



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
PSICOLOGÍA**

**La identidad disciplinar de la Psicología:
un paso previo a la interdisciplina**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

P R E S E N T A

Ruth Eunice Ocón Pérez

DIRECTOR: Mtro. Miguel Ángel Jiménez Villegas

COMITÉ: Dr. José Manuel García Cortés

Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila

Lic. Alberto Antonio Ramírez Villa

Lic. Carlos Omar Vázquez García



Ciudad de México, 2021



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.

“[...] Soy una serie de pequeñas victorias y grandes derrotas y estoy tan asombrado como cualquier otro de haber llegado desde allí hasta aquí sin cometer ningún asesinato ni haber sido asesinado; sin haber dado con mis huesos en el manicomio.”

C.B.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1. De la identidad disciplinar a la complejidad educativa	9
1.1 Identidad disciplinar	9
1.1.2 Identidad profesional	12
1.1.3 Crisis de identidad	13
1.1.3.1 La pluralidad en psicología	14
1.1.3.1.1 La institucionalización de la pluralidad	20
1.2 Globalización y educación superior	22
1.2.1 Globalización y el paradigma de la complejidad	26
1.2.1.1 Paradigma de la complejidad en la educación	28
Capítulo 2. La interdisciplina	32
2.1 ¿Qué es la interdisciplina?	33
2.2 Requisitos para la interdisciplina desde lo disciplinar	37
2.2.1 La formación interdisciplinar en la Educación Superior	43
Capítulo 3. Configuración identitaria de la psicología	50
3.1 La identidad disciplinar en la FES Zaragoza	50
3.1.1 Identidad profesional en FES Zaragoza	55
3.2 Implicaciones de la identidad de la FES Zaragoza	58
3.3 ¿Es posible la vinculación interdisciplinar de la psicología?	69
Capítulo 4. Una identidad disciplinar para la psicología	76
4.1 El objeto de estudio de la psicología	76
4.2 Los Programas de Investigación Científica (PIC)	78
4.2.1 Aplicación de la lógica de los PIC al caso de la psicología	80
4.3 La economía conductual, un ejemplo de interdisciplina	85
4.3.1 Dos programas de investigación de la psicología en la economía conductual	86
Conclusiones	89
APÉNDICE	93
1. Propuestas de integración	93
1.1 La propuesta de Emilio Ribes	94
1.2 La Síntesis Experimental del Comportamiento	97
1.3 La propuesta de Alejandro Escotto	98
Referencias	101

Resumen

En este trabajo se analiza la identidad disciplinar que ha sido construida por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza respecto a los requisitos que demanda la interdisciplina. El análisis planteado se realiza a partir de la revisión del Plan de Estudios (2010) de la carrera de psicología de dicha institución y parte del argumento de que los requisitos o condiciones metodológicas que demandan tales proyectos exigen, como condición inicial, la especialización de los futuros profesionales en contenidos específicos que conforman la identidad de su disciplina, y que son organizados por las Instituciones de Educación Superior (IES) en función de las demandas socioeconómicas del momento y del desarrollo histórico particular de cada disciplina; lo cual, para el caso de la licenciatura en psicología, implica atender los problemas que han surgido en su devenir como ciencia y disciplina institucionalizada para la construcción de su identidad y que, de no ser atendidos, pueden afectar la especialización de los estudiantes. En consecuencia, el análisis tiene como finalidad establecer los problemas e implicaciones que se derivan de la identidad construida por la FES Zaragoza para la formación de los estudiantes y su competencia para desarrollar proyectos interdisciplinares, y toma como referencia las directrices establecidas por el contexto socioeconómico global que deben seguir las IES para la formulación de las identidades disciplinares y profesionales, y para promover la formación interdisciplinar; los requisitos de la metodología interdisciplinar propuestos por García (2006, 2011); así como la pluralidad y fragmentación de los contenidos y enfoques teóricos de la psicología. Finalmente, se proponen una serie de consideraciones, con base en la filosofía de la ciencia, para solucionar algunos de los problemas identificados y que pueden servir como base para desarrollos posteriores.

Introducción

La *identidad disciplinar* hace referencia a todos aquellos elementos que son organizados por una Institución de Educación Superior (IES) para estructurar y definir una disciplina en particular. De acuerdo con Zanatta, Yurén y Faz (2010) la construcción identitaria se inicia con la adopción de enfoques epistemológicos, bases teóricas y métodos que sustentan y diferencian una disciplina de otras. Los autores señalan que tal cuerpo de conocimiento (dimensión cognoscitiva) es elegido por la comunidad científica que lo valida, y la cual está influida a su vez por aspectos de orden social (dimensión social) e histórico (dimensión histórica) que determinan las decisiones y direcciones tomadas para organizar los elementos epistemológicos adoptados, mismos que contribuyen a la configuración de determinadas identidades o estilos profesionales que determinan un perfil profesional dentro de los currículos.

En el caso particular de la psicología, el cuerpo de conocimiento elegido es la *pluralidad*, la cual se define como diversas posturas teóricas y elementos de conocimiento referentes a la psicología. La *pluralidad* se ha perfilado como una opción para la formación que surge en contra de la rigidez de la profundización teórica, ya que da la posibilidad al estudiante de formarse en una gama amplia de orientaciones y líneas profesionales que le permitirán ponerse en contacto con las diversas posturas teóricas que caracterizan a la psicología (Silva, 2003).

Actualmente, los aspectos de orden social que influyen en ésta y otras decisiones y direcciones tomadas por cualquier IES para estructurar la identidad disciplinar y profesional de una disciplina, están determinadas por el proceso de globalización. La globalización refiere a la cada vez mayor integración económica de todos los países del mundo como consecuencia de la liberalización y el consiguiente aumento en el volumen y la variedad de comercio internacional de bienes y servicios, la reducción de los costos de transporte, la creciente intensidad de la penetración internacional de capital, el inmenso crecimiento de la fuerza de trabajo mundial y la acelerada difusión mundial de la tecnología (Council of Europe, 2017).

Vázquez (2009) señala que el desarrollo tecnológico ha permitido que la información pueda viajar a cualquier punto del planeta en tiempo real y de que el conocimiento científico y tecnológico sea más accesible, se comparta y socialice a mayor escala, dando paso al concepto “sociedad del conocimiento”. Dicho concepto, de acuerdo con el autor, plantea que el

conocimiento es el mayor productor de plusvalía y, por tanto, la vía más adecuada para la generación de riqueza, pues contribuye con la adquisición de competencias y habilidades indispensables para que los profesionales puedan incorporarse al mercado laboral bien remunerado y ligado a su formación.

Es por ello que las exigencias de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), obligan a los sistemas educativos nacionales a desarrollar políticas educativas globales, comprometiendo a las instituciones a crear nuevas condiciones para la formación y a adoptar nuevas estrategias en materia curricular, pedagógica y evaluativa (Villa, 2011).

Dentro de estas exigencias y condiciones para la formación, se ha planteado a las IES el incluir a la interdisciplina como parte fundamental para estructurar las disciplinas y perfiles profesionales. Efecto de la concepción de un mundo como fenómeno complejo y en el que todo está relacionado, se requiere de la integración y articulación del conocimiento de distintas disciplinas para que se produzcan avances y desarrollos en la formación de estudiantes que les permitan responder e intervenir en una amplia gama de problemáticas sociales o cualquier otro reto que la realidad globalizada les presente (Carvajal, 2010). Porras (2014) señala que una educación orientada hacia la interdisciplina asegura que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan comprender el mundo en el que se desenvuelven, comprender los fenómenos que estudian y poder relacionarlos con el mundo que los rodea, en consecuencia, una educación hacia la interdisciplina permite a los estudiantes una visión integral de los temas estudiados.

De esta manera, globalización y *pluralidad* se interrelacionan para configurar la identidad disciplinar de la psicología: la *pluralidad* como elemento de la dimensión cognoscitiva para conformar el cuerpo de conocimiento de la disciplina; y lo global como dimensión social que dicta las demandas o requerimientos a los que se debe responder como disciplina y las competencias a las que debe dar lugar.

Sin embargo, la *pluralidad* se caracteriza por una falta de articulación entre las perspectivas teóricas que la conforman y que ha configurado a la psicología como una disciplina fragmentada y en crisis, lo que de acuerdo con Sulle et al. (2012) ha tenido efectos

en su identidad disciplinar y sus formas de construcción de conocimiento. De acuerdo con Ribes (2006) la fragmentación implica para la psicología una falta de consenso respecto de su objeto de conocimiento, su ubicación difusa como disciplina científica o profesión, así como la forma en que se aplica su conocimiento en el dominio de la vida social. Además de que la divergencia de criterios respecto de las características de su metodología disciplinar, de la naturaleza de su objeto de estudio y modos de aplicación del conocimiento psicológico, dificultan el establecimiento de acuerdos generales para cimentar prácticas compartidas dirigidas a la formación del psicólogo y a la proyección social de su práctica.

Para las IES que imparten la licenciatura en psicología, esto supone el reto de articular la *pluralidad* como parte de la construcción identitaria. Pues la falta de articulación de la *pluralidad* afectaría directamente el establecimiento de una dimensión cognoscitiva, lo cual podría conducir a una crisis de identidad que estaría determinada no solo por la indeterminación de dicha dimensión, sino también por un conflicto entre ésta y la dimensión social: que las demandas y competencias planteadas para los perfiles profesionales no estén ligados con el cuerpo de conocimiento, es decir, que identidad disciplinar y profesional no estén en correspondencia. Lo cual podría dificultar o incluso imposibilitar la interdisciplina, pues los requisitos y condiciones metodológicas que demandan los proyectos interdisciplinarios exigen el manejo de elementos bien establecidos y definidos del cuerpo de conocimiento de la disciplina de la que se es parte.

El plan de estudios (2010) para la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, se enmarca en la perspectiva descrita. En dicho plan, se reconoce la globalización como el contexto que determina su formulación, se identifican las diversas perspectivas teóricas y, como parte de su objetivo general, plantea formar psicólogos generales con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios que le permitan intervenir interdisciplinariamente.

Por lo tanto, resulta pertinente cuestionar ¿la identidad disciplinar construida por la FES Zaragoza permite dar respuesta a la demanda de interdisciplina? El objetivo de este trabajo es analizar la identidad disciplinar construida por la FES Zaragoza respecto a los requisitos que demanda la interdisciplina.

Como justificación de este trabajo, Luengo (2012) apunta que abogar por la articulación de todo conocimiento obliga a repensar la organización disciplinar de las instituciones de

educación superior y a indagar la manera en cómo las universidades están intentando avanzar, con diversas estrategias, hacia un conocimiento más articulado. En el caso de la psicología, esto implica atender las estrategias que se siguen por parte de las instituciones para la organización del cuerpo de conocimiento, pues si bien forma parte de los tópicos más importantes dentro de la disciplina que deben ser atendidos, también es parte del compromiso científico y ético con el desarrollo de la psicología y la formación de los psicólogos.

La aportación de este trabajo consiste en defender la importancia que tiene una identidad disciplinar bien articulada, no sólo para la psicología y su progreso como ciencia sino para la formación de los psicólogos y la posibilidad de intervenir con diferentes metodologías como la interdisciplinar, así como en cualquier otro aspecto que requiera de una formulación y fundamentación de su campo de estudio; además de sugerir una propuesta de integración que se corresponde con ambos intereses y ser de utilidad para el desarrollo de investigaciones futuras sobre el tema.

La metodología que sigue el trabajo es la teorización anclada, proceso que parte de la observación y selección de un fenómeno de interés y que tiene como finalidad construir generalizaciones o derivar consecuencias del mismo (Zavala, 2011). El proceso incluye la definición del fenómeno, los conceptos y categorías que habrán de utilizarse para, posteriormente, mediante el análisis y contrastaciones de los mismos, comenzar a construir las generalizaciones o consecuencias que conducirán a una explicación del fenómeno (Trovero, 2015).

Capítulo 1. De la identidad disciplinar a la complejidad educativa

1.1 Identidad disciplinar

Como se mencionaba en la introducción, la identidad disciplinar son todos aquellos elementos que se organizan para estructurar y definir a una disciplina en particular; en otras palabras, es lo que determina qué es ser un profesional de una disciplina (por ejemplo, qué es ser psicólogo), qué dominios y características permiten a los sujetos asumirse y actuar como tales y diferenciarse de los egresados o profesionales de otras disciplinas. Los elementos que la estructuran y definen, pueden identificarse y enunciarse a partir del trabajo de Bunge (2002; 2009) quien especifica que, una disciplina, ciencia particular o campo de conocimiento (D) está definido por una decatupla de elementos:

$$D = \langle C, S, D, G, F, B, P, K, A, M \rangle$$

En donde:

(C) Es la comunidad de investigadores o científicos que trabajan sobre la ciencia particular.

(S) Es la sociedad (con su cultura, economía y organización política) que alberga C, y la cual puede favorecer o limitar su actividad.

(D) Es el dominio, el cual es el conjunto de ideas o de hechos que estudia C.

(G) Son los supuestos filosóficos que tiene toda ciencia (ontológicos, gnoseológicos y éticos) y que orientan el estudio científico de D.

(F) Es el fondo formal, el conjunto de teorías lógicas y matemáticas que utiliza o puede utilizar C para el estudio de D.

(B) Es el fondo específico, el cuerpo de conocimiento obtenido en la investigación científica de D.

(P) Es la problemática, es decir, el conjunto de problemas (reales o potenciales) que son abordables por la ciencia en cuestión.

(K) Es el fondo de conocimientos obtenido previamente sobre D.

(A) Son los objetivos de la ciencia respecto al estudio de D.

(M) Es la metódica, o sea, la colección de métodos generales, especialmente el método científico, el método experimental y métodos particulares para estudiar D.

De acuerdo con Zanatta et al. (2010) estos elementos se organizan en tres dimensiones: cognoscitiva, socio-institucional e histórica; que son las que construyen y dan forma a la identidad disciplinar, ya que, los elementos que conforman a cada dimensión, así como cada una de estas, no se encuentran aislados entre sí, sino que, se entrelazan y se determinan mutuamente para, en conjunto, conformar la disciplina y dotarla de identidad.

La dimensión cognoscitiva (DC) constituye el cuerpo de conocimiento de la disciplina, que incluye su objeto de estudio, métodos, paradigmas científicos, enfoques epistemológicos y bases teóricas; es la dimensión en la cual, las disciplinas conforman su identidad, basándose en el supuesto de que explican la relación del sujeto con la sociedad, desde una perspectiva determinada (Zanatta et al., 2010). Por lo tanto, atendiendo a la decatupla antes referida, es posible conformar la dimensión cognoscitiva de la siguiente manera:

DC: < D, G, F, B, P, K, A, M >

Zanatta et al. (2010) señalan que la prevalencia de determinados paradigmas, enfoques epistemológicos y bases teóricas de una disciplina se legitima mediante la ideología imperante de la comunidad científica < C >, es decir, mediante las representaciones que hace dicha comunidad sobre la disciplina y el cuerpo de conocimiento. Tal ideología, se constituye en primer lugar a partir de las transformaciones sociales que influyen a < C > y derivan en supuestos colectivos, concepciones, atribuciones y apreciaciones que propician la transformación y reinterpretación del cuerpo de conocimiento de la disciplina, así como los enfoques epistemológicos y paradigmas que habrán de seguirse para construir teoría y ciencia. Al respecto, Bunge (2002) apunta que ésta es una condición indispensable para considerar a una disciplina como científica, pues ninguno de los componentes de la decatupla puede permanecer constante, sino que, deben ir variando en el curso de la historia dadas las modificaciones

en las sociedades, o porque el dominio de cada ciencia se va ampliando, o bien, porque se descubren nuevas cosas. En consecuencia, las identidades disciplinares no son estáticas ni dadas, sino que son resultado de un proceso de construcción (Jaramillo, 2009) y transformación constante.

La dimensión socio-institucional (DS) está constituida por el reconocimiento que concede $\langle S \rangle$ a las representaciones externas sobre la disciplina; además de incluir los ordenamientos institucionales estables y manifiestos en el presente, los cuales, están dados por el contexto socio-económico correspondiente al momento histórico en que se inserta la disciplina. En conjunto, las representaciones externas y los ordenamientos institucionales organizan los verdaderos elementos activos en la construcción de la identidad disciplinaria, en la medida en que establecen formas de mediación respecto de otras disciplinas y del público en general, y son los portadores de los poderes que legitiman a la disciplina, al institucionalizarla y financiar su desarrollo (Zanatta et al., 2010).

DS: $\langle S \rangle$

Gianella (2006) agrega respecto a la dimensión socio-institucional que esta se manifiesta en dos modalidades: en las instituciones científicas profesionales, como centros de investigación, academias e institutos universitarios; y en los sistemas educativos, con su organización en múltiples estructuras como las asignaturas, áreas, departamentos y carreras.

Finalmente, la dimensión histórica (DH) versa acerca de las representaciones externas e internas acerca de la disciplina y su cuerpo de conocimiento.

DH: $\langle C_d, S_d \rangle$

En donde:

(C_d) Es el discurso o ideología de auto-representación interna que hace C sobre la disciplina, su cuerpo de conocimiento y que, hace gala de la existencia de una arraigada tradición de conocimientos, esquemas conceptuales y herramientas de investigación (Zanatta et al., 2010).

(S_b) Es el discurso o ideología de representación de carácter externo sobre la disciplina y su cuerpo de conocimiento, y que, al ser reconocida por S le concede reconocimiento o estatus social.

Para Zanatta et al. (2010) la dimensión histórica es la responsable de validar históricamente la identidad cognoscitiva y social, ya que, al al contener las representaciones internas y externas se condensa un conjunto de significados y sistemas de referencias que permiten interpretar lo que sucede en la disciplina, darle sentido y generar categorías para clasificar tales circunstancias, fenómenos, hechos y teorías que permiten recuperar la historicidad de la disciplina, tanto en sus modos de acción y desarrollo en términos de la comunidad científica, como de la comunidad externa.

1.1.2 Identidad profesional

De acuerdo con Zanatta et al. (2010) la identidad disciplinar contribuye a la configuración de determinadas identidades profesionales o estilos profesionales, en tanto la tendencia epistemológica que llega a predominar en la dimensión cognoscitiva trasciende la construcción del cuerpo teórico y se transfiere al currículo en el que se determina un perfil profesional. Es decir, si en la dimensión cognoscitiva, el enfoque epistemológico que prevalece guía cómo habrá de construirse la teoría y ciencia, y cómo habrá de interpretarse el cuerpo de conocimiento, al transferirse al currículo, dicho enfoque va a guiar cómo habrán de estructurarse los perfiles profesionales, de manera que las actividades y acciones ahí establecidas se correspondan con los modos de construcción de conocimiento prevalecientes y con las interpretaciones de la disciplina.

Por su parte, Covarrubias (2013) menciona que el ejercicio de una profesión presupone, por un lado, el dominio de un cuerpo teórico disciplinar y, por otro, la adquisición de habilidades técnico profesionales relacionadas directamente a una práctica profesional en los ámbitos de su competencia. En este sentido, para la autora, la identidad profesional constituye las representaciones o imágenes que tiene el individuo de sí mismo y de los grupos a los que pertenece, a partir del desarrollo de su práctica profesional, es decir, a partir de la adquisición y puesta en práctica del cuerpo teórico disciplinar y las habilidades técnico profesionales.

Ambas definiciones ponen de manifiesto que, el desarrollo de la práctica profesional e identidad profesional dependen de perfiles establecidos en el currículo que

se corresponden y devienen en principio del cuerpo teórico de la disciplina. No obstante, es importante señalar que la dimensión socio-institucional juega un papel importante en la determinación de las identidades profesionales, pues el currículo, al estar influido por la ideología, está pensado para un contexto determinado en el cual es objeto de una demanda social específica que determina parte de los perfiles profesionales. Al respecto, Zanatta et al. (2010) señalan que el currículo responde a un deseo, una demanda y un encargo social, por lo que la identidad profesional se estructura a partir de la incorporación de diversos elementos en relación a estos tres últimos aspectos. Para los autores, la influencia de estos aspectos en el currículo constituye la parte oculta de la identidad profesional, es decir, la información no manifiesta que impone roles profesionales para satisfacer determinados intereses del mercado; mientras que, la información presente en los perfiles profesionales constituye la parte manifiesta de dicha identidad.

Por lo tanto, la identidad profesional se define como el conjunto de habilidades técnico profesionales manifiestas en el currículum que, como atributos, “permiten al individuo reconocerse a sí mismo como integrante de un gremio profesional, realizar actividades y tareas en un contexto laboral, y que otorgan al individuo reconocimiento social que lo distingue de otros profesionales” (Balderas, 2013) y promueven una forma de representación personal y grupal de la profesión.

1.1.3 Crisis de identidad

Zanatta et al. (2010) establecen que la manera de entender las relaciones entre la disciplina y el quehacer profesional, así como el juego de las identidades disciplinar y profesional debe darse con suma prudencia y sin subordinar una a la otra, pues dichos aspectos pueden conducir a crisis identitarias. Así pues, refieren que la crisis de identidad disciplinaria se caracteriza por una confusión en las representaciones conceptuales, incongruencias en la delimitación y definición del objeto de estudio, objetivos, métodos, ideología e interpretación de la historia de la disciplina. Mientras que las crisis de identidad profesional pueden darse como efecto de las crisis disciplinarias que ponen en situación de confusión la práctica profesional, pues se desestabilizan las formas de representación y de acción que permiten al individuo identificarse como profesional, su labor y los contextos laborales que le son propios; o bien, como efecto de las condiciones

sociales que demandan una nueva forma de trabajo, de sentir, pensar y vivir la actividad profesional.

Finalmente, Zanatta et al. (2010) agregan que la crisis de identidad disciplinar presenta un carácter dialéctico pues, a la vez que manifiesta un fracaso en la unificación, integración, consolidación y coherencia de sus componentes cognoscitivos, sociales e históricos, posibilita su desarrollo holístico y dinámico, por lo que la crisis constituye una oportunidad para la evolución de la disciplina. Al respecto, es importante señalar que, aunque las crisis constituyen una oportunidad de transformación para la identidad de las disciplinas, no deben confundirse con el eventual cambio en la decapla de elementos antes descrita, pues pueden ocurrir modificaciones y transformaciones dentro de una disciplina sin que ello represente necesariamente una crisis de identidad.

A continuación, se abordará el concepto de crisis de identidad mediante la perspectiva del desarrollo histórico de la psicología como ciencia y mediante su proceso de institucionalización en la universidad.

1.1.3.1 La pluralidad en psicología

Diversos acontecimientos han marcado la trayectoria histórica de la psicología y con ello su desarrollo como ciencia y la construcción de su identidad disciplinar, entre estos acontecimientos destaca la aparición de diversas escuelas psicológicas y la pluralidad. De acuerdo con Keller (1975) una escuela de psicología se define de la siguiente manera:

Un sistema de psicología es, en cierto sentido, un marco lógico en el cual se insertan los hallazgos de la ciencia. Representa el intento, efectuado generalmente por un hombre, de arreglar y coordinar los hechos de la psicología de una manera simple y comprensible. Cuando el sistema o punto de vista de un investigador es aceptado por otros que se encargan de difundirlo, generalmente el resultado es una “escuela” de psicología (p. 31).

Por su parte, Fierro y Visca (2015) agregan que el término ‘escuela’, aplicado a la psicología, ha referido a la existencia y caracterización subsecuente de grupos relativamente estables de psicólogos con objetos de estudio, metodologías,

aproximaciones o, por lo menos, enfoques, compartidos y comunes a todos sus integrantes.

A partir de ambas definiciones, una *escuela* será entendida como un sistema con un objeto de estudio, metodologías y enfoques compartidos por un grupo de psicólogos que se encargan de desarrollarlo y difundirlo como una propuesta para coordinar e integrar los hechos de la psicología. Mientras que la *pluralidad*, como resultado posterior a la aparición y desarrollo de las *escuelas*, se define como las diversas posturas teóricas y elementos de conocimiento referentes a la psicología.

Ahora bien, la aparición de las *escuelas* y la *pluralidad* se conceptualiza como un conjunto de diversos fenómenos que se gestaron a lo largo de la historia. El primero de estos acontecimientos antecede al siglo XIX y tiene que ver con el fin de la psicología filosófica, punto a partir del cual da inicio la tarea de posicionar y definir a la psicología como una ciencia independiente. De acuerdo con Pérez y Tortosa (2006) la psicología filosófica duró más de 25 siglos, teniendo como arranque tópico la figura de Aristóteles y su libro *Sobre el alma*; y tuvo su momento de giro en el Renacimiento, momento a partir de cual se busca sustituir la especulación metafísica sobre la sustancia alma de la tradición medieval, por la observación empírica de sus manifestaciones, los fenómenos.

La búsqueda por hacer de la psicología una ciencia se veía entonces influida por el empirismo, el positivismo y el racionalismo, elementos que comenzaban a dirigir el proceso de revalorización de la naturaleza y del saber científico sobre ella y, por tanto, sobre el ser humano como parte de aquella, dejando atrás la Metafísica y la Teología, y dando origen a la moderna noción de científicidad (Pérez y Tortosa, 2006); no obstante, la psicología estuvo principalmente influida por el positivismo y el empirismo. Respecto al primero, su influencia se verá reflejada en los intentos de la psicología por constituirse como ciencia a partir de los criterios positivistas. De acuerdo con Echerry (2011) los modelos positivistas acordaban que, para denominar a la psicología como una ciencia, ésta debía asumir un objeto de estudio definido, una construcción teórica, hipótesis comprobables y métodos empíricos. Respecto a la influencia del empirismo, la respuesta fue una constante búsqueda de enunciación de principios y de refinar la manera en que se hacían las investigaciones, por lo que en la mayoría comienzan a presentarse actividades de experimentación y comparación, pauta que se extiende hasta el siglo XIX, el cual, de

acuerdo con Robinson (1982) es el primer periodo en la historia en la que casi todas las figuras filosóficas importantes reconocieron la función esencial de la experimentación.

Dado que la experimentación se había convertido en una clave fundamental en la noción de científicidad, es en dicha actividad donde culmina la búsqueda de una psicología científica, pues la mayor parte de libros sobre historia de la psicología refiere que el momento en el que la psicología adquiere su estatus de ciencia es con la creación del primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig, Alemania (1879), por Wilhelm Wundt. Cabe señalar que, si el mérito de fundar la psicología científica se le concede a este autor, es porque, con la instalación del laboratorio en los espacios académicos, la psicología alcanzó un respaldo social e institucional del que hasta ese momento había carecido (Civera, Pastor y Tortosa, 2006).

No obstante, lo relevante del trabajo de Wundt empieza tres años antes de la fundación del laboratorio, con la publicación de su libro “*Principios de psicología fisiológica*”. En dicho texto, el autor presentaba ya a la psicología como una ciencia experimental, y establecía que su objeto y método de estudio eran, respectivamente, la conciencia y la introspección. Con su trabajo, Wundt no sólo pretendía dar el título de ciencia a la psicología, sino también presentar la primera sistematización que buscaba integrar, en torno a un solo objeto de estudio, todo el trabajo existente que había hasta ese momento sobre psicología. Sin embargo, como lo señala Caparrós (1984, como se citó en Civera et al., 2006) la propuesta wundtiana no supuso la integración automática en la emergente disciplina de todos los desarrollos filosóficos, fisiológicos o de cualquier otro tipo de generadores de conocimiento psicológico. Pese a su difusión en distintas universidades y lo trascendental del primer laboratorio de psicología, muchos psicólogos y universidades desarrollaban la psicología bajo otros planteamientos, métodos y objetos de estudio. Por consiguiente, la búsqueda de unidad bajo un mismo sistema continuó a finales del siglo XIX con la aparición formal de las *escuelas* en psicología. Las dos primeras *escuelas* en desarrollarse fueron estructuralismo y funcionalismo.

Edward Titchener (1867-1927) alumno destacado de Wundt, fue la figura principal que se encargó de difundir la psicología introspeccionista de su maestro fuera de Alemania, específicamente en la Universidad de Cornell, Estados Unidos. Con algunas modificaciones a la psicología introspeccionista del sistema de su maestro, Titchener fundó el estructuralismo, primera escuela conocida en psicología. Sin embargo, al igual

que el sistema de su maestro, el estructuralismo de Titchener fue objeto de diversos análisis y críticas que revelaban una fuerte oposición a aceptar tal caracterización de la psicología, además, el cambio en el énfasis del “qué” es la mente al “para qué” es la mente (Keller, 1975) dio gran notoriedad al funcionalismo, nueva escuela en psicología que criticaba fuertemente al estructuralismo. El funcionalismo, principalmente representado por John Dewey, James Rowland Angell y William James, no es un hecho posterior al estructuralismo, sino que ocurre a la par de este, incluso se ha llegado a referir (Civera, Pastor, Pérez y Tortosa, 2006) que fue el mismo Titchener quien dio el nombre a esta escuela. Los funcionalistas rechazaban la propuesta estructuralista en tanto consideraban que carecía de atender el aspecto dinámico de la mente; influenciados por la teoría darwiniana, estaban interesados por los aspectos funcionales e instrumentales de la conciencia (cómo funciona y para qué sirve) y cómo ella permitía la mejor adaptación y dominio del entorno (Álvarez, 2012). No sería correcto afirmar, de ninguna de ambas *escuelas*, que alguna haya vencido o predominado por encima de la otra, funcionalismo y estructuralismo mantuvieron un estado de fuerza y desarrollo en tanto fueron las únicas escuelas que se desarrollaron a finales del siglo XIX.

Posteriormente, durante los primeros 50 años del siglo XX, se desarrollaron nuevas *escuelas* psicológicas que, al igual que el estructuralismo y funcionalismo, sostenían planteamientos distintos respecto a la psicología que pretendían ser los que integraran todo el campo. Como se observa en la tabla 1, estas nuevas *escuelas* incluían la propuesta de diversos objetos de estudio, los cuales, si bien no se desligaban de aspectos concernientes a la actividad o experiencia del hombre, diferían en el referente en el cual hacían énfasis para hablar de lo psicológico.

Tabla 1

Escuelas de Psicología y su objeto de estudio

Escuela	Objeto de estudio
Psicoanálisis	Inconsciente
Conductismo	Conducta
Cognitivismo	Procesos mentales
Gestalt	Experiencia consciente
Histórico Cultura	Conciencia

Nota. La omisión de incluir a la psicología ginebrina y el humanismo se debe a que la psicología ginebrina se desarrolló como parte del cognitivismo y, como lo señalan Mayor y Tortosa (2006) el humanismo constituía un movimiento filosófico y socio-cultural más que ser estrictamente una escuela científica. Por otra parte, la escuela histórico-cultural se enlista tomando como referencia la propuesta de Lev Vigotsky para integrar la psicología mediante la superación del dualismo mente/cuerpo, naturaleza/cultura y conciencia/actividad (Lucci, 2006).

De acuerdo con Palma (2015) los supuestos que cada escuela sustentaba provenían de tradiciones divergentes en el pensamiento filosófico que configuraban una interpretación de la investigación y la práctica psicológica completamente distintas; por lo que cada una de las *escuelas* fue generando investigaciones sobre distintas dimensiones y aspectos de su objeto de estudio, así como trabajos teóricos correspondientes a la lógica de sus supuestos que enriquecieron el sistema que desarrollaban. Esto implicó que ninguna *escuela* fuese el sistema unificador y el título de “la” psicología estuviera solo en función del punto de vista de quienes defendían una u otra *escuela* en los respectivos espacios académicos en los que se desarrollaban. La razón de tal fracaso no puede atribuirse a que los planteamientos o sistemas ofrecidos por cada *escuela* resultaran inadecuados (aunque esto constituyó buena parte de los debates entre psicólogos de diferentes sistemas) sino que, como lo señala Marías (1992, como se citó en Civera, Tortosa y Vera, 2006) las escuelas se fueron constituyendo en forma de opciones plurales

a través de un sistema de alteridad. La variedad de escuelas ponía en evidencia la existencia de diversas posturas y perspectivas teóricas, de manera que la *pluralidad* era lo que mejor definía y representaba a la psicología.

Dado este contexto, donde la mayor pretensión era la de integración, surgieron diversas opiniones e interpretaciones respecto a las *escuelas* psicológicas y la *pluralidad*. Una de las más comunes trata sobre el surgimiento de las *escuelas*, y apunta como causa una rivalidad u oposición, es decir, que el conductismo se formuló en contra del psicoanálisis, el cognitivismo en contra el conductismo, etc. Un ejemplo bien conocido sobre esta “rivalidad” es la llamada “revolución cognitiva”, la cual suele referirse como un movimiento que surgió específicamente contra el conductismo. Dahab (2015) señala que producto de la llamada revolución cognitiva se popularizó la idea de una supuesta “crisis” del conductismo, así como posturas más extremas que sugerían “la muerte o caída” del mismo, aunque esto en realidad nunca sucediera.

Por otra parte, opiniones como la de Yela (1991) expresaban respecto de la *pluralidad* en la psicología:

La psicología parece hoy, a primera vista, un conjunto diverso y dispar de conocimientos teóricos y de procedimientos prácticos. ¿Es una ciencia? ¿en qué sentido lo es? Y, si lo es ¿es una? ¿O más bien la palabra designa ciencias distintas y modos de conocer distintos? ¿en qué consiste la diversidad patente de la psicología actual? ¿hay algún fundamento para defender, dentro de esa diversidad, la unidad básica de la ciencia psicológica? [...] La psicología es hoy una ciencia pletórica, frustrante y desunida.

Como resultado de estos debates e interpretaciones, se llegó a la conclusión de que había una crisis. Staats (1991) refería:

La psicología sufre una crisis de desunión. No es una crisis que ha emergido abruptamente, porque la psicología nunca ha sido una ciencia unificada, sino porque la desunión empeora. La psicología ha desarrollado el carácter prolífico de la ciencia moderna, pero sin la capacidad de articular su conocimiento, el resultado es una gran y creciente diversidad: muchos métodos no relacionados, descubrimientos, problemas, lenguajes teóricos y posiciones filosóficas. La psicología tiene muchos elementos de conocimiento sin relacionar,

con tanta desacreditación mutua, inconsistencia, redundancia y controversia, que abstraer el significado general es un gran problema. Hay una crisis, además, porque la desunificación se alimenta de sí misma y sin cambios seguirá creciendo.

El verdadero problema para la psicología y su identidad era entonces la falta de articulación o sistematización de los diversos elementos de conocimiento y perspectivas, la cual daba lugar a diversas interrogantes como las planteadas por Yela. De manera que la integración a la que se debía aspirar apuntaba a una articulación más que a una superación entre sistemas o *escuelas*. En el Apéndice, se presentan tres propuestas de integración que han sido desarrolladas por diversos autores para atender la cuestión de la integración y articulación de la psicología.

1.1.3.1.1 La institucionalización de la pluralidad

La historia de la psicología tiene como vertiente el desarrollo y proceso de institucionalización en las universidades. Como consecuencia de su devenir histórico, muchas han sido las tendencias y enfoques que han marcado su identidad disciplinaria y que fueron abriendo paso a que la *pluralidad* formara parte de los enfoques con cuales estructurar planes de estudio, pues como lo señala Zarzosa (2015) esta se ha convertido en el eje rector del currículo universitario.

Zanatta y Camarena (2012) hacen una breve reseña acerca de los diferentes planes de estudio por los que ha pasado la psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tal revisión da una idea de la manera en que se fueron modificando los enfoques disciplinares para estructurar los planes: de una constante búsqueda de identidad que ha pasado por la indiferenciación, la predominancia de una escuela psicológica dentro de las universidades a su eventual pérdida de terreno y el paulatino recurso a la *pluralidad*.

En la tabla 2 se muestran los principales enfoques disciplinares de los planes de estudio, sin embargo, la etapa de interés reside en la década de 1960, particularmente los cambios ocurridos en el año 1967. De acuerdo con las autoras, en dicho año se desarrolló el séptimo plan de estudios, en el cual, pese a que existía una fuerte influencia de la psicología norteamericana de corte experimental, comenzaron a confluír y manifestarse grupos de docentes con diferentes orientaciones teóricas, predominando el psicoanálisis, dividido entre las posturas ortodoxa y frommiana; el modelo psicométrico, orientado

hacia la psicología transcultural; y la psicología del aprendizaje, con un enfoque conductista y cognitivo. Tal confluencia, como era de esperarse, no ocurrió sin conflicto, pues los partidarios de cada sistema luchaban por imponer su orientación en la formación de los psicólogos.

Sin embargo, es con la crítica del plan de 1970, en el cual predominaba el conductismo, que se presentan las condiciones para que en 1977 se presente un nuevo plan de estudios, el cual procuraba la inclusión de elementos de otras orientaciones o escuelas puesto que:

la tendencia epistemológica modernista basada en el orden, el control y el efficientismo perdió paulatinamente consenso en el claustro académico, y paulatinamente surgió una visión que desplazó los particularismos, pues se consideró que la psicología tenía como objeto de estudio no solo la conducta, sino los procesos cognoscitivos, las funciones psicológicas básicas y superiores y los procesos dinámicos de la personalidad [...] la psicología se configuraba como el estudio plural de los complejos factores que conforman al ser humano (Zanatta y Camarena 2012, p.156).

Aunque se logró la inclusión de otros elementos y escuelas, la orientación conductista prevaleció dentro del plan de estudios de la UNAM debido a las dificultades para llegar a consensos respecto al objeto de estudio. De ahí que, durante la década de 1990, se hicieran únicamente evaluaciones curriculares que incluyeron modificaciones mínimas hasta la reformulación total del plan en 1998.

La eventual pérdida de dominio de las escuelas psicológicas dentro de la universidad, planteó una nueva manera de ir estructurando los planes de estudio, se buscaba un enfoque en cual no hubiese posturas dogmáticas que predominaran, sino que tuviera apertura al resto de posturas existentes. En este sentido, los cambios que se gestaron en 1977 resultan de vital importancia, ya que dan muestra del momento y la manera en que se institucionaliza la *pluralidad* para estructurar la psicología en la universidad.

Tabla 2

Enfoques disciplinares de la psicología

Inicio	Enfoque disciplinar
1937	Dependencia de la filosofía y el modelo médico. Claustro heterogéneo e indefinición
1945	Oscila entre el psicoanálisis y el modelo médico.
1949	Tendencia a la medición y a la investigación cuantitativa. Incorporación de estadística, psicometría y técnicas de investigación.
1952	Predominio de la formación clínica. Integración de nuevas orientaciones derivadas de las originales.
1960	Tendencia a la psicología experimental y la orientación conductista.
1970	Oscilación entre conductismo y psicoanálisis.
1977	Confluencia de orientaciones diversas, tendencia a la formación centrada en la disciplina.
1990	Tendencia a incorporar todas las orientaciones sin campos de especialización. Predomina una orientación teórica con inclusión de prácticas.
2000	Tendencia a la formación centrada en las prácticas profesionales.

Nota. Adaptado de Zanatta, E., y Camarena, T. (2012)

1.2 Globalización y educación superior

Como se mencionaba en la introducción, el panorama en el cual se encuentran inscritas las IES y que define las decisiones que habrán de tomar para la estructuración o construcción de una identidad disciplinaria, es el de la globalización. Este proceso ha supuesto una serie de modificaciones y tendencias que afectan a la Educación Superior (ES) y ante las cuales debe responder, por mencionar algunas: el movimiento hacia una

sociedad y economía del conocimiento; el desarrollo en tecnología informática y comunicaciones; la mayor movilidad de la gente, capital, ideas, conocimiento y tecnología; el mayor énfasis en la economía de mercado; los cambios en la gobernabilidad, desde lo nacional a regional e internacional; la privatización de la educación, así como también la importancia cada vez mayor de un aprendizaje permanente para toda la vida (Castellanos y Luna, 2009).

Dentro de este contexto global, la pauta que se ha establecido para responder a estos retos y nuevas condiciones, ha sido el modelo neoliberal de la educación. Dicho modelo, corresponde a la lógica de mercado dentro de la educación, lo cual en buena medida fundamenta el concepto de “sociedad del conocimiento”. De acuerdo con Casanova y López (2013) el modelo neoliberal se fundó no solo en la idea de que el conocimiento es un elemento fundamental para el desarrollo de aquellos países dispuestos a impulsarlo mediante las instituciones encargadas de producirlo y transmitirlo, sino, sobre todo, en el convencimiento de que el propio conocimiento es también una mercancía. Caponi y Mendoza (1997) agregan que, bajo la racionalidad neoliberal, el sistema educativo es analizado en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad; de esta manera, se vincula lineal y mecánicamente el sistema educativo con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. Se considera a la educación como producción de capital humano, como inversión personal y colectiva, la cual debe ser rentable en términos económicos. Según este razonamiento, invertir mejor no significa invertir más, sino desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad.

En consecuencia, este panorama ha impuesto el reto a las IES, de reformar sus planes y programas de estudio y su enfoque formativo, a fin de generar egresados con mayores posibilidades de incorporarse al mercado laboral bien remunerado y ligado a su formación (Vázquez, 2009). Dentro de estas reformas y nuevas condiciones para la formación, se encuentra la demanda de planes de estudio flexibles y currículos por competencias que permitan a los estudiantes adaptarse a los distintos retos y escenarios que la globalización les presenta y no solo a las necesidades o límites de su carrera. De acuerdo con Moreno (2010) esta nueva perspectiva rechaza un currículum ortodoxo centrado en la enseñanza, enciclopédico, disciplinario y rígido.

La Secretaría de Educación Pública (2012) señala que la flexibilidad supone el cumplimiento de un proceso complejo y gradual de incorporación de rasgos y elementos que otorgan mayor pertinencia y eficacia a los programas académicos, considerando las particularidades derivadas de los avances en las disciplinas, de los nuevos tipos de programas educativos, de los requerimientos de los actores del proceso formativo, así como de la vocación, la dinámica y las condiciones propias de cada institución. En este sentido, el Glosario de terminología básica de apoyo al diseño y ejecución curricular (2006, como se citó en Escalona, 2006) define la flexibilidad como el conjunto de múltiples y variadas opciones que brinda la institución universitaria a la comunidad estudiantil para que cada uno de sus miembros decida con objetividad, autonomía y libertad, los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica, utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes. Escalona (2006) agrega que a pesar de que la flexibilidad curricular implica la construcción del plan a seguir por parte del alumno, esto no significa que sea un plan desordenado o que genere conflictos y revuelva contenidos; tal apertura en el proceso y toma de decisiones implica una estructura previa que cuenta con todas las posibilidades de estudio y especialización vinculadas al plan de formación; por lo que se trata de una apertura controlada que pueda generar diversos perfiles de egreso para las diversas ramas profesionales que se vayan a formar.

Respecto a la formación basada en competencias, Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) señalan que se plantea para dotar a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban. Al respecto, Tobón (2006) señala que, en lo social, se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información, pues con la paulatina emergencia de la Sociedad del Conocimiento, lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad. Mientras que, con respecto a lo económico, ha crecido la demanda de las empresas a las instituciones educativas para que formen profesionales idóneos, de tal manera que esto les permita competir con otras empresas nacionales e internacionales para mantenerse y crecer.

Vargas (2008) menciona que concretar un currículo por competencias, requiere de tres fases: diseño, desarrollo y gestión curricular. La primera fase del diseño curricular por competencias, es el proceso de identificación del perfil profesional, el cual requiere una exhaustiva indagación en la literatura y el campo laboral, considerando las demandas específicas del sector; se elabora con base en información relevante del mundo exterior, de manera que el perfil profesional sea la expresión integrada de las competencias profesionales que la carrera desplegará en quien la curse. De acuerdo con la autora, los elementos para la definición del perfil profesional son:

- Determinación de áreas generales y específicas del conocimiento que debe dominar el profesional (conocimientos generales y laborales).
- Especificación y realización de tareas, actividades y acciones en la práctica profesional, sustentadas en la formación académica, científica y tecnológica.
- Cuerpo de valores y conductas adquiridas, que garanticen el desempeño profesional.
- Un perfil de habilidades y destrezas reales y potenciales que deben desarrollar.
- Tipo de actividades que requieren ejercer en su profesión.
- Especificación de las actitudes y valores, y de las poblaciones donde laborará el profesional.

Vargas señala que una vez establecido el perfil profesional, se deriva un perfil profesional de egreso, el cual fundamenta el diseño curricular por competencias. De acuerdo con la autora, el perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el egresado sabe hacer al término de un programa educativo. El qué se enseña, cómo y para qué, deriva de las competencias de egreso y toma forma en los elementos de competencia.

En la etapa de desarrollo curricular, se planea y señala la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se desarrolla lo planeado en el diseño curricular; finalmente, la etapa de gestión del currículo se enmarca por la didáctica específica o acción del docente, en la cual se pone en práctica lo previsto en los procesos de diseño y desarrollo curricular, en secuencias modulares, programación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto a estas etapas, Rojo (2019) hace la

observación de que la elaboración de los currículos debe ser puntual en sus formas o maneras de ser puesto en funcionamiento, ya que el hecho de que cada fase comprenda elementos específicos y pasos a desarrollar, hace que el currículo se traduzca en un proceso comprensible, congruente y finalmente bien implementado; lo que por efecto conlleva a que exista una coherencia entre lo presentado de manera escrita (el currículo como un documento institucional) y lo puesto en práctica (llevar a cabo todo lo acentuado en el currículo).

1.2.1 Globalización y el paradigma de la complejidad

Dentro de este contexto emergente para las IES, ha surgido la necesidad de nuevas perspectivas o paradigmas epistemológicos con cuales enmarcar la educación y que reflejen la visión holística de un mundo interconectado y global, pues como señala Vázquez (2009) la velocidad a la que el conocimiento se produce, y la información se difunde, requiere de una constante actualización, de una visión más global y menos local, y del manejo de herramientas tecnológicas y de lenguajes y de métodos de investigación que permitan aprovechar, discriminar y procesar la información disponible. En este sentido, el paradigma de la complejidad ha supuesto una nueva mirada a la realidad que toma en cuenta y se corresponde con las transformaciones de la globalización.

En este nuevo paradigma, complejidad no es un sinónimo de “complicado” o “dificultad”, sino que se refiere como cualidad de algo “que se compone de elementos diversos” (Real Academia Española, 2020). El paradigma de la complejidad, parte entonces de la idea de que cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema, así como con el sistema completo. Desde este enfoque, las sociedades, los individuos, incluso el universo, se consideran “sistemas complejos” sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas (Pereira, 2010). Influenciado por la teoría de los sistemas, la cibernética y la evolución de la física, sus propuestas valoran las unidades dialécticas de lo simple y lo complejo, la validación del azar, la incertidumbre, el caos, la indeterminación y emergencia (Taeli, 2010) por lo que este nuevo paradigma supone una ruptura epistemológica con el paradigma clásico positivista o paradigma simple.

De acuerdo con Alonzo (2014) brevemente se describen los principios básicos del positivismo:

- La objetividad de la realidad, es decir, la realidad con una existencia independiente del observador.
- Separación del sujeto del objeto de estudio.
- Lo importante son los hechos observables, es decir, la fuente del conocimiento es la experiencia o los hechos de la realidad.
- La ciencia siempre busca la explicación de causas y efectos, lo cual es la base de la predicción.
- Establecimiento de leyes universales y generales que sólo la ciencia puede determinar.
- Todo progreso de la ciencia debe basarse en la observación y en la experimentación.

Al respecto, Munné (2008) señala que el problema con el paradigma clásico se centra en el modo de conocer y razonar establecidos, orientados hacia la simplicidad desde el pensamiento griego y formalizados para el conocimiento científico básicamente por Ockham, Descartes y Leibniz, quienes dictaron las reglas según las cuales este conocimiento es valioso en la medida en que explica la realidad del modo más simple posible. Sin embargo, el autor cuestiona si aplicar el conocimiento simple para aprehender el mundo globalizado no es llevarlo más allá de sus posibilidades y agrega que la simplicidad como principio epistemológico viene dando, ya desde fines del siglo XIX, muestras de agotamiento en las ciencias empíricas y en las formales, pues si es un principio aplicable a lo que es compuesto (definible por las partes componentes) e incluso a lo que es complicado (donde lo significativo es la cantidad de elementos), no lo es a las interdependencias entre los elementos, fuente de los aspectos cualitativos que definen cualquier proceso o sistema complejo.

Moral (2017) señala que, desde la perspectiva de la complejidad, el mundo es una compleja red de elementos relacionados, como una suerte de entramado, que se articula en torno a cinco perspectivas teóricas: el principio de no linealidad, caoticidad, borrosidad, catastrofismo y fractalidad. El principio de no linealidad refiere a la no proporcionalidad causa-efecto. De este modo, pequeñas perturbaciones pueden dar lugar a grandes cambios y viceversa, dada la interacción entre elementos del sistema, la cual

puede desencadenar comportamientos muy complejos. La caoticidad se refiere a la hipersensibilidad a las condiciones iniciales, de manera que cambios mínimos en las condiciones iniciales, propios de patrones caóticos característicos de una dinámica no lineal indeterminada, pueden resultar relevantes. La borrosidad propone que la pertenencia a un conjunto dado no es una cuestión dicotómica, sino de grado, sustituyendo la probabilidad por la posibilidad. Así, desde el principio de incompatibilidad, se propone que a mayor complejidad, menor precisión y mayor borrosidad. El catastrofismo habla de cambios bruscos y repentinos que producen, irreversiblemente, un nuevo estado del sistema. Finalmente, la fractalidad refiere a las huellas geométricas que dejan los sistemas caóticos, a modo de patrones regulares de organización que indican un orden complejo en comportamientos aparentemente aleatorios. Representan la articulación entre lo que cambia y lo que permanece, al representar gráficamente los patrones que organizan un sistema complejo.

Flores (2008) menciona que, de esta forma, el paradigma de la complejidad, en lugar de ser un sistema cerrado de respuestas, indica y recoge conceptos sobre la heterogeneidad y las emergencias de las cosas, y se estructura desde la posibilidad de mostrar las redes de entre, por ejemplo, caos y cosmos, y de la subjetividad en relación de aquello que habitualmente denominamos objetividad. Agrega que el pensamiento complejo es un pensamiento dialógico, de manera que no rechaza ni los datos de la experiencia, ni la validez relativa de las leyes de la naturaleza, ni tampoco de la lógica. Por lo que la oposición al paradigma de la simplicidad no se dirige tanto hacia el desarrollo de las ciencias tradicionales, sino más bien, a la manera con la cual éstas han construido sus conocimientos, resultado de una idea simplificadora del mundo.

1.2.1.1 Paradigma de la complejidad en la educación

Bajo el marco del paradigma simple, el desarrollo científico se ha dado con la separación y conformación de varias ciencias y sus ramas (disciplinas) y con objetos de estudio que se han ido especializando cada vez más (Alonzo, 2014). De manera que, una de las implicaciones que ha alcanzado la disciplina es la especialización, proceso mediante el cual los miembros de una disciplina adquieren conocimiento sobre un objeto de estudio o fenómeno delimitado e implica el manejo de los conceptos, criterios, métodos y técnicas que integran la dimensión cognoscitiva de la identidad disciplinar. De acuerdo con Pombo (2013) el trabajo especializado en campos es una consecuencia del modelo

analítico, el cual parte del principio de que existe un conjunto finito de elementos constituyentes de la realidad y que sólo mediante el análisis de cada uno de esos elementos es que se puede llegar a reconstruir el todo. La metódica de este modelo es dividir el objeto de estudio para estudiar finalmente sus elementos constituyentes y, después, recomponer el todo a partir de una síntesis.

Sin embargo, esto ha supuesto, para el paradigma de la complejidad, un paradigma fragmentario del saber. García (2011) señala que la especialización conduce a una fragmentación de los problemas de la realidad, pues al aumentar progresivamente dicha fragmentación no sólo se parcializa el estudio hasta perder contacto con el problema original, sino que el propio investigador, adquiere una perspectiva de los problemas que torna imposible realizar el trabajo de síntesis necesario para interpretar una realidad compleja. En correspondencia a este hecho, autores como Morin (2010), Olivé (2011), Villa y Blázquez (2013) señalan que tal situación ha hecho pasar de la especialización a la hiper-especialización, fenómeno que promueve el separatismo del conocimiento pues cada disciplina progresa y amplía sus fronteras y conocimientos aislada de los descubrimientos de otras disciplinas.

No obstante, si bien existen posturas (Echeverría, 2018) que apuntan a que la complejidad debe sustituir por completo a la especialización disciplinaria, aquí se parte de la postura de que introducir el paradigma de la complejidad en la educación implica la integración del conocimiento y entender diversos fenómenos y problemáticas desde lo uno y lo múltiple, donde ambas perspectivas puedan converger y complementarse sin detrimento la una de la otra. De esta manera, al incorporar de forma consciente el nuevo paradigma de la complejidad al proceso educativo se dilucidan problemas, interrelaciones y posibles objetos de estudio nuevos, que hasta ahora, no se han solucionado ni observado (Taeli, 2010).

De acuerdo con Quintá (2014) la universidad, entendida como sistema complejo, presenta las siguientes características y propiedades:

- a) Está conformada por diversas unidades o subsistemas: facultades, departamentos, carreras, áreas de gestión, instancias de cogobierno; y actúan en ella múltiples actores: docentes, alumnos, personal de apoyo.

b) estos elementos o unidades se disponen en diversos niveles de organización que tienen sus propias dinámicas pero que, sin embargo, interactúan entre sí;

c) un complejo entramado de relaciones que cruzan su institucionalidad. Así, las hay intra-institucionales (dentro de la institución), co-interinstitucionales (con otras universidades y otras organizaciones), y trans-institucionales, cuando trascienden las fronteras físicas y simbólicas de las instituciones y entran en interacción con grupos sociales no institucionalizados, es decir, una vinculación con el medio social, etc.

d) sus transformaciones en el tiempo no proceden mediante un desarrollo lineal y continuo sino por reorganizaciones sucesivas;

e) se observa su aptitud de alcanzar un fin (por ejemplo, la formación en el grado universitario) por medios diferentes (diversos planes de estudio, disímiles estrategias de enseñanza-aprendizaje): a esta propiedad se la denomina equifinalidad;

f) desarrolla actividades dirigidas a numerosos o diferentes fines, acordes con sus diversas funciones (enseñanza, investigación, extensión, vinculación): a esta otra propiedad se la define como multifinalidad.

A partir de estas características, se generan nuevos desafíos para la formación en las IES, que de acuerdo con Flores (2011) tienen que ver con la forma de enseñar, de aprender, de investigar y de construir la vida intelectual. Señala que, para afrontar el tema de la complejidad, es necesario orientarla hacia la obtención de conocimientos y competencias que sean acordes a la construcción del saber y en la formación de las profesiones, pues de lo que se trata es de movilizar tales conocimientos y competencias con la finalidad de que los estudiantes puedan tomar decisiones adecuadas ante los contextos complejos y para la resolución de problemas. Esta movilización de los recursos personales, agrega el autor, hace posible relacionar el saber construir conocimiento con el adquirir nuevas competencias a fin de estar mejor equipados ante los desafíos del contexto. Agrega, además, que la formación debe provocar a la innovación, pues se suele enseñar a los estudiantes a trabajar con certezas, estabilidad y verdad; de manera que es necesario el aprendizaje para actuar en contextos imprevistos, para situarse frente a lo diverso, e incluso, a lo contradictorio de un mundo dinámico, cambiante y complejo.

En consecuencia, Pereira (2010) menciona que la comprensión de la complejidad en el ámbito educativo debe ser una herramienta para entender y abordar los problemas que la enseñanza enfrenta cada día, por lo que se deben realizar esfuerzos de integración de los saberes, en los que los sistemas aislados de conocimiento sean integrados de tal manera que la enseñanza sea capaz de articular el conocimiento, la contextualización y las cualidades fundamentales que el ser humano tiene, frente a la emergencia de la complejidad en las ciencias y, en particular, en la sociedad globalizada.

Capítulo 2. La interdisciplina

Diversos autores (López, 1998; Morín, 2010; García 2006, 2011; Luengo, 2012) coinciden que, dadas las características de la globalización y de lo que esta plantea para la educación, la nueva especialización de las disciplinas debe incluir lo interdisciplinar, pues supone la opción que se promulga contra la hiper-especialización de las disciplinas, además de que se inserta como la metodología correspondiente del paradigma de la complejidad, pues su principal objetivo es la integración del conocimiento de diversas disciplinas.

Al respecto, López (2012) señala que si la investigación interdisciplinaria es el tipo de estudio requerido por un sistema complejo es debido a que este tipo de sistemas son fuente de problemáticas no reducibles a una simple yuxtaposición de situaciones o fenómenos que sean parte de una única disciplina, pues la misma realidad no es ‘disciplinaria’, es decir, que en la propia naturaleza los distintos fenómenos no se dan parcializados, segmentados, clasificados, sino que están en relación unos con otros de una forma compleja. En este sentido, Carvajal (2010) agrega que la integración disciplinar es parte fundamental de la flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, pues tiene el fin de formar profesionales más universales, aptos para afrontar los rápidos cambios de las competencias y los conocimientos.

No obstante, García (2011) señala que ni la condena a la “especialización excesiva” conduce, por oposición, a la interdisciplina, así como tampoco es posible prescindir de los especialistas en la investigación interdisciplinaria, puesto que no toda la investigación es interdisciplinaria, ni todo profesional necesita ocuparse de interdisciplina. Y agrega, respecto a la formación orientada hacia lo interdisciplinar, que también es una propuesta que se basa en la idea de que el enemigo es el “especialismo” y en consecuencia ha consistido en un intento de formar “generalistas”:

Se supone que el generalista tiene una cultura muy amplia, sin ser estrictamente especialista en ninguna disciplina. Se piensa que está, por consiguiente, especialmente dotado para abordar problemas complejos y efectuar síntesis superadoras del especialismo estrecho (p. 70).

Becerra (2014) agrega que el riesgo de esta tensión entre formar especialistas o generalistas, es que decante hacia la formación de generalistas incapaces de atender tanto

al problema holísticamente como a alguna dimensión específica del problema. Por lo tanto, García (2011) señala que es importante reconocer que no es posible prescindir del conocimiento especializado como tampoco es posible considerarlo como suficiente para la interdisciplina, pues esta requiere de un trabajo en equipo para su formulación. López (2012) agrega que, por ende, no se debe ver a la interdisciplinariedad como una amenaza frente a la especialización ni como un retroceso en la construcción de conocimiento, sino más bien como un avance que permite apreciar nuevos horizontes de objetos de estudio que ahora son tratados en mayor amplitud desde todas las perspectivas que cada objeto toca.

De esta manera, la interdisciplinariedad constituye una necesidad del mundo actual dado el carácter complejo de la realidad y que implica un abordaje multidimensional no realizable desde disciplinas aisladas y con fragmentación del conocimiento (Lizgrace et al. 2016) y no una propuesta que surge para desplazar la disciplinariedad.

2.1 ¿Qué es la interdisciplina?

En la mayoría de los textos suele ser común encontrar una descripción de las actividades o criterios que deben cumplirse para catalogar algo de interdisciplina en lugar de una definición concisa sobre qué es ésta. Esto se debe en principio a que existen múltiples definiciones sobre interdisciplina, las cuales destacan una u otra característica.

Pombo (2013) ofrece una definición a partir de la contrastación entre los tipos de vinculación disciplinar:

[...] la pluri (o multi) disciplinariedad supone el poner en conjunto o establecer algún tipo de coordinación, en una perspectiva de mero paralelismo de puntos de vista. Cuando se rebasa esa dimensión del paralelismo y se avanza en el sentido de una combinación, de una convergencia, de una complementariedad, nos coloca en el terreno intermedio de la interdisciplinariedad. Finalmente, cuando se aproxima a un punto de fusión, de unificación, cuando hiciese desaparecer la convergencia, nos permitiría pasar a una perspectiva holística y nos permitiría hablar al fin de transdisciplinariedad (p. 25).

Cabe destacar que, para la autora, estos tres tipos de vinculación son parte de un continuum, por lo que su definición no es progresiva en el sentido que se avance de lo peor a lo mejor. Sino que, conforme se avanza y profundiza en las relaciones entre disciplinas, los tipos de vinculación se van complejizando.

Desde la definición que proporciona Rugarcía (s.f.) es posible profundizar en los aspectos de combinación y convergencia; para el autor, la interdisciplina:

es una interacción existente entre dos o más disciplinas que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de los conceptos directivos, de la epistemología, de la terminología, de la metodología, de los procedimientos, de los datos y de la organización de la investigación y de la enseñanza correspondiente. Por lo tanto, un grupo interdisciplinar se compone de personas que han recibido una formación en los distintos campos del conocimiento (disciplinar), teniendo cada uno conceptos, métodos, datos y términos propios que buscan integrar esfuerzos en la enseñanza, la investigación y la difusión (p. 3).

A partir de esta definición es posible observar que la combinación y la convergencia no tratan de una simple mezcla entre elementos ni de avanzar únicamente en conjunto, sino que hace referencia a la integración, un esfuerzo bien organizado y coordinado que tiende a la unificación coherente de elementos.

Definiciones más concisas, destacan el aspecto de la integración como una síntesis y agregan la finalidad de la misma:

La interdisciplina puede definirse genéricamente como una síntesis de ideas, datos o información, métodos, herramientas, conceptos o teorías de dos o más disciplinas que buscan responder una pregunta, resolver un problema o producir un nuevo conocimiento o producto, para avanzar en el entendimiento general o para resolver problemas cuyas soluciones se encuentran por fuera del alcance de una sola disciplina o área investigativa (Vienni, 2015, p. 143).

Aronson, Rovelli, Alach y Palermo (2009) proporcionan una definición que agrega elementos relevantes para comprender las implicaciones de la síntesis entre dos

disciplinas: reflexión metodológica, interdependencia y la metodología integrada. Los autores señalan que la interdisciplina:

no renuncia a las especialidades, aunque se define como una síntesis superadora que busca tender puentes de reflexión metodológica en aras de la dinamización de las diversas áreas del conocimiento. Lo que mejor la define es la idea de interfecundación, es decir, la capacidad para suplir los defectos de una disciplina mediante la utilización de principios, métodos y generalizaciones de otra, condición deseable para contribuir al progreso de la ciencia [...] En suma, interdisciplina significa la resolución de problemas epistemológicos a través del diseño de una metodología integrada y del desarrollo de vínculos interpersonales orientados a la colaboración y la interdependencia de metas y tareas (p. 3).

Por lo tanto, al hablar de interdisciplina en lo restante se deberá tener en cuenta las condiciones señaladas por Aronson et al. (2009) pero entendiendo la “interdisciplina como el enfoque caracterizado por la integración de diferentes disciplinas en el marco de un equipo de trabajo y orientado hacia la acción en torno a una problemática compleja” (Becerra, 2014).

Por otra parte, dependiendo de la finalidad del proyecto y del grado de integración entre disciplinas, existen diversos tipos de interdisciplina.

Respecto a la finalidad del proyecto, Nicolescu (2009) señala que se pueden distinguir tres grados de interdisciplina:

1. Un grado de aplicación. Por ejemplo, los métodos de la física nuclear transferidos a la medicina, conducen a la aparición de nuevos tratamientos del cáncer.
2. Un grado epistemológico. Por ejemplo, la transferencia de los métodos de la lógica formal en el campo del derecho, genera análisis interesantes en la epistemología del derecho.
3. Un grado de concepción de nuevas disciplinas. Por ejemplo, la transferencia de los métodos de la matemática en el campo de la física ha engendrado la físico-matemática, de la física de las partículas a la astrofísica, la cosmología cuántica, de la matemática a los fenómenos meteorológicos o los de la bolsa, la teoría del caos, de la informática en el arte, el arte informático.

Por su parte, Noriega y Gutiérrez (1995) han denominado tres tipos de interdisciplina que se determinan a partir del tipo de relación que se establece entre los miembros de las distintas disciplinas y del grado de integración que se hace entre las mismas: el modo atomista, el confusional y el relativista.

El modo atomista es la forma de relación entre profesionales y disciplinas que parcela la realidad en campos cuyas fronteras son rígidas. La interdisciplinariedad se da como una cuestión de hecho cuando, por razones prácticas, hay una coincidencia temporal y de aplicación en un mismo destinatario; de derecho no hay relación, no hay articulación del saber de uno con el del otro, sus desarrollos son independientes. Bajo este criterio, la interdisciplinariedad deviene en una pluralidad de discursos sin otro puente entre ellos que la situación práctica que los demanda. Su carácter es aditivo: saber "1" + saber "2" + saber "3" ...+ n; el resultado es la sumatoria de las partes como un pretendido todo.

De acuerdo con Noriega y Gutiérrez, en el modo confusional se han abolido las fronteras entre los diferentes profesionales y campos, solo que aquí existe un caos no asumido en el cual todo y todos tienen que ver. Los autores especifican que este modo de interdisciplina parte del principio de que los eventos no están aislados, sino que forman parte de la misma realidad. Noriega y Gutiérrez señalan que en este modo lo que es objetable es la suposición de que se trata de "la misma realidad", es decir, que se niegue el peso en la realidad material de las consideraciones que sobre ella hacen los distintos discursos teóricos. Por esta falta de diferenciación, los profesionales involucrados no han caído en la cuenta de que el sujeto concreto (material) es distinto al teórico. Noriega y Gutiérrez señalan que, en términos científicos, este modo de interdisciplina no ha encontrado salida toda vez que se exige la interrelación absoluta de todas las variables, pues la imposibilidad de cumplir con ello ha llevado a cometer varios excesos: en la práctica, conduce a callejones sin salida conceptual ni temporal; por negarse al control de sus supuestos, su campo y disciplina es siempre pobre; por perseguir el absoluto, su búsqueda es eterna (no por lo inagotable del conocimiento, sino porque jamás llega a sitio alguno). Los autores agregan que es su falta de opciones lo que abre la puerta a una pretendida interdisciplinariedad: debido al fracaso del proyecto, un profesional delega los problemas en la competencia de otro, quien, si opera desde este modelo, repetirá la estrategia y así sucesivamente. Señalan que lo más grave de tales delegaciones es que se hacen antes de poner a prueba los alcances del propio campo, de manera que

frecuentemente se desconoce como propio y se endosa algo que efectivamente era de su competencia o, por el contrario, se da una apropiación de algo fuera de ella.

Finalmente, el modo relativista es la forma de relación entre profesionales y disciplinas que han establecido con claridad el alcance de sus respectivos campos, que han nombrado sus objetos de estudio y observables particulares: desde ahí, enfrentan competentemente los problemas que les son propios y delegan los que no, admitiendo, cuando el caso lo exige, la relativización de sus supuestos por los hallazgos realizados en otro campo y conviniendo en la creación de un espacio transicional que mantenga en suspenso a quién, de qué y cómo corresponde hacerse cargo. La interdisciplinariedad queda aquí planteada por la rigurosa definición de los participantes. Admite así desarrollos particulares y/o análogos y/o conjuntos y/o secuenciado y/o convergentes y/o excluyentes, etc. Es, ante todo, una cuestión de delimitación y seguimiento de la experiencia paso a paso. De este modo, la interdisciplinariedad no pone en juego al todo de los sistemas teóricos involucrados como objetivo, sino al hecho por el cual se encuentran y el discurso que sobre él han tejido.

2.2 Requisitos para la interdisciplina desde lo disciplinar

Como indica la definición de Aronson et al. (2009) la interdisciplina no renuncia a las especialidades, es decir, al contenido que es propio de cada disciplina, sino que más bien depende de ella como primera condición. Al respecto, Torres (2006) señala que para que haya interdisciplina debe haber disciplina, ya que los planteamientos interdisciplinares surgen y se desarrollan apoyándose en las disciplinas, pues la riqueza de la interdisciplina está sujeta al grado de desarrollo de las disciplinas, además de estar condicionada por los niveles de conocimiento y experiencias de las personas especialistas que integran el grupo interdisciplinar.

Rugarcía (s.f.) hace referencia a este elemento en particular al señalar que un grupo interdisciplinario está compuesto ante todo por personas que tienen una formación disciplinar y que cuentan con conceptos, métodos, datos y términos pertenecientes a la disciplina en que se han formado. Por su parte, Luengo (2012) también apunta al conocimiento en un campo científico como condición necesaria cuando enlista los aspectos que deben atenderse para lograr una actividad interdisciplinaria:

1. Los participantes deben conocer su propio campo científico o temático y ser capaces de enlazar sus conocimientos con otras disciplinas, posiblemente nuevas para ellos.
2. La disposición al trabajo interdisciplinar por parte de los miembros del equipo, que si bien es fundamental no basta, pues existen diversos factores que contribuyen a favorecer o dificultar los procesos.
3. Definir el contenido y la interacción de las contribuciones de los distintos participantes disciplinares, profesionales y técnicos en los proyectos interdisciplinares.

En correspondencia con lo anterior, es posible establecer dos aspectos en los que la interdisciplina requiere de la disciplina: en primer lugar, la necesidad del conocimiento especializado para atender los requisitos referentes a la integración de los saberes; y, en segundo lugar, de las medidas establecidas en las IES para fomentar la formación interdisciplinar.

A continuación, se atenderá el primer aspecto, considerando tres requisitos que demanda la interdisciplina como parte de su metodología: el objeto de estudio como punto de conexión entre disciplinas; el compromiso epistemológico y el diseño de una metodología integrada.

- El objeto de estudio como punto de conexión entre disciplinas

Como se revisó, un proyecto de interdisciplina se plantea cuando existe un problema de corte teórico o práctico que una disciplina no puede resolver por sí misma. Dicha problemática será el objeto de estudio de la investigación interdisciplinar, sin embargo, debe ser reconceptualizada de manera que las dimensiones que proporciona cada una de las disciplinas involucradas definan en su conjunto la problemática, pues ningún problema está dado desde el inicio.

De acuerdo con García (2011) la problemática identificada debe definirse en términos de un sistema complejo, el cual está compuesto por procesos o fenómenos que explican su comportamiento y evolución como una totalidad organizada. El autor señala que el carácter “complejo” del sistema está dado por las interrelaciones entre sus componentes, pues es el conjunto de esas relaciones lo que constituye la estructura que

da al sistema la forma de organización que le hace funcionar como una totalidad y que además determina los límites del sistema.

Estos componentes que se relacionan entre sí pueden ser en sí mismos elementos que son objeto de estudio de una disciplina en particular. Sin embargo, la confluencia de los múltiples factores que interactúan en el sistema no puede ser descrita y explicada “sumando” simplemente enfoques parciales de los distintos especialistas que los estudian de forma independiente. Los componentes son interdefinibles, es decir, no son independientes, sino que se determinan mutuamente pues sus propiedades determinan las relaciones entre ellos y, por consiguiente, la estructura del sistema (García, 2006).

Así pues, el autor señala que definir el sistema complejo depende de establecer el funcionamiento del mismo a partir del análisis de la función que cada componente o fenómeno tiene dentro del sistema y las relaciones que establecen entre sí. De manera que, un sistema estará definido solamente cuando se haya identificado un número suficiente de relaciones entre cierto conjunto de elementos, que permitan vincularlos con referencia al funcionamiento del conjunto como totalidad.

García (2006; 2011) establece diez pasos que deben seguirse para construir y definir el sistema complejo, y agrega que esta metodología es lo que hace que una intervención o investigación sea interdisciplinaria. De acuerdo con el autor, los números pares corresponden a la fase de diferenciación, mientras que los impares a fases de integración.

1. Identificación de la problemática y formulación de preguntas base.
2. Análisis de estudios previos sobre aspectos de (1). Especial atención en la información que permita reconstruir la historia de las situaciones y fenómenos que constituyen la motivación del estudio.
3. Identificación de elementos y relaciones para caracterizar un sistema que involucre (1) y (2).
4. Hipótesis que permitirían explicar el comportamiento del sistema. Reformulación de las preguntas de base en términos de las funciones que cumplen los componentes (subsistemas) y del funcionamiento del sistema.
5. Investigar cada subsistema respecto a la problemática para verificar o refutar las hipótesis sobre sus funciones dentro del sistema.

6. Investigaciones disciplinarias de (5) en el contexto de las relaciones entre disciplinas.
7. Integración de lo obtenido en (6) que llevan a redefinir el sistema formulado en (3) y las preguntas iniciales.
8. Repetición de (5) y (6) en relación con la nueva definición del sistema.
9. Segunda integración de resultados y nueva redefinición del sistema.
10. Repetición de (8) y (9) hasta llegar a una explicación del fenómeno que dé cuenta de todos los fenómenos observados y responda las preguntas planteadas

La fase de diferenciación constituye la principal puesta en marcha de los saberes disciplinarios, pues es la parte en la que se identifica de qué manera y a través de qué elementos es que la problemática o sistema complejo se relaciona con la disciplina de la que se es parte, en este sentido, la diferenciación no se trata de ver la problemática desde la disciplina sino de ver la disciplina desde la problemática, lo cual deja espacio para identificar las otras perspectivas o disciplinas involucradas y para la integración.

- El compromiso epistemológico

De acuerdo con Bunge (1980) la epistemología estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Más específicamente, la epistemología tiene por objetivo aclarar las condiciones en que es posible el conocimiento, así como los límites dentro de los cuales puede darse (Cartín, 2019).

De manera que el compromiso epistemológico, en la práctica interdisciplinar, refiere a la realización de dicha práctica desde el pleno conocimiento de la manera en que los miembros de las distintas disciplinas están generando nuevo conocimiento en torno a la cuestión que las une, lo cual en este caso podría traducirse a conocer, responder y fundamentar la realización de cada uno de los diez puntos previamente descritos para definir la problemática. En este sentido, el compromiso epistemológico no es una etapa de la investigación interdisciplinar, sino que se encuentra presente durante todo el proceso como una herramienta para dirigir las acciones de los especialistas y su trabajo en conjunto, pues la interdisciplina es ante toda una práctica epistemológica.

Como proceso continuo, el compromiso epistemológico comienza desde lo disciplinar, en saber cómo la disciplina de la que se es parte está estudiando su objeto de estudio y produciendo conocimiento; además de que conocer de epistemología permitirá

explorar cómo se produce el conocimiento en aquellos campos en los que no se es especialista (Morales, 2019). Contar con estos saberes es fundamental para poder dar cuenta de los procesos que definen el objeto de estudio disciplinar y su funcionamiento que, como se veía en el primer punto, corresponden a aspectos clave en la fase de diferenciación y que son necesarios para los posteriores pasos de la fase de integración. Respecto a esta fase, el compromiso epistemológico y la posibilidad de explorar cómo se produce el conocimiento en otros campos cobra mayor relevancia dado que García (2011) señala que en las fases de integración es necesario que los miembros del equipo tengan la capacidad de descentración de sus disciplinas para: a) comprender y apreciar los problemas planteados a su propio dominio desde los otros dominios; b) percibir aquellos problemas de su dominio que se prolongan en los otros, y formularlos adecuadamente a quienes se especializan en estos últimos.

En consecuencia, el compromiso epistemológico es la herramienta que mantiene en contacto a los integrantes del equipo con la identidad y conocimiento de su disciplina y lo que les dota a su vez de la capacidad de poder tomar distancia de los mismos y verlos desde nuevas perspectivas; es decir, de traspasar los límites de la especialización, pero sin perder o confundir la identidad disciplinar propia con la de las otras disciplinas.

- El diseño de una metodología integrada

Como lo apuntaban Aronson et al. (2009) uno de los elementos que caracterizan a la interdisciplina es el diseño de una metodología integrada. Ésta se refiere a una metodología "adecuada" que sirva como instrumento de análisis de los procesos que tienen lugar en un sistema complejo y que explican su comportamiento y evolución como totalidad organizada (García, 2011). En relación con ello, el compromiso epistemológico corresponde a la capacidad para evaluar la pertinencia y validez de dicho método, identificar las posibles fallas y puntos a mejorar, así como plantear las preguntas de investigación pertinentes acerca del objeto de estudio y a las que se busca darle respuesta con la aplicación de la metodología desarrollada.

De acuerdo con García (2006; 2011) lo que integra a un equipo interdisciplinario para el estudio de un sistema complejo es un marco conceptual y metodológico común, derivado de una concepción compartida de la relación ciencia-sociedad, que permitirá definir y abordar la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque; es el bagaje teórico

desde cuya perspectiva los investigadores identifican, seleccionan y organizan los datos de la realidad que se proponen estudiar y que es resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de investigación. El autor agrega que la expresión "marco conceptual y metodológico" es una única entidad que incluye una posición epistemológica, una cierta concepción de la realidad y una modalidad de investigación que se deriva de ambas.

De acuerdo con el autor, la posición epistémica representa una determinada concepción que responde a la interrogante ¿qué conocemos? y ¿cómo conocemos?, y puede partir de posturas como la del idealismo, el trascendentalismo, la fenomenología, el empirismo, el constructivismo, etc. Respecto a la concepción de la realidad, esta constituye el componente ontológico; en términos sencillos, la ontología es la rama de la filosofía que trata de la existencia de los objetos del mundo (Pérez, Gutiérrez, García y Gómez, 2010) que busca establecer las condiciones que hacen posible la existencia de un determinado hecho o fenómeno para con ello describir una parte de la realidad y establecer las relaciones entre los elementos y estructuras que la componen. Finalmente, la modalidad de investigación, desde la cual se habrán de seleccionar e interpretar los datos con los cuales estudiar el fenómeno, es lo que establece qué debería hacerse y cómo.

Una manera más precisa de entender el concepto de marco conceptual es mediante la definición que ofrece Bunge (1983; 2009). De acuerdo con el autor, cada campo de conocimiento o ciencia particular incluye uno o más marcos conceptuales, los cuales están compuestos de un punto de vista general (o filosofía), un cuerpo de conocimientos admitidos o presupuestos y un estilo aceptado de pensamiento, que incluye ciertos métodos para tratar problemas de un tipo dado. Un marco conceptual en un campo de conocimiento dado (E_c) puede caracterizarse como una séptupla, la cual constituye, en cada punto, un subconjunto de los elementos de la decatupla de la ciencia en cuestión:

$$E_c = [G, F, B, P, K, A, M],$$

En donde:

(G) Es una concepción general o el trasfondo filosófico, en donde hay supuestos ontológicos, gnoseológicos y éticos.

(F) Es el fondo formal. Es el conjunto de teorías lógicas y matemáticas.

(B) Es el fondo específico, un cuerpo de conocimiento.

(P) Es la problemática, el conjunto de problemas que pueden investigarse en E.

(K) Es el fondo de conocimientos acumulados y obtenidos previamente por miembros de la comunidad de investigadores.

(A) Son los objetivos o metas de la investigación.

(M) Es la metódica, o sea la colección de métodos generales, especialmente el método científico y el método experimental, y métodos particulares de E.

García (2006) señala que la acción conjunta en el gabinete y en el campo de los diversos especialistas, en busca de respuestas comunes a problemas que inicialmente pueden ser considerados distintos por sus orígenes, plantea nuevas situaciones metodológicas y conceptuales, lo que fuerza un proceso de invención y de experimentación continua y de enfrentar problemas analíticos y también operativos, no siempre fáciles de resolver, pero que también puede conducir a la eventualidad perturbadora de incurrir en generalidades. Es por ello que cuando se señala que quienes trabajan en una investigación interdisciplinar deben partir de un mismo marco conceptual y metodológico, la cuestión refiere a que deben estar de acuerdo en la elaboración de cada uno de los puntos que conforman la séptupla referida; sólo así se asegura un lenguaje en común, un trabajo dirigido bajo los mismos principios y una definición de la problemática que permita estudiar el sistema como unidad y no por las partes que lo componen.

2.2.1 La formación interdisciplinar en la Educación Superior

Corresponde ahora atender a las condiciones disciplinares, en términos de planificación institucional, que hacen posible la formación interdisciplinar y que, en primera instancia, son de las que depende por completo la interdisciplina, pues como ya lo adelantaba Torres (2006) sin disciplina no hay interdisciplina.

De acuerdo con Spelt, Biemans, Tobi, Luning y Mulder (2009) la habilidad para sintetizar o integrar es considerada un resultado del aprendizaje llamado pensamiento interdisciplinario. Los autores señalan que tal pensamiento no ocurre espontáneamente, sino que toma una considerable cantidad de tiempo dado que los estudiantes deben lograr un nivel adecuado de experticia en la práctica interdisciplinar. Al respecto, Calvert (2010)

señala que esto es lo que genera la diferencia entre la “interdisciplinariedad individual” y la “interdisciplinariedad colaborativa”. Pues la “interdisciplina individual” implica que el sujeto ha adquirido múltiples herramientas y competencias que le permiten integrar diferentes perspectivas, de diferentes disciplinas, en su trabajo individual; es decir, que el sujeto ha asimilado la metodología interdisciplinar para sí.

Spelt et al. (2009) mencionan que los estudiantes suelen tener problemas para trabajar a través de las disciplinas, en diferentes disciplinas y para sintetizar diferentes disciplinas, por lo que, la educación superior enfrenta diversos desafíos para lograr el pensamiento interdisciplinar en sus estudiantes. En este sentido, los autores realizaron una revisión de las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje del pensamiento interdisciplinar en la educación superior. De acuerdo con sus resultados, existen dos categorías que son importantes para desarrollar el pensamiento interdisciplinar: “tener conocimiento” y “tener habilidades”. Respecto a la primera categoría, los estudiantes deben tener acceso al conocimiento referente a las disciplinas, a los paradigmas disciplinares y al conocimiento interdisciplinar (conocer la metodología interdisciplinar), pues la adquisición de estos conocimientos es lo que permite a los estudiantes tomar distancia de los métodos y teorías de su disciplina, establecer conexiones con otras disciplinas, identificar contradicciones disciplinares, así como encontrar oportunidades de integración. Respecto a la segunda categoría, “tener habilidades”, los autores señalan que se divide en dos sub-categorías: habilidades de alto nivel y habilidades comunicativas. Sobre las habilidades de alto nivel, se incluye la capacidad para investigar, identificar, comprender, evaluar críticamente, conectar e integrar teorías y métodos de diferentes disciplinas. Por su parte, las habilidades comunicativas refieren a la necesidad de aprender el lenguaje de diferentes disciplinas para resolver las diferencias epistemológicas, desarrollar una comprensión o entendimiento compartido y comunicar los avances obtenidos en el trabajo a una audiencia diferente.

Spelt et al. (2009) agregan otras condiciones que deben tenerse en cuenta para la formación de los estudiantes en el pensamiento interdisciplinar. Acerca de las condiciones del ambiente de aprendizaje se incluyen el equilibrio entre la disciplina y la interdisciplina; el conocimiento disciplinar dentro y fuera de los cursos interdisciplinarios; docentes expertos en interdisciplina; el consenso respecto a la interdisciplina; desarrollo de equipos, enseñanza y pedagogía orientados a lograr la

interdisciplinariedad; pedagogía orientada a lograr el aprendizaje activo y la colaboración; evaluación de la maduración intelectual de los estudiantes y de la interdisciplina. Respecto al proceso de aprendizaje, son necesarias las condiciones en las cuales se avance de manera gradual y con actividades diseñadas para lograr la interdisciplina y la reflexión.

Quintá, Maass, Orta, Trigos y Sabulsky (2014) agregan que la interdisciplinariedad en el campo educativo se manifiesta como una condición didáctica en las aulas, por lo cual presentan diferentes procesos, estrategias y actividades (ver tabla 3) a través de las cuales es posible fomentar el trabajo interdisciplinar. Por su parte, Quintá (2014) presenta las estrategias generales que promueven la interdisciplina en la formación en educación superior, tanto en el nivel de pregrado o licenciatura como en los programas de posgrado (tabla 4).

Tabla 3

Estrategias para fomentar el trabajo interdisciplinario

Procesos	Estrategias	Actividades
COMUNICACIÓN: Fortalecimiento de los procesos comunicativos y de conectividad entre personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia para aprender a escuchar y dialogar • Estrategias para mejorar la interacción entre personas • Estrategias para cultivar los procesos reflexivos • Estrategias para incentivar el trabajo en red • Estrategias para estimular el trabajo colaborativo • Estrategias para la vinculación entre individuos, grupos, sectores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates e intercambios presenciales • Debates e intercambios a distancia • Producción colaborativa de textos escritos • Producción colaborativo de materiales audiovisuales • Coevaluación y heteroevaluación entre pares • Tutorías (individuales y colectivas)
INFORMACIÓN: Acercamiento a la realidad y fortalecimiento de los procesos de estimulación cognoscitiva y asimilación de información.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lecto-escritura • Estrategias para la asimilación de información • Estrategias para la acomodación (cognoscitiva) de información • Estrategias para organizar (sistematizar) la información obtenida 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización digital • Alfabetización en múltiples lenguajes • Búsqueda y selección de fuentes • Reconstrucción crítica • Reflexión e integración de conceptualizaciones y experiencias • Observación y registro en terreno • Registro fotográfico
CONOCIMIENTO: Construcción de conocimiento interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para fortalecer los procesos de categorización • Estrategias para fortalecer los procesos de conceptualización • Estrategias para fortalecer los procesos de teorización • Estrategias para estimular el pensamiento complejo • Estrategias para aprender a construir argumentos • Estrategias para desarrollar un pensamiento analítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de ensayos/ monografías • Diseños e implementación de proyectos de investigación en el aula • Trabajo con conceptos paradigmáticos • Elaboración de organizadores gráficos de la información • Integración de la narrativa audiovisual para el análisis del contenido (cine) • Diseño de proyectos de intervención

Nota. Recuperado de Quintá, et al., (2014)

Tabla 4

Estrategias para la formación interdisciplinar

Estrategia	Descripción	Aprendizajes que se promueven	Recomendaciones
Aprendizaje basado en el desarrollo del pensamiento interdisciplinario.	Esta capacidad de pensamiento es una comprensión que los estudiantes podrán desarrollar desde sus primeras etapas de formación, bien sea a través de la integración de conocimientos de disciplinas dentro de una ciencia en particular, o a través del trabajo en grupos transversales a las ciencias naturales y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • La habilidad para cruzar las fronteras disciplinarias con el fin de crear conexiones significativas entre disciplinas. • La habilidad para sintetizar e integrar los conocimientos y los métodos de distintas disciplinas a un problema específico. • La habilidad para contextualizar el conocimiento de manera que permita una visión integradora de los elementos que afectan un problema. • La capacidad para resolver problemas y preguntas que no se pueden abordar satisfactoriamente desde un solo método o disciplina. • La habilidad para trabajar colaborativamente con expertos de distintas disciplinas. • La independencia de pensamiento, el cual no se centra en un método per se, ni sigue procedimientos rutinarios, sino que integra las herramientas necesarias para la resolución más comprensiva de un problema. • La comprensión de la diversidad (desde la perspectiva de la complejidad) de pensamiento y método. 	<p>Para el desarrollo del pensamiento interdisciplinar desde los primeros ciclos de formación superior, es necesario incluir en el currículo actividades que expongan al estudiante a los diferentes paradigmas disciplinares, y con ello a la comprensión de distintas epistemologías y formas de aprehender y crear conocimiento.</p> <p>Exponer al estudiante desde su formación inicial a problemas complejos y a la comprensión integradora de los problemas contemporáneos. Para esto es recomendable incluir actividades de resolución de problemas que impliquen miradas integradoras y que pongan de relieve la complejidad de la realidad.</p> <p>Dado que la formación disciplinar requiere la formación de una identidad profesional y la integración a la cultura de la disciplina, la formación inicial debe dejar espacio para la valoración de otros enfoques disciplinares y la conciencia ética sobre la importancia de analizar problemas en contexto.</p>

Estrategia	Descripción	Aprendizajes que se promueven	Recomendaciones
Aprendizaje basado en la resolución de problemas de investigación o desarrollo de proyectos complejos	<p>El aprendizaje basado en la resolución de problemas o desarrollo de proyectos complejos son dos metodologías del aprendizaje activo que tiende a favorecer el pensamiento de orden superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y analizar problemas, integrando múltiples dimensiones y perspectivas. • La posibilidad de aprender pasa por comprender los problemas de forma nueva y distinta. • Generar hipótesis y/o planes de acción que permitan abordar la situación identificada como problemática. • La toma de decisiones, a partir de una visión estratégica de la situación problemática • Metacognitivas para identificar conocimientos previos y falta de conocimientos. • Construir diálogos entre diferentes disciplinas que posibiliten la construcción de acuerdos y una perspectiva integrativa del problema o proyecto. • Integrar la teoría y la práctica como un movimiento envolvente y que articula de modo permanente los diferentes niveles de abstracción de la realidad. • Compartir experiencias y conocimientos basados en la reflexión • Participar en procesos de construcción y multiplicación de conocimiento con liderazgos compartidos • Participar en procesos colaborativos de construcción social del conocimiento • Establecer estrategias de participación, liderazgo, gestión y aprovechamiento del conocimiento • Establecer un trabajo interdisciplinar con campos disciplinares y de experiencia distintos. 	<p>Esta estrategia se puede llevar a cabo en diferentes grados de complejidad variando el contraste entre contexto, metodologías y campos de aplicación. Desde un problema o proyecto que se trabaje en una asignatura, hasta investigaciones surgidas de problemas o situaciones específicas del entorno natural, comunitarias o sociales, abordadas por equipos interdisciplinarios.</p>

Estrategia	Descripción	Aprendizajes que se promueven	Recomendaciones
Conformación de redes interdisciplinarias con docentes, estudiantes y personas de ámbitos externos a la universidad con apoyo en las TIC.	Con base en un enfoque sistémico de la complejidad de la realidad y con el propósito de propiciar un acercamiento interdisciplinario a los procesos de investigación y de aprendizaje se convoca a una comunidad social donde todos los participantes contribuyan desde su experiencia y conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir experiencias y conocimientos basados en la reflexión • Participar en procesos de construcción y multiplicación de conocimiento con liderazgos compartidos • Participar en procesos colaborativos de construcción social del conocimiento • Establecer estrategias de participación, liderazgo, gestión y aprovechamiento del conocimiento • Establecer un trabajo interdisciplinar con campos disciplinares y de experiencia distintos 	Esta estrategia requiere que los docentes, investigadores y actores que conformen la comunidad apunten a lograr un equilibrio entre sus saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos y que, sobre todo, tengan la capacidad y disposición de trabajar en un proceso social colectivo, dialógico y horizontal.

Nota. Adaptado de Quintá (2014)

Capítulo 3. Configuración identitaria de la psicología

Para abordar el objetivo del presente trabajo: analizar la identidad disciplinar construida por la FES Zaragoza respecto a los requisitos que demanda la interdisciplina, se tomará como unidad de análisis el Plan de Estudios (2010) de la licenciatura en psicología. Dicho plan, será analizado a partir de las dimensiones cognoscitiva y socio-institucional que conforman la identidad disciplinar:

DC: < D, G, F, B, P, K, A, M >

DS: < S >

Y que serán utilizadas como categorías bajo las cuales se agruparán las citas recuperadas del Plan de Estudios. Posteriormente, del análisis obtenido bajo estas categorías, se establecerán las relaciones y consecuencias de la identidad disciplinar de la FES Zaragoza con los requisitos de la interdisciplina.

3.1 La identidad disciplinar en la FES Zaragoza

- DS: < S >

El plan de estudios (2010) refiere que su formulación es producto de las tendencias sociales, políticas y económicas que plantean nuevos retos a la educación superior y de la demanda de la UNAM para que sus entidades modifiquen sus planes de estudio y eliminen la rigidez curricular, reflejen la flexibilidad y se incorporen perspectivas educativas centradas en el aprendizaje que favorezcan una formación de calidad en menor tiempo.

A su vez, se reconoce la globalización como el contexto que enmarca a las IES y al país y, si bien describe que dicho contexto ha favorecido al aumento en la información, la mayor oferta de productos y la oportunidad de empleo para algunos sectores, también se señalan otros de los efectos producidos:

la incertidumbre en relación con las cosas de la vida, lo cual crea inseguridad en las personas; se acentúan las diferencias entre pobres y ricos, y la marginación de las personas no solventes económicamente; aumenta la pobreza, las enfermedades, el analfabetismo y la violencia; se plantean mayores exigencias

sobre las personas para subsistir; y se acentúa la selección social (Plan de Estudios, 2010, p. 5).

Se agrega que, dentro de este contexto tan ambivalente, la educación debe contribuir a que la globalización sea más una oportunidad que una amenaza, de manera que los egresados sean profesionales capaces de tener una alta incidencia y adaptabilidad a los cambios y problemáticas sociales (Plan de Estudios, 2010). Por ello, este plan presenta la estructura flexible que lo conforma y que está dividida en tres etapas de formación:

- *Básica.* Se imparte en el primero y segundo semestres, es obligatoria. Comprende aspectos referentes al desarrollo de la psicología como ciencia, incluye conocimientos teóricos y habilidades prácticas vinculadas con el método científico.
- *Profesional.* Se integra por cuatro áreas de conocimiento, cada una con una duración de dos semestres: Psicología Educativa, Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Social, y Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Esta etapa se imparte de tercero a octavo semestre y debido a la flexibilidad del plan de estudios, el alumno elige tres de las cuatro áreas que se ofrecen, así como el orden en que los cursará. Cada área contiene núcleos de formación que aluden a diversos modelos y teorías relacionados con actividades de investigación, evaluación, diagnóstico e intervención.
- *Complementaria.* Se conforma por unidades de aprendizaje transversales optativas de elección, disciplinarias y genéricas que se cursan en el transcurso de los ocho semestres del plan, que además tienen como propósito que el alumno fortalezca su formación de acuerdo con la trayectoria académica que eligió, permitiéndole optar entre diversas alternativas, relacionadas con la disciplina, la ética y bioética, la multidisciplinaria y la investigación.

Por otra parte, se hace mención al currículo por competencias cuando se enlista otro de los componentes que integran su nueva estructura:

Elaboración de los perfiles por competencias disciplinares y genéricas, entendidas las competencias como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el estudiante cuando realiza una actividad, con énfasis en el manejo que hace de lo que sabe, centrándose en el uso que se haga del conocimiento (Plan de Estudios, 2010).

- DC: < D, G, F, B, P, K, A, M >

En el Plan de Estudios (2010) se enuncian y describen once tendencias y problemáticas < P > que se definen como el estado actual y tendencias futuras de la psicología en las que se espera que el psicólogo incurriere < A >: Incertidumbre laboral y aprendizaje durante toda la vida; Cambio en la dinámica poblacional; Cambios en los patrones culturales; Fenómenos de exclusión social; Deterioro del tejido social; Salud pública y comportamiento; Psicotrastornos generados por el modo de vida; Deterioro del medioambiente, Emergencia social y fenómenos naturales; Creatividad, Ciudadanía y democracia. En cada una de estas problemáticas establecidas se describe parcialmente las situaciones a las que el psicólogo tendrá que enfrentarse y adaptarse, así como algunas de las competencias y actividades que deberá poner en práctica.

Posterior a la descripción de cada una de las tendencias y problemáticas mencionadas, es posible encontrar lo que podría considerarse como la primera definición que se ofrece sobre psicología:

La psicología, al desarrollarse como ciencia, realiza investigación y crece profesionalmente, forma una unidad indisoluble que se desarrolla y enriquece, debido a la interrelación y crecimiento de cada una de sus partes. La psicología es una ciencia dinámica, una disciplina y profesión en expansión, plural, diversa y de crecimiento desigual. Es una de las disciplinas de desarrollo y expansión del conocimiento que se vincula con otras áreas de la ciencia, y se relaciona con las ciencias naturales y sociales (Plan de Estudios, 2010, p.11)

En principio, la identidad que se da a la psicología es doble: es ciencia y profesión. Sin embargo, no hay una definición precisa de cómo definen entre sí estos aspectos a la psicología, es decir, cómo es su identidad en tanto ciencia y profesión.

Entre las características que se mencionan destaca su carácter plural, diverso, y de crecimiento desigual, pero los términos, al carecer de un desarrollo conceptual, constituyen nociones que dificultan entender con precisión a qué se refieren exactamente. También es importante señalar que no se hace mención de cuáles son las ciencias naturales y sociales con las que se afirma se vincula la psicología, por lo que de manera parcial se cumple el requisito señalado por Bunge (2002; 2009) respecto a que forma parte de un sistema de ciencias.

Seguida de esta primera definición, se intenta profundizar en el carácter científico de la psicología:

como ciencia, la pluralidad teórica es una de sus características, por ello, es necesaria la reflexión filosófica sobre temas teórico-metodológicos, debido a que una ciencia tiene la encomienda de desarrollar teorías y metodologías, además debe justificarlas ante la comunidad científica. Es el caso de la psicología en EEUU, que es de carácter cognoscitivista, mientras que, en Europa, matizan al cognoscitismo (computacional) diversas tradiciones como las de Piaget, Vigotsky, entre otras (Plan de Estudios, 2010, p. 11).

La referencia a la identidad científica incluye entonces la reflexión sobre temas teórico-metodológicos (respecto a la cual no se hace mención de los temas que serían objeto de tal reflexión) el desarrollo de teorías y metodologías, y la justificación de las mismas ante la comunidad científica; estos dos últimos puntos corresponden con < A > es decir, como parte de los objetivos respecto a < D >.

Por otra parte, la noción de pluralidad previamente mencionada se hace más específica pues aquí hace referencia a las teorías. De los ejemplos de la psicología en Estados Unidos y Europa, se infiere que son casos concretos que desarrollan la pauta descrita de reflexión y creación de teorías y, por lo tanto, la FES Zaragoza, en tanto caso específico de México, no sería la excepción de cumplir con estos objetivos. Dichos ejemplos añaden además que hay diversas perspectivas que enmarcan una tradición y desde las cuales se están abordando los objetivos de la psicología en tanto ciencia, por lo

que el carácter plural incluiría no sólo las teorías sino también las tradiciones con las que se decida desarrollar la psicología; lo cual, acerca la noción plural del Plan de Estudios, al concepto de *pluralidad* como fue previamente definido (ver capítulo 1).

No obstante, sólo es posible identificar las perspectivas o tradiciones teóricas que sigue la FES Zaragoza de manera indirecta, pues la mención de las mismas en el Plan de Estudios es debido a que forman parte de una competencia establecida en el perfil de formación básica y no una promulgación explícita de corrientes con las cuales se desarrollará la psicología:

Conocimiento teórico-metodológico referente a las aproximaciones de la Psicología: conductismo, psicología cognoscitiva, de la Gestalt, evolutiva, ginebrina, histórico cultural y humanista; neurociencias y psicoanálisis (Plan de Estudios, 2010, p.15).

Estas perspectivas que se incluyen en el plan de estudios es lo que constituye < F >, < B > y < K > pues son las teorías y el conocimiento obtenido en la investigación y estudio de < D > y al cual, en este caso, se recurre para enseñar < D >. Acerca del objeto de estudio de la psicología, se propone una definición que concuerda con la pauta de integración (ver Apéndice) que sigue la propuesta de Escotto (1985; 1991) ya que se incluyen diversos objetos de estudio, los cuales es posible considerar como < D > :

“La psicología, destaca su interés por el estudio de la mente y la personalidad, los procesos cognoscitivos, la conciencia y la subjetividad, los estudios evolutivos y el desarrollo infantil” (Plan de Estudios, 2010, p.11).

En lo posterior, el Plan de Estudios (2010) aborda la cuestión temática refiriéndose a “procesos psicológicos”, sin especificar si dicha etiqueta agrupa los objetos previamente mencionados, o, si se incluye como un nuevo objeto de estudio.

En este punto, el Plan de Estudios (2010) da un giro en la identidad científica hasta ahora elaborada y concluye que:

“En términos generales, se considera a la psicología como una profesión con un fuerte impacto en áreas como la educación y la clínica” (p. 11).

De manera abrupta, se polariza la identidad de la psicología hacia la profesión, y se señala ahora a la educación y la clínica como < P >; aunque no constituyen en sí problemáticas, se entiende que existen problemas potenciales en tales contextos en los que la psicología tiene un papel relevante. Cabe agregar que, en este punto de la lectura, resulta difícil advertir la lógica bajo la cual se introduce este cambio tan repentino y la mención, de nuevo, del papel como ciencia de la psicología y una breve descripción de la misma en las décadas de 1960 y 1970. En esta misma línea, otro cambio inesperado es cuando se integra a la argumentación la importancia de la investigación, probablemente como una manera de mantener el contacto entre el aspecto científico y el profesional, sin embargo, no resulta claro que así sea:

“Es pertinente continuar con el desarrollo de la psicología como profesión, además de avanzar en los diferentes tipos de investigación, con una postura crítica sobre las propuestas psicológicas de vanguardia” (Plan de Estudios, 2010, p. 12).

Aunque no se mencionan las propuestas psicológicas de vanguardia ni cómo se pretende continuar con el desarrollo de la psicología como profesión, se enlista las líneas de investigación y proyectos de investigación con las cuales cuenta la FES Zaragoza, entendiéndose como la manera en que se ha propuesto avanzar en los diferentes tipos de investigación:

Salud, adolescencia y familia; educación especial; desarrollo de conducta ambiental sustentable, y educación universitaria. Además, los académicos cuentan con financiamiento en proyectos de investigación que abordan temas diversos, como son la atención integral de la diabetes Mellitus, problemas relacionados con el estrés y la senectud, problemas cardiovasculares, de obesidad, adolescencia, familia, pareja, ambiente sustentable, seguimiento de egresados, enseñanza de las matemáticas, educación superior, entre otros (Plan de estudios, 2010, p.12).

3.1.1 Identidad profesional en FES Zaragoza

Como se mencionaba en el capítulo 1, los perfiles profesionales constituyen la parte manifiesta de la identidad profesional, pues establecen las competencias y actividades que desarrollará el egresado en función de los conocimientos que han sido adquiridos a lo largo de su trayectoria académica y de las demandas sociales a las que debe dar respuesta desde su práctica profesional. Por lo tanto, se presenta la identidad

profesional a partir de los perfiles postulados en el Plan de Estudios (2010). En dicho plan se plantea un perfil de ingreso, dos perfiles intermedios que debe desarrollar el estudiante durante su formación en la licenciatura: perfil intermedio I y perfil intermedio II; y, finalmente, un perfil profesional. Cabe señalar que solo se presentarán los perfiles intermedios y el perfil profesional.

PERFIL INTERMEDIO I

El perfil intermedio I corresponde a la etapa de formación básica que se imparte en los dos primeros semestres de la licenciatura. Aunque el perfil incluye competencias genéricas, lo central son las competencias disciplinares que los estudiantes habrán de desarrollar al término de dichos semestres. Estas competencias se dividen en teóricas y metodológicas-prácticas y, como se verá más adelante, la adquisición de dichas competencias tiene como finalidad que el estudiante pueda cumplir con una serie de objetivos planteados.

Competencias teóricas

- Comprensión del ser humano como un fenómeno complejo.
- Conocimiento de los aspectos filosóficos, epistemológicos e históricos de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión.
- Conocimiento teórico-metodológico referente a las aproximaciones de la Psicología: conductismo, psicología cognoscitiva, de la Gestalt, evolutiva, ginebrina, histórico cultural y humanista; neurociencias y psicoanálisis.
- Conocimiento teórico-metodológico sobre los procesos psicológicos, los fundamentos fisiológicos relacionados a ellos, y los métodos y técnicas utilizados en la investigación (Plan de Estudios 2010).

Competencias metodológico-prácticas

- Habilidad para la planeación, diseño y aplicación de los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos, relacionados al estudio de los procesos psicológicos.
- Capacidad para la implementación de técnicas de recolección de datos y técnicas de control experimental, relacionadas al estudio de los procesos psicológicos.
- Capacidad para la elaboración y presentación de un reporte de investigación congruente con el método de investigación empleado (Plan de Estudios 2010).

La adquisición de dichas competencias debe permitir que el estudiante pueda:

- Diferenciar los postulados de las diversas aproximaciones de la psicología que explican los procesos psicológicos, así como los métodos y técnicas de recolección de datos.
- Aplicar, de manera introductoria, los principios del método científico en los procesos psicológicos básicos, y los estadísticos referentes a la distribución de los datos.
- Comprender la relación de la filosofía de la ciencia y el desarrollo histórico de la psicología desde sus raíces filosóficas a la psicología científica.
- Conocer los fundamentos biológicos que subyacen a la explicación de los procesos psicológicos (Plan de Estudios 2010).

PERFIL INTERMEDIO II

Corresponde a la etapa de formación profesional, la cual se imparte desde el tercer hasta octavo semestre en las áreas de psicología clínica y salud, psicología educativa, psicología social y psicología de las organizaciones. Al igual que en el perfil intermedio I, se divide en competencias disciplinares teóricas y metodológicas-prácticas.

Competencias teóricas

- Conocimiento de los aspectos teóricos sobre diversas situaciones relacionadas con la disciplina y la interdisciplina, enfocadas a la solución de problemas psicológicos en áreas como la educativa, social, clínica y salud, y las organizaciones (Plan de Estudios 2010).

Metodológico-prácticas

- Habilidad para la aplicación de la metodología de la planeación prospectiva en el diseño de indicadores y mecanismos de monitoreo, concernientes a las tendencias de cambio.
- Capacidad para el empleo de estrategias, en la intervención en situaciones que implican desempeño profesional desde la disciplina y la interdisciplina en los ámbitos de la educación, la salud, la organización, el ambiente, y el género (Plan de Estudios 2010).

En este caso, los objetivos que se proponen para el área de formación profesional están orientados a que, una vez adquiridas las competencias correspondientes, el estudiante sea capaz de:

- Desempeñarse con responsabilidad, mediante la aplicación del conocimiento adquirido que conduzca a la toma de decisiones que permitan la solución de problemas psicológicos, en función de las demandas del medio social, natural y cultural.
- Ejercer con un nivel de excelencia profesional a partir del conocimiento razonado relacionado con el dominio teórico-práctico de la disciplina, con la finalidad de mantener y/o elevar la calidad de vida de las personas (Plan de Estudios 2010).

PERFIL PROFESIONAL

Finalmente, una vez cursados los ocho semestres que conforman la licenciatura y adquiridas las competencias que integran a los perfiles I y II:

El licenciado en Psicología es un profesional con una sólida formación, que posee los conocimientos, habilidades y actitudes para la promoción de comportamientos saludables; la prevención, intervención e investigación de diferentes problemas relacionados con la disciplina en diversos contextos y escenarios. Está capacitado para aplicar el conocimiento teórico-metodológico de la disciplina y colaborar con otras disciplinas en la solución de situaciones con problemas de índole psicológica, a nivel local, regional, nacional y mundial, relacionadas con la investigación, evaluación, diseño e implementación de programas de intervención para la prevención, orientación, rehabilitación y promoción (Plan de Estudios 2010).

3.2 Implicaciones de la identidad de la FES Zaragoza

A partir de la revisión hecha, resulta evidente que el Plan de Estudios (2010) destaca por una excesiva generalidad y poca claridad respecto a la identidad disciplinar que busca promover. Comenzando con la caracterización de la psicología como ciencia y en relación a la dimensión cognoscitiva que se busca promover en el Plan de Estudios (2010) es posible identificar varios de los elementos propuestos para esta dimensión < D >, < F >, < B >, < P > y < A >. Sin embargo < D >, < F >, < B > y < A > son elementos

cuya identificación fue inferida, pues se observa que su formulación es en buena medida parcial ya que carecen de una descripción explícita en el plan de estudios a partir de la cual sea fácilmente apreciable y conciso qué es lo que se propone para cada elemento. Esto implica que, lo asignado para < D >, < F >, < B > y < A > pudiera no ser correcto, ni corresponderse con lo que cada uno de estos elementos establecen, configurando así la indefinición de la dimensión cognitiva, la cual conlleva a que los elementos teóricos y filosóficos que conforman a la psicología no estén bien establecidos y por lo tanto no se propicie la adquisición de conocimiento y especialización sobre los mismos. Al respecto, si bien es cierto que se observa que el cuerpo de conocimiento está conformado por la *pluralidad*, ya que es posible identificar las diversas perspectivas que se mencionan para enmarcar la psicología, es probable que la manera en que se está articulando o sistematizando para su enseñanza no sea la adecuada.

Para abordar la cuestión, se tomará como punto de comparación la sistematización hecha por el Plan de Estudios (2015) de la FES Iztacala. Dicho plan, establece que la etapa de formación básica consta de cuatro semestres en los cuales se distribuye la enseñanza de las diversas perspectivas teóricas de la psicología. Así, durante el primer semestre se presenta: la perspectiva conductual, cognitivo-conductual, interconductual, cognoscitiva y sociocultural; mientras que en el segundo semestre se aborda: el psicoanálisis, teoría social, existencial-humanista y de la complejidad y transdisciplina. El objetivo de estos dos primeros semestres es analizar los fundamentos teóricos, metodológicos y filosóficos correspondientes a cada perspectiva. En tanto que, en los semestres de tercero y cuarto de la carrera, se vuelven a revisar las perspectivas enunciadas, bajo la agrupación y orden precedentes, pero ahora con el objetivo de analizarlas en relación con los ámbitos de ejercicio profesional de la psicología. En el caso del Plan de Estudios (2010) de la FES Zaragoza, la etapa de formación básica tiene una duración de dos semestres, en los cuales se revisarán las perspectivas enunciadas (véase apartado 3.1 de este capítulo): en primer semestre, como parte de la unidad de aprendizaje “Historia de la Ciencia y Psicología” y, en segundo semestre, como parte de la unidad de aprendizaje “Modelos en Psicología”.

Como se observa, la sistematización de la FEZ Iztacala implica una mejor distribución de las perspectivas, ya que permite atender en mejor tiempo el estudio de sus particularidades, además de que, la agrupación de las perspectivas refiere a la posible

cercanía que éstas pueden mantener entre sí, sin mencionar que también se establece la conexión que existe entre lo teórico y lo profesional. Mientras que, la sistematización presente en el Plan de Estudios (2010) de la FES Zaragoza induce a pensar que el conocimiento de las diversas perspectivas se está presentando a manera de un solapamiento de contenidos y con un tiempo menor para estudiar las particularidades que le son propias a cada perspectiva teórica, lo que implica que no se profundice en la enseñanza de los supuestos teórico-metodológicos y filosóficos que subyacen a cada perspectiva y se comprometa el aprendizaje de los mismos.

En este sentido, resultan relevantes los resultados de la investigación de M. Contreras, E. Contreras, García y Rojas (2017) cuyo objetivo era identificar las competencias adquiridas por los estudiantes que cursaron el área de etapa de formación básica (perfil intermedio I) de la FES Zaragoza, ya que demuestran que los estudiantes, en cuanto a los conocimientos disciplinares teórico-metodológicos y en habilidades relacionadas con el manejo de paquetes estadísticos, reportan un dominio bajo, lo que significa que no se consideran competentes en estas áreas de conocimiento, y sugiere que los estudiantes no están adquiriendo una formación sólida en lo que refiere a las competencias teórico-metodológicas.

Llerena (2015) señala que el aprendizaje de estas bases teórico-metodológicas, tributan directamente a la formación científico-técnico y es lo que permite al estudiante reconocer el objeto de estudio de su ciencia particular. Por lo que las consecuencias que se derivan de este solapamiento de contenidos y falta de competencias, es que los objetivos planteados para la formación básica no se estén cumpliendo, pues los estudiantes no son capaces de analizar, explicar y diferenciar los fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos de los enfoques de la psicología, ni de comprender su relación con la filosofía y su desarrollo histórico. Lo cual hace posible argumentar que los estudiantes no tengan un conocimiento adecuado del objeto de estudio, pero también que no se comprometan con ningún enfoque teórico y, en consecuencia, al tratar de tomar una postura plural, se establezcan relaciones e interpretaciones inadecuadas de los conceptos y teorías que pueden devenir en discursos y posturas eclécticas.

El eclecticismo se define aquí como aquella mezcla que no obedece principios determinados (Porrás, 2011) para integrar conceptos y categorías de distintas, y hasta excluyentes, teorías y filosofías. En este sentido, el eclecticismo se caracteriza por

sustraer selectivamente los conceptos y categorías del marco teórico o filosófico al que pertenecen para relacionarlos con otros de un marco diferente, pero sin atender las similitudes y diferencias en las bases teóricas que los definen y los hacen compatibles o excluyentes entre sí. En consecuencia, las relaciones que se establecen entre elementos no resultan significativas, ni en un sistema bien articulado que provea o enriquezca las explicaciones sobre algún fenómeno determinado, pues el eclecticismo sigue un compromiso pragmático con las cosas en tanto lo único que interesa es si funcionan para solucionar la cuestión que se requiere en el momento, razón por la cual, de acuerdo con Caró (1999) el resultado no es un sistema o un enfoque mejor que pretenda perdurar, sino uno que sólo pretende ser válido para un determinado proceso o momento. Es por ello que, cuando se apunta a la posibilidad de discursos y posturas eclécticas por parte de los estudiantes, se hace referencia a la falta de una actitud crítica y reflexiva, y a la entremezcla y uso indiscriminado de conceptos y categorías de los distintos enfoques psicológicos para generar explicaciones e intervenciones teóricas respecto a los procesos de conformación del objeto de estudio y del campo de la psicología en general y que se defienden bajo el supuesto de que tienen que ver entre sí por tratarse de la misma disciplina, pero que incurren en el exceso de suposiciones y vagas generalidades que no se corresponden con el desarrollo teórico de ningún enfoque o teoría.

La mayor implicación de lo hasta ahora señalado es que la formación científica de la psicología cae en demérito. En primer lugar, porque el eclecticismo, de acuerdo con Porras (2011) inmoviliza la creatividad y el avance conceptual, además de que empobrece y trivializa la producción teórico científica. En segundo lugar porque el hueco en la formación teórico-metodológica comienza a generar una separación de lo teórico con lo práctico, es decir, ya que la importancia de seguir una u otra concepción teórica para lo profesional no se advierte, “la teoría se convierte en una cultura general mal digerida, más no en una estructura conceptual que oriente, vincule y dé coherencia” (Zarzosa, 1991) por lo que dicho conocimiento comienza a considerarse como obsoleto y por el cual no existe ninguna inclinación, ya que no se advierten fines prácticos que puedan ser de utilidad y, como señala Zarzosa (2015) conlleva a que los estudiantes no vean con simpatía el método científico. Y, finalmente, porque no es posible advertir para los estudiantes cómo se define la identidad de la psicología en tanto ciencia, ya que queda expuesto a múltiples significados de lo que es lo psicológico y la psicología que condicionan la posibilidad de

una definición articulada y fundamentada, pero también su capacidad para conformar una identidad para sí respecto al papel, y posibilidad, de ser psicólogo en el ámbito científico.

En lo que respecta a la psicología como profesión, es decir, dirigida a la solución de problemas, es evidente que la estructura del Plan de Estudios (2010) muestra una mayor afinidad por esta formulación. En principio porque, en la dimensión socio-institucional (DS), puede advertirse la respuesta del plan de estudios a los diversos puntos que fueron señalados para mejorar la formación de los estudiantes en lo referente a su actuación profesional: la reformulación del plan a partir de las demandas del contexto global y neoliberal de la educación, el establecimiento de una estructura curricular flexible y de perfiles por competencias. Es por esto que no sorprende del todo que, dentro del plan de estudios, antes que establecer pautas pertinentes que permitan arribar a una concepción identitaria, se planteen las diversas problemáticas que conforman a < P > y lo que se espera profesionalmente del psicólogo en tales situaciones. Sin embargo, existen algunas consideraciones que deben atenderse.

En primer lugar, las problemáticas y tendencias planteadas configuran un campo de intervención bastante amplio que genera la impresión de que el psicólogo puede y debe incursionar profesionalmente en casi todos los problemas sociales existentes. Ante este hecho, resulta pertinente cuestionar bajo qué criterio es que las diversas problemáticas que conforman < P > se identificaron, delimitaron y establecieron como pertenecientes o en relación al ámbito de la psicología. Si se atiende de nuevo a la pauta que sigue el Plan de Estudios (2015) de la FES Iztacala, es posible observar que en dicho plan se presenta primero un panorama general (nacional e internacional) de las líneas profesionales, así como de los campos tradicionales y emergentes de intervención, áreas y problemáticas de la psicología. Dicho panorama se genera con base en diversas publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), de la Universidad de Harvard, entre otros estudios y análisis realizados en la UNAM. Posterior a este panorama, es que se presentan las necesidades sociales que atenderá el psicólogo y que están en relación con el contexto anterior. De esta manera, el proceso de FES Iztacala revela tanto los criterios seguidos, como la pertinencia y distinción de las problemáticas referentes a la psicología y las demandas sociales que le son planteadas. Mientras que en el Plan de Estudios (2010) de la FES Zaragoza, lo que se observa son una serie de problemáticas y demandas sociales preestablecidas, en donde se describe parcialmente el problema que deberá ser atendido

y, como bien menciona Rojo (2019) de manera indirecta algunas de las competencias que debe mostrar el psicólogo en dichos casos. Sin embargo, estas descripciones parciales no resultan suficientes para advertir con qué criterios o referencias es que se identifican y deducen esas problemáticas, su pertinencia, ni por qué tales demandas se relacionan con la psicología.

Este aspecto plantea que los límites de la profesión no son claros, lo cual cobra mayor importancia al considerar que el psicólogo egresado debe ser capaz de responder a dos cuestiones de gran relevancia para su práctica profesional: ¿dónde empieza y termina su labor? y ¿cómo se demuestra su pertinencia en los ámbitos establecidos? La primera pregunta, refiere directamente al conocimiento que tiene el psicólogo de qué es lo que le corresponde hacer y dónde, es decir, conocer su campo de acción; mientras que la segunda se relaciona con el poder fundamentar por qué dicho campo de acción corresponde a la psicología y, por ende, a la competencia de un psicólogo. Debido a la ausencia de competencias teórico-metodológicas y de parámetros que establezcan los límites de la profesión, no es posible argumentar que el estudiante alcance un punto formativo en el cual conozca su objeto de profesión, su campo de intervención y que pueda determinar qué problemas pertenecen al ámbito de la psicología. Pues, de acuerdo con Llerena (2015) la formación teórica y los puntos de referencia sobre la disciplina que recibe el estudiante, es lo que sustenta la formación profesional ya que contribuyen al conocimiento holístico del objeto de profesión, sus relaciones y la posible intervención en él. Es por ello que el desempeño profesional del futuro psicólogo puede quedar sujeto a dos situaciones: (1) realizar tareas que no se corresponden con su formación ni con el campo de la psicología y, por ende, (2) que se pierda la oportunidad de laborar o intervenir en ámbitos que sí son de la competencia de un psicólogo ya que no se cuenta con el conocimiento necesario para intervenir e identificar tales oportunidades.

Una segunda consideración, respecto al carácter profesional de la psicología y que permite reforzar las observaciones previas, tiene que ver con las competencias profesionales propuestas en el perfil intermedio II. Dichas competencias destacan por ser demasiado generales en su descripción y, dada la cantidad y variedad de problemas que han sido previstos a resolver, es sorprendente que sólo se plantee una competencia teórica y dos metodológicas. En la tabla 5 se muestra la comparativa de cómo es que son planteadas las competencias para la etapa de formación profesional por la FES Iztacala

respecto a las competencias planteadas por FES Zaragoza. Como se observa, las competencias planteadas por la FES Zaragoza únicamente transmiten la idea de que el psicólogo será competente porque tendrá la habilidad y el conocimiento para intervenir en diversas problemáticas, pero no se establece qué habilidades específicas adquirirá durante este periodo de la formación, ni cómo se proyectan o relacionan con la práctica profesional, lo cual sugiere que, al igual que con las problemáticas planteadas de < P >, no hay una investigación del campo laboral de la psicología a partir de la cual se diseñen y especifiquen las competencias profesionales.

Tabla 5.

Comparación de las competencias de la etapa de formación profesional de FES Iztacala y FES Zaragoza

Área de competencia	Competencias de FES Iztacala	Competencias de FES Zaragoza
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Acerca de los procesos de evaluación, planteamiento y análisis de los problemas individuales o colectivos de por lo menos cuatro de los ámbitos de la psicología clínica, psicología organizacional, educación, desarrollo y docencia de la psicología, educación especial, psicología de la salud, psicología social, e investigación. • Acerca de los procedimientos, métodos y estrategias empleados por las diferentes perspectivas psicológicas para la evaluación, diagnóstico, e intervención interdisciplinaria y multidisciplinaria en diversos ámbitos de ejercicio profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los aspectos teóricos sobre diversas situaciones relacionadas con la disciplina y la interdisciplina, enfocadas a la solución de problemas psicológicos en áreas como la educativa, social, clínica y salud, y las organizaciones.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Para instrumentar y aplicar con precisión, de manera supervisada, intervenciones psicológicas en escenarios correspondientes a por lo menos cuatro campos de inserción y desempeño profesional de su elección • Para la detección de necesidades, evaluación, mediación e intervención psicológica fundamentada en las tradiciones psicológicas • Para investigar bajo un enfoque científico y ético en los diferentes ámbitos de la profesión • Para valorar los principios normativos, éticos y legales implicados en la intervención e investigación psicológica en diversos ámbitos de participación, desde alguna tradición psicológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para la aplicación de la metodología de la planeación prospectiva en el diseño de indicadores y mecanismos de monitoreo, concernientes a las tendencias de cambio. • Capacidad para el empleo de estrategias, en la intervención en situaciones que implican desempeño profesional desde la disciplina y la interdisciplina en los ámbitos de la educación, la salud, la organización, el ambiente, y el género.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Postura crítica, ética y comprometida • Disposición para el trabajo colaborativo con profesionales de diversas disciplinas. 	<p>No hay equivalencia</p>

En este sentido, resultan pertinentes las observaciones realizadas por Rojo (2019) sobre cómo se proyectan las competencias en el Plan de Estudios (2010). El autor señala que el perfil profesional es demasiado ambiguo ya que su descripción únicamente amplía la idea de que el psicólogo es competente y trabaja de manera inter y multidisciplinariamente. Agrega que la ambigüedad no se debe únicamente por la descripción que ofrece, sino también en cuanto a su posicionamiento, ya que no es posible determinar si es el referente que guía la elaboración del perfil de competencias que obtendrá el egresado. Rojo destaca que el problema que se deriva de esta situación recae en la elaboración de los perfiles intermedios ya que no resulta claro de dónde se obtienen. Menciona que, pese a que el plan de estudios cuenta con una sección para evaluar y analizar el currículo en todos los componentes que lo integran, incluyendo los referentes que subyacen a la elaboración de los perfiles, no se encuentran los indicios de los referentes sobre el perfil de competencias, lo que hace suponer que los perfiles propuestos surgen de supuestos hipotéticos que se consideran como oportunos para proyectar egresados que en apariencia deben mostrar calidad y excelencia en su quehacer profesional. El autor concluye que el Plan de Estudios (2010) no es lo suficientemente explícito como para decir cómo es que las competencias se generarán a partir de los contenidos y la didáctica, sino que genera la impresión de que basta aludir a esos elementos para pensar que las competencias se desarrollarán. Y agrega que, dada la poca claridad respecto a los referentes que subyacen a la elaboración de un perfil de egreso, éste se vuelve poco confiable, por lo que quizá se pretende alcanzar un perfil que ni siquiera es congruente con la realidad, haciendo que su pertinencia sea casi nula.

Las observaciones de Rojo permiten concluir, entonces, que no existen las bases necesarias para determinar que las competencias planteadas son pertinentes a la disciplina, ni mucho menos que existan los recursos y pautas necesarias para asegurar que el estudiante las adquirirá y será un egresado competente en su labor profesional y que podrá insertarse socialmente. A esto hay que agregar que, la consecuencia que se deriva de que el perfil profesional no se advierta como congruente ni pertinente con la realidad, es que no puede considerarse que haya una respuesta adecuada a las demandas a las que se encuentra sujeta la educación (ver capítulo uno) configurando así que la dimensión socio-institucional de la identidad disciplinar también resulte incongruente en su formulación.

Por otra parte, los señalamientos de Rojo permiten también advertir los inconvenientes que existen en la parte manifiesta de la identidad profesional, ya que ponen en evidencia que el perfil profesional establecido, constituye más bien una descripción que sintetiza, de manera muy generalizada, lo establecido en los perfiles intermedios, pero no representa, o alude, a un conjunto de competencias y habilidades que sean idiosincráticas a la psicología. Además de que su descripción no aporta ningún elemento relevante que permita dar cuenta de cómo es que se integran los saberes y competencias de los perfiles profesionales intermedios y de la transición formativa entre los mismos, y con lo cual se pueda advertir, de acuerdo con Ramírez y Gallur (2017) cómo un estudiante en formación se convierte en un profesional competente. La implicación que se deduce de este hecho es que la identidad profesional que habrán de construir los estudiantes para sí, podría no estar siendo favorecida.

Diversas investigaciones (Echeverri, 2018; Llerena, 2015; Ramírez y Gallur, 2017; Ramírez y Saucedo, 2016; Parra, Hickman, Landesmann y Pasillas, 2017; Carrasco, Baltar, Bastidas, López, Morales y López. L, 2019) señalan la importancia que tiene para la conformación identitaria las bases teóricas-metodológicas y los escenarios de práctica profesional, los cuales incluyen las situaciones simuladas dentro del salón de clases, prácticas supervisadas durante la formación, prácticas de campo, servicio social y las prácticas profesionales. De acuerdo con estas investigaciones, los estudiantes son capaces de generar una identidad imaginada o provisional con la que llegan a los escenarios de práctica y que condiciona la identidad final que adquirirán. Esta identidad imaginada está en función de los apoyos teórico-metodológicos recibidos a lo largo de su formación, ya que proporcionan el conocimiento sobre la disciplina con el cual el estudiante tendrá sus primeros referentes acerca de lo que estudia y a partir de los cuales se irá formando una imagen respecto a su labor futura como profesional. Los autores referidos, destacan que la relevancia de los escenarios de práctica profesional reside en que dan al estudiante, mediante su participación activa en los mismos, la posibilidad de arribar a procesos de identidad más particulares y terminados, ya que son el punto donde los conocimientos, teorías, competencias y aprendizajes adquiridos previamente se integran en la práctica para dar cuenta de lo que es ser un psicólogo situado en los contextos de intervención. En este sentido, Echeverri (2018) agrega que durante las prácticas, el estudiante tiene la posibilidad de vincular los saberes y las habilidades que ha adquirido en el transcurso de su formación académica con las realidades de las poblaciones con las que habrá de

interactuar, lo cual le permite evidenciar los aprendizajes con los que cuenta, profundizar y construir nuevos conocimientos y habilidades, y servirse de estos para su quehacer como practicante; además de que le posibilita al estudiante asumir, desarrollar y renegociar su identidad profesional para el empoderamiento de su rol y su futura inserción social.

Dadas estas consideraciones, es posible afirmar que el Plan de Estudios (2010) no ofrece puntos de referencia con los cuales los estudiantes puedan generar una primera identidad provisional que sirva de puente y los acompañe en su proceso de transición de estudiantes a profesionales. Las deficiencias en la dimensión cognoscitiva y socio-institucional, que condicionan las bases teóricas-metodológicas y los perfiles de competencias, configura un camino para que los estudiantes adquieran una identidad difusa sobre la psicología y su rol como psicólogos.

Si bien es posible argumentar que dentro del Plan de Estudios (2010) están planteadas actividades y unidades de aprendizaje que involucran los escenarios de práctica profesional, tal medida no es por sí misma suficiente. Ramírez y Gallur (2017) señalan que los estudiantes a medida que se involucran más en sus identidades, las autodirigen hacia aquello que quieren lograr en la práctica, sin embargo, resulta difícil advertir cómo es posible que los estudiantes logren comprometerse o involucrarse con algo que desconocen o no les resulta claro, y además que intenten avanzar en dirección a determinadas metas. Es por ello que una identidad difusa compromete las metas profesionales que puedan plantearse para la práctica, pues pueden no ser realistas o no estar bien definidas, dificultando con ello que los estudiantes puedan tener una conducción activa de su identidad.

Por otra parte, el arribo de los estudiantes a los diversos escenarios de práctica profesional sin competencias teórico-metodológicas y sin una identidad provisional definida que los oriente, los obliga a tener que valerse meramente de la práctica, lo que puede tener como efecto que las prácticas profesionales se interpreten únicamente como escenarios de aplicación y que la identidad profesional que se logre construir, quede sujeta a la representación del psicólogo como un agente mecánico, cuya eficacia está en función de aplicar una serie de estrategias y técnicas, pero no a la de un profesional que es capaz de integrar el saber teórico con el práctico, de analizar y contextualizar las problemáticas,

y de profundizar y producir nuevo conocimiento referente a su objeto de estudio y disciplina.

Finalmente, el que los estudiantes no se conciben como competentes, puede tener un efecto negativo en las valoraciones que hagan de sí mismos como profesionales de la psicología, ya que, en lugar de “asumir, desarrollar y renegociar su identidad profesional para el empoderamiento de su rol” (Echeverri, 2018) tendrían poca seguridad para asumir el rol de psicólogos, es decir, de reconocerse como psicólogos frente a otros profesionales o personas de su entorno que los identifican bajo tal categoría.

3.3 ¿Es posible la vinculación interdisciplinar de la psicología?

Para responder a la pregunta que titula este apartado, es importante comenzar con el hecho de que las instituciones de educación superior deben encargarse de promover el pensamiento interdisciplinar mediante una serie de pautas que pueden clasificarse en dos categorías: (1) fomentar y proveer el acceso a la metodología interdisciplinar mediante la planeación y establecimiento de una serie de condiciones, estrategias y actividades que permitan lograr el aprendizaje y la experticia en la interdisciplina, y (2) mantener el equilibrio entre la disciplina y la interdisciplina (Spelt et al. 2009).

Respecto a fomentar y proveer el acceso a la metodología interdisciplinar, esta categoría incluye la didáctica en las aulas, a partir del diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje y de una pedagogía orientadas a lograr la interdisciplinariedad. En lo referente al diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje, en la tabla 3 se presentan los procesos, estrategias y actividades que pueden servir de referencia para favorecer el trabajo interdisciplinar como parte de la didáctica dentro de las aulas; mientras que, en la tabla 4 se ofrecen algunas estrategias y recomendaciones que pueden implementarse en los currículos para fomentar la formación interdisciplinar. Al respecto, dentro de la formulación del Plan de Estudios (2010) la referencia a la formación interdisciplinar se encuentra presente de manera muy escasa y sin mayor desarrollo, ya que está únicamente incluida en el perfil intermedio II como parte de las competencias teórico- metodológicas, como parte de un contenido en la unidad de aprendizaje “Intervención en Desarrollo Humano” del área de formación de Psicología Educativa en los semestres 3º, 5º y 7º. Y, finalmente, en el objetivo general:

El plan de estudios de Licenciatura en Psicología de la FES Zaragoza, tiene como objetivo formar psicólogos generales con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios que le permitan intervenir inter y multidisciplinariamente en individuos, grupos, organizaciones y comunidades, a partir de una formación integral, reflexiva y constructiva del entorno nacional y mundial, con fundamentos para aplicar el conocimiento, investigar sobre fenómenos relacionados con la disciplina, e innovar de acuerdo con el escenario en el que se desempeñen (Plan de Estudios, 2010, p. 13).

Sin embargo, no es posible encontrar algún otro apartado específico en donde se haga una referencia explícita de los lineamientos, estrategias y actividades que se proponen para desarrollar una didáctica que promueva la formación en metodología interdisciplinar. Además, el que solo se encuentre la enseñanza de la interdisciplina como parte de los contenidos a revisar en el área de psicología educativa, permite suponer que la formación interdisciplinar se encuentra sesgada, dado que no todos los estudiantes tienen acceso al conocimiento que se pudiera estar ofreciendo, pues quienes no cursan esta área estarían privados de tales contenidos, mismos que no se especifica cuáles son, por lo que tampoco es posible advertir qué tipo de metodología interdisciplinar se pretende enseñar.

Por otra parte, muchas de las estrategias en la tabla 3 y 4 involucran una serie de actitudes que deben ser promovidas para el trabajo y la formación interdisciplinar, como son: el trabajo colaborativo, la disposición por el aprendizaje de nuevos saberes, el diálogo, compartir experiencias y participar en nuevos proyectos. Kelly et al. (2019) señalan que las actitudes permiten a los estudiantes que se están formando en la interdisciplinariedad tener una mejor inmersión y compromiso con el aprendizaje de dicha metodología, ya que favorecen la participación en proyectos de índole interdisciplinar y a superar algunas barreras que podrían dificultar la interdisciplinariedad, como el sentirse intimidado o confrontado por la integración de disciplinas divergentes. En correspondencia, los autores señalan otras actitudes como: el mantenerse abierto a la diversidad de perspectivas, aceptar nuevas formas de hacer las cosas, ser paciente, no tener miedo de hacer preguntas y expresar que se desconoce de algún tema y sobre todo aceptar la complejidad. No obstante, al observar la Tabla 5, donde se hace la comparativa entre las competencias profesionales de la FES Iztacala y la FES Zaragoza, es posible

advertir que no existe un planteamiento en el Plan de Estudios (2010) sobre qué actitudes habrán de desarrollar los estudiantes ni cómo lo harán, lo cual deja espacio para suponer que quizá se espera que durante la trayectoria y experiencias académicas se desarrollen por sí mismas una serie de actitudes que resulten pertinentes para la formación.

Sobre la pedagogía orientada a la interdisciplinariedad, se ha establecido en el capítulo 1 que esta debe seguir el paradigma de la complejidad, lo cual implica un currículum que no promueva la hiper-especialización y, por el contrario, base su formulación en la integración del conocimiento y en la complejidad de la realidad. Así mismo, el constructivismo se configura también como otro paradigma a considerar para lograr la interdisciplina, pues Ashby y Exter (2018) señalan que la interdisciplina ostenta una naturaleza principalmente constructivista.

Dado que el Plan de Estudios (2010) acepta la globalización, la complejidad y la incertidumbre como el contexto que determina su formulación, pudiera ser admisible considerar que el paradigma de la complejidad es parte de la formulación de dicho plan, sin embargo, no puede concluirse con total seguridad que así sea. La flexibilidad curricular del Plan de Estudios (2010) en donde los estudiantes eligen su propia trayectoria académica, implica que pueden estar expuestos a muchas fuentes de información, pero sin la capacidad de ir integrando y sintetizando lo que aprenden en las diferentes áreas y asignaturas, y, por ende, desarrollar una hiper-especialización en cada área y en aquello que solo resulta de su interés. En este sentido, el problema no es la flexibilidad curricular, sino la ausencia de una formulación dirigida a conectar asignaturas y áreas, situación que, como se mencionó previamente (ver apartado 3.2 de este capítulo) ocurre también con el perfil intermedio I y II en donde no es claro cómo es que se integran los saberes y competencias de las áreas básica y profesional. En lo que refiere a la posibilidad de que el constructivismo sea el paradigma que se esté siguiendo, esta se encuentra también limitada, pues Rojo (2019) señala que en el Plan de Estudios (2010) no es posible saber el tipo y enfoque de constructivismo desde el cual se rige el modelo de enseñanza-aprendizaje.

Estos aspectos, permiten en consecuencia determinar, respecto a la segunda categoría, que no existe un equilibrio entre la formación disciplinar y la interdisciplinar. En primera instancia porque no hay bases suficientes para hablar de una formación en metodología interdisciplinar que se esté ofreciendo y estructurando en la FES

Zaragoza. En su lugar, la información que ofrece el Plan de Estudios (2010) apunta a que en realidad lo que se pudiera estar ofreciendo es lo que García (2011) denomina como “cursos interdisciplinarios”, que consisten únicamente en un conjunto de temas puestos juntos y en donde se deja al alumno la tarea más difícil: efectuar por sí mismo la síntesis integradora. O, bien, que se presenten problemáticas interdisciplinarias referentes a las áreas de formación (psicología educativa, psicología clínica y de la salud, psicología de las organizaciones y psicología social) que se encuentran en apariencia ya establecidas y en donde lo relevante no es la integración, sino que únicamente se aprendan algunas estrategias o técnicas que pueden aplicarse para resolverlas. Y, en segundo lugar, y quizá lo más importante, porque las consideraciones que resultan del análisis del plan de estudios (ver apartado 3.2 de este capítulo) muestran que no existe un equilibrio y formulación adecuada de la disciplina que promueva los conocimientos y competencias que deben mostrar los estudiantes en términos de especialización disciplinar para el desarrollo de algunos puntos de la metodología interdisciplinar. Al respecto, bastará enunciar algunas de las consecuencias y situaciones que se derivan de este hecho.

Como se advierte en la descripción de este requisito (ver capítulo 2) lo que subyace a la definición del sistema complejo en la fase de diferenciación es el identificar la participación y el funcionamiento que tiene la dimensión disciplinar en dicho sistema y en relación con las otras disciplinas, como apunta Luengo (2012) los participantes deben conocer su propio campo científico o temático y, además, ser capaces de enlazar sus conocimientos con otras disciplinas. Puesto en perspectiva, estos aspectos implican entonces los saberes y competencias teóricas, filosóficas y metodológicas que corresponden al perfil intermedio I. Sin embargo, una vez establecido que los estudiantes no se consideran competentes en estas áreas, resulta cuestionable que puedan desempeñarse adecuadamente en la fase de diferenciación. El no tener los conocimientos necesarios sobre el objeto de estudio disciplinar implica que en el intento por delimitar lo psicológico no se logre diferenciar de las otras dimensiones presentes, dando lugar a que no se pueda determinar la función que guarda lo psicológico dentro del sistema y a que hayan dificultades para establecer las relaciones que guarda con los saberes de otras disciplinas, ya que podrían surgir posibles confusiones o reduccionismos entre saberes (por ejemplo, que no se pueda diferenciar entre el nivel biológico y psicológico de la conducta). En relación a este hecho, las principales consecuencias recaen en la capacidad de descentración que deben mostrar los estudiantes, dado que no es posible comprender

los planteamientos y problemas que se formulan para la psicología desde otras perspectivas, así como tampoco resulta posible advertir los problemas que se extienden de la psicología a otras disciplinas y formular los cuestionamientos pertinentes.

A esto hay que agregar que el mal manejo de conceptos teóricos, dada la falta de competencias para manipular la información proveniente de la *pluralidad*, da lugar a que no resulte posible aplicar modelos y teorías a un sistema diferente al de su formulación original, lo cual implica que no se cuenta con el manejo de un lenguaje o jerga disciplinar con la cual analizar, interpretar y comprender la problemática, los discursos de otras disciplinas y desarrollar un lenguaje compartido que facilite el entendimiento entre los miembros del equipo. De acuerdo con Luengo (2012) cada ámbito disciplinar o profesional acostumbra disponer de una jerga específica y distintiva, que le da sentido de pertenencia e identidad y asegura la particular aportación de sus miembros sin perder la especificidad de su aportación y el sentido de su utilidad. Al respecto, Agazzi (2004) agrega que la participación con el lenguaje disciplinar propio es lo que da la posibilidad de tratar de entender y reformular, sin equivalencias perfectas, el discurso de otras disciplinas, además de que permite poner en evidencia ciertas homologías estructurales, así como de reconocer términos que parecían comunes pero que tienen un significado distinto, todo lo cual contribuye al desarrollo de un lenguaje compartido.

Otra consecuencia a considerar como producto del mal manejo de conceptos teórico-filosóficos y de la falta de sistematización de la *pluralidad*, es el que se generen explicaciones de lo psicológico y del sistema complejo basadas en marcos conceptuales eclécticos. García (2011) señala que un investigador nunca parte de cero, sino que pone en juego un conjunto de teorías o de teorizaciones que constituyen un corpus de conocimiento a partir del cual abordará dicho problema; sin embargo, hay que señalar que los marcos conceptuales eclécticos no constituyen un corpus de conocimiento, ni suponen la construcción de un marco teórico más rico y abarcativo, sino que, constituyen una colección atórica de premisas y conceptos yuxtapuestos que, al provenir de distintas y excluyentes teorías y filosofías entre sí, no ofrecen (ni conducen a producir) conocimiento acerca de un fenómeno u objeto en particular y, dado que siguen un compromiso meramente pragmático, no responden, ni se guían por ninguna clase de pertinencia teórica o criterio que demuestre su plausibilidad, es por ello que comprometen la postura teórica desde la cual parte el investigador, las preguntas de base que formula,

el tipo de datos que selecciona como relevantes para el estudio de la problemática, así como la interpretación de los mismos y las explicaciones que pudiera ofrecer, pero también comprometen el compromiso epistemológico desde el cual se parte para contribuir en el desarrollo de una metodología integrada.

Calvert (2010) señala que consolidarse en la interdisciplinariedad individual, es decir, de lograr un nivel de experticia en la metodología interdisciplinar para el trabajo o práctica profesional personal, conlleva a que la identidad disciplinar se vuelva problemática, ya que los individuos se enfrentan a la situación de tener que identificarse profesionalmente disciplinaria o interdisciplinariamente. Este aspecto implica en consecuencia que los estudiantes deben ser capaces de renegociar su identidad para equilibrar aspectos disciplinares e interdisciplinares en su práctica profesional; dada la identidad difusa que se configura en la FES Zaragoza, se corre el riesgo de que el estudiante no se identifique en ninguno de ambos aspectos, ni sea capaz de renegociar su identidad, quedando en una especie de limbo en la que le resulta difícil posicionar su participación. Sin embargo, es probable que una de las consecuencias que más saltan a relucir es que los estudiantes no se encuentran en condiciones de alcanzar la interdisciplinariedad individual, lo cual limita la posibilidad de desarrollar y adquirir nuevas habilidades cognitivas y metodológicas de alto orden que les permitirían mejorar su desempeño profesional, explorar su propia disciplina desde nuevos ángulos y perspectivas, y consolidarse en el pensamiento complejo e interdisciplinar. Diversos autores (Pombo, 2013; Anacona, Marín y Díaz, 2014; Sun, 2017; Wallis, 2018; Harris, 2018) coinciden en que la interdisciplinariedad proporciona habilidades para resolver problemas complejos y advertir nuevos aspectos de la realidad que antes no eran previsibles, profundizar en el conocimiento disciplinar, entender los límites epistemológicos y conceptuales de las diferentes disciplinas, así como sintetizar e integrar información proveniente de las mismas. Los autores agregan además, que la interdisciplina contribuye al perfeccionamiento de habilidades cognitivas de alto orden, las cuales, de acuerdo con Walid, Sajidan, Ramli y Kusumah (2019) y Sun (2017) incluyen: pensamiento crítico, razonamiento deductivo, razonamiento por analogía, análisis y evaluación de la información, capacidad para organizar ideas, defender argumentos, realizar comparaciones, determinar la relevancia de un hecho, aplicar conceptos y establecer relaciones entre los mismos.

Con todo lo considerado hasta el momento, queda claro entonces que, desde la identidad disciplinar que la FES Zaragoza ha construido, no es posible dar respuesta a la demanda de interdisciplina, ya que la configuración de la identidad disciplinar y profesional no hace posible cumplir con los requisitos en la metodología interdisciplinar que dependen fuertemente de aspectos de corte disciplinar. Esto implica que los estudiantes tienen acceso solo a nociones acerca de cómo se relaciona la psicología con otras disciplinas y de lo que implica la interdisciplinariedad, pero no el conocimiento y competencias suficientes para desarrollar las fases de diferenciación y de integración, así como mantener un compromiso epistemológico con el cual se pueda participar en el desarrollo de una metodología integrada. De manera que las posibilidades de interdisciplina que se pueden desarrollar se reducen solo a modos atomistas o confusionales (ver capítulo 2) siendo estos últimos los más probables, pues los estudiantes son capaces de superar las barreras disciplinares, pero solo por la incapacidad de identificarlas; y de intuir y aceptar las relaciones de la psicología con otras disciplinas por la falta de control en sus conocimientos disciplinares.

Capítulo 4. Una identidad disciplinar para la psicología

Generar una identidad disciplinar para la psicología que parta de la organización de la *pluralidad*, supone identificar qué se puede integrar, cómo es que se puede integrar y en torno a qué se ha de integrar. Analizar qué se puede integrar requiere de un trabajo cuya extensión rebasa los límites que han sido planteados para este trabajo, no obstante, debe tenerse presente que dicho “qué” hace referencia a todos los elementos que conforman la *pluralidad*: sistemas psicológicos, filosofías, teorías, métodos, etc. Lo que se describe a continuación es una serie de consideraciones que atienden únicamente al cómo integrar la psicología y en torno a qué objeto de conocimiento, de manera que sea posible establecer una identidad disciplinar a partir de la cual especializarse y ejercer una actividad interdisciplinaria que tiene de base el control de los supuestos disciplinares.

4.1 El objeto de estudio de la psicología

El objeto de estudio de la psicología no puede corresponderse con alguna de las propuestas provenientes de los sistemas teóricos o *escuelas* psicológicas existentes, se requiere de un objeto de estudio que, sin menospreciar lo que la historia y trabajos de la psicología tiene para dar, se profile como una propuesta integradora por su nivel básico de abstracción.

El trabajo de Pérez (2018) es un buen ejemplo de una propuesta que atiende la construcción de lo que corresponde estudiar a la psicología. El autor expresa que la necesidad de generar una clasificación de lo psicológico en su alcance o nivel disciplinario, se debe a que, en este nivel, se encuentran las categorías y conceptos que estudian la parte de la naturaleza que históricamente e institucionalmente se ha asumido por los psicólogos, agrega además que, a partir de este nivel es que tiene sentido plantear todo objetivo de integración, pues de ahí se desprende cualquier quehacer psicológico secundario.

Para construir la definición de lo psicológico, Pérez recurre a los puntos en común que aparecen, acerca de dicho concepto, en cuatro libros clásicos: *The Principles of Psychology* (1855) de Herbert Spencer, *The Principles of Psychology* (1890) de William James, *Principles of Psychology* (1924, 1926) de Jacob R. Kantor y *Principles of Psychology* (1950) de Fred S. Keller y William N. Schoenfeld. Sin embargo, toma el trabajo de H. Spencer como principal punto de referencia.

Pérez, señala que a partir de la premisa de que lo psicológico es una dimensión o fenómeno diferenciable, pero en continuidad con los fenómenos de otras ciencias como la biología (donde los hechos biológicos son relaciones que ocurren en el organismo) Spencer llega a la conclusión de que los hechos psicológicos son las correspondencias entre esas relaciones en el organismo y las relaciones con el ambiente. Por lo que, “el interés psicológico recae en entender cómo se integra un proceso constituido por otros procesos que involucran relaciones entre las propiedades de los objetos y la reactividad biológica” (p. 28).

A este respecto, en su obra *La ciencia de la psicología* (2016), Kantor hace una importante contribución acerca de cómo difieren los eventos psicológicos de los eventos de la física y la biología; por continuidad, se presentan únicamente las distinciones entre lo biológico y lo psicológico, pues tal diferenciación es, en la mayoría de los casos, la más difícil de establecer.

Kantor señala que los eventos o interacciones biológicas son ante todo responsivas, ya que los objetos con cuales el organismo entra en contacto no se limitan a ejercer únicamente energía sobre él (como ocurre en los eventos físicos), sino que lo estimulan, haciendo del organismo un objeto que responde, que es irritable. Por lo que puede indicarse una interacción biológica con el esquema estímulo y respuesta: $E \rightarrow R$. De manera que, lo predominante de las interacciones biológicas, es la acción del organismo ante la presencia del estímulo. La manera en que actúa cada organismo biológico, de acuerdo con el autor, se debe a la naturaleza de su compleja organización, lo que hace que toda interacción biológica sea principalmente preservativa y constante.

Ahora bien, respecto a las interacciones psicológicas, Kantor agrega que éstas son más flexibles que las interacciones biológicas en donde el patrón de respuestas siempre es el mismo. De acuerdo con el autor, las interacciones psicológicas implican la exploración y manipulación del organismo sobre los objetos del medio para entrar en contacto directo con ellos, con lo cual, los organismos no solo logran acumular muchas reacciones, diferentes a las biológicas, *ante* los objetos, sino que también desarrollan interacciones diferentes *con* los objetos, lo que hace que puedan actuar de manera más íntima e independiente. En este sentido, Kantor señala que las interacciones psicológicas, son ante todo interacciones históricas y de desarrollo. Son históricas en tanto los objetos con los cuales entra en contacto el organismo adquieren diferentes funciones para cada

individuo, las cuales dependen de la historia del organismo con el objeto; y son de desarrollo ya que el contacto con los objetos da como resultado nuevos modos de interacción.

Como puede verse, existe una continuidad entre los eventos biológicos y psicológicos, en tanto estos últimos requieren de la organización biológica del organismo, sin embargo, no se reducen a este ámbito o son causa inmediata de interacciones biológicas, el papel del medio con el cual interactúa el organismo es constitutivo en la aparición de las interacciones psicológicas.

En consecuencia, y retomando a Pérez (2018) pueden establecerse las tres características distintivas al proceso o interacción psicológica: a) es una relación que involucra relaciones biológicas y relaciones entre eventos ambientales; b) se establece en la vida de los individuos (ontogenia), en tanto requiere que el organismo interactúe con objetos, y c) requiere una descripción en un nivel distinto al que se describen los otros procesos, la descripción molar. Por lo que, Pérez concluye en que la organización de relaciones establecidas en la vida individual, descriptibles molarmente, es lo que delimita el interés epistemológico de la disciplina psicológica y es el objeto de estudio de la psicología pura, de manera que si alguna actividad implica una dimensión psicológica es porque hace referencia a tales relaciones.

4.2 Los Programas de Investigación Científica (PIC)

De acuerdo con Imre Lakatos (1989) la unidad descriptiva de los grandes logros científicos no es una hipótesis aislada sino más bien un programa de investigación. Los programas de investigación científica (PIC) consisten de reglas metodológicas que indican el camino que las investigaciones deben seguir (heurística positiva) y los caminos que deben evitar (heurística negativa); además, todos los PIC constan de un núcleo firme y un cinturón protector de hipótesis auxiliares.

Lakatos, señala que la heurística negativa especifica el núcleo firme de un programa, el cual es irrefutable por decisión metodológica de sus defensores, e impide que se aplique el modus tollens a dicho núcleo. Para evitar la aplicación del modus tollens, Lakatos apunta que se deben inventar hipótesis auxiliares que formen un cinturón protector en torno al núcleo firme; contra dicho cinturón de hipótesis auxiliares es que se debe dirigir la aplicación del modus tollens. Agrega también que el cinturón protector es

el encargado de recibir los impactos de las contrastaciones y, para defender al núcleo firme, será ajustado y reajustado e incluso completamente sustituido.

Por su parte, la heurística positiva consiste de un conjunto parcialmente estructurado de sugerencias o pistas sobre cómo cambiar y desarrollar las versiones refutables del PIC, así sobre cómo modificar y complicar el cinturón protector refutable. Lakatos, señala que la heurística positiva establece un programa que enumera una secuencia de modelos crecientemente complicados que simulan la realidad, por lo que la atención del científico se centra en la construcción de modelos según las instrucciones establecidas en la parte positiva del programa. De acuerdo con el autor, un modelo es un conjunto de condiciones iniciales (posiblemente en conjunción con algunas teorías observacionales) del que se sabe que debe ser sustituido (en mayor o menor medida); lo cual demuestra que las refutaciones de cualquier versión específica para un programa de investigación son esperadas y la heurística positiva está allí tanto para predecirlas (producirlas) como para digerirlas.

Una característica adicional, es que los PIC pueden ser progresivos y regresivos. Un programa es progresivo cuando la teoría conduce a descubrir hechos nuevos hasta entonces desconocidos. Mientras que, en los programas regresivos, las teorías son fabricadas sólo para acomodar los hechos ya conocidos. En consecuencia, un programa de investigación tiene éxito si conduce a un cambio progresivo de problemática; o bien, fracasa si conduce a un cambio regresivo. En este sentido, para Lakatos las revoluciones científicas suceden cuando existen dos programas de investigación rivales y uno de ellos progresa, mientras que el otro degenera, de manera que los científicos siempre se alienan con el programa progresivo. Una aclaración importante es que un programa regresivo no debe ser descartado completamente puesto que “pueden transcurrir décadas antes de que los programas despeguen del suelo y se hagan empíricamente progresivos” (Lakatos, 1989, p. 16).

En cuanto al progreso de un programa, Lakatos señala que debe exigirse que cada etapa de un programa de investigación incremente el contenido de forma consistente, que cada etapa constituya un cambio de problemática teórica consistentemente progresivo, así como también el programa en su conjunto debe exhibir un cambio empírico intermitentemente progresivo. Agrega que el distintivo del progreso empírico no son las verificaciones triviales pues lo que importa son las predicciones dramáticas e inesperadas;

mientras que las refutaciones no indican un fracaso empírico porque todos los programas crecen en un océano permanente de anomalías.

Lakatos señala que las anomalías nunca desaparecen completamente y solo deben originar cambios en el cinturón protector de hipótesis auxiliares. Sin embargo, no se trabaja sobre todas las anomalías existentes, los programas que progresan de forma más rápida y consistente sólo pueden digerir la evidencia contraria de modo fragmentario. Por su parte, las anomalías aún no explicadas no son abordadas en cualquier orden ni el cinturón protector es construido de forma ecléctica sin un plan preconcebido. La política de investigación u orden de investigación, queda establecida con mayor detalle en la heurística positiva del PIC.

4.2.1 Aplicación de la lógica de los PIC al caso de la psicología

Es importante comenzar con la aclaración de que la aceptación del objeto de estudio propuesto no supone el rechazo a las otras opciones existentes que provienen de distintos sistemas psicológicos (ver tabla 1). Dentro de esta nueva perspectiva, el estudio de las interacciones psicológicas implica también el estudio de su establecimiento y de los factores de los cuales depende, por lo que es posible partir del supuesto de que los otros objetos de estudio constituyen unidades teóricas o conceptuales que se han planteado para abordar dichos aspectos de las relaciones psicológicas y que, por ende, los sistemas de los que forman parte son los distintos programas de investigación que se han encargado del estudio de lo psicológico desde la unidad teórica planteada.

De esta manera, cognitivismo y conductismo serían dos programas de investigación de la psicología, mientras que “cognición” y “conducta” las unidades teóricas propuestas, respectivamente, para abordar el estudio de las interacciones psicológicas. Como parte de esta conceptualización, es posible plantear que cada PIC consta de uno o más marcos conceptuales, que definen y organizan sus aspectos más importantes y sobre los cuales trabajan. Por ejemplo, el conductismo como PIC contiene diversos marcos conceptuales en tanto existen diversos tipos de conductismo: conductismo radical, conductismo teórico, conductismo teleológico, contextualismo funcional, interconductismo, etc.; y lo mismo ocurre con el cognitivismo: cognición corporizada, embebida, enactiva y extendida (cognición 4-E, por sus siglas en inglés), el modularismo, el conexionismo, etc.

En este sentido, aceptar diversos PIC y sus marcos conceptuales para la psicología no supone una idea contradictoria a la de unidad, ya que Lakatos (1989) hace la observación de que una ciencia puede ser objeto de diversos programas de investigación científicos, los cuales pueden competir o colaborar entre sí, sin que esto represente un problema para el desarrollo de la disciplina. De manera que, la aplicación de los PIC a la psicología no solo permite ir articulando la *pluralidad*, sino que va estableciendo una dinámica entre los PIC que permite entender el desarrollo de la psicología como ciencia.

En correspondencia, existen algunas ideas o falsos problemas referentes a la *pluralidad* de PIC que es posible superar a partir de esta conceptualización, tal es el caso de las propuestas de Ribes (2004; 2011) sobre “las psicologías”, la incompatibilidad e inconmensurabilidad (descritas en el Apéndice).

En primer lugar, el planteamiento de Ribes acerca de que existen muchas psicologías, cada una como una disciplina independiente, es fácilmente refutable. Es admisible que existan diferencias ontológicas en el trasfondo filosófico < G > de los marcos conceptuales que conforman a cada PIC, ya que son diversas perspectivas desde las que es posible acercarse al estudio de lo psicológico y una manera en cómo se expresa la competencia entre PIC por proporcionar la mejor explicación. Además de que estas diferencias ontológicas no son suficientes para configurar diferentes disciplinas, recuérdese la decatupla que conforma a una ciencia particular (capítulo 1) ni tampoco constituye una razón suficiente para determinar incompatibilidad o inconmensurabilidad. Bunge (2009) señala que dos constructos (conceptos, proposiciones, teorías) son inconmensurables si y sólo si sus clases de referencia no se solapan al menos parcialmente o si se refieren a cosas totalmente diferentes, como es el caso de los conceptos de mercancía y de verdad, que no tienen nada en común. Los constructos A y B son mutuamente inconmensurables o incomparables si y sólo si:

$$R(A) \cap R(B) = \emptyset$$

En tanto cada uno de los PIC de la psicología se encargue del estudio de lo psicológico y no se realice un estudio y análisis previo de cada uno de ellos para determinar los componentes en común o incompatibles, no existe razón para suponer o postular una inconmensurabilidad a priori. En este sentido, una manera de no hacer del trabajo de Ribes algo completamente descartable reside en tomar la sistematización hecha

de los ocho paradigmas (ver tabla 1 del Apéndice) y llevar a cabo la tarea de hacer una reconceptualización de cada “paradigma” en términos de un marco conceptual y determinar desde esta nueva formulación los puntos que guardan o no en común diversos PIC a través de los elementos conceptuales que los componen; dentro de esta reconceptualización, dicha sistematización serviría para ejemplificar de qué manera se ha tratado de abordar el fenómeno psicológico y a partir de qué unidades teóricas y sus relaciones.

Dos ejemplos respecto a la posibilidad de analizar y establecer la conmensurabilidad entre PIC es mediante el trabajo realizado por Primero y Barrera (2020) y Pérez, Guerrero y López (2002). Tales autores abordan la cuestión tomando en consideración dos PIC de la psicología que históricamente han sido puestos como inconmensurables: el conductismo y el cognitismo.

Primero y Barrera (2020) abordan una serie de mitos que han obstaculizado la comunicación entre el cognitismo y el conductismo, y ofrecen diversas propuestas de integración teórica entre ambos programas; señalan que el objetivo no es eliminar los debates entre los programas de investigación, sino volverlos más fructíferos, evitando los obstáculos generados por ideas erróneas, equívocos y malentendidos. Los autores abordan la tesis de que el conductismo no se interesa por la cognición y señalan que los conductistas sí se interesan por la cognición, pero parten de lo que se entiende por cognición o mente y se focalizan en el estudio de las relaciones comportamentales a las cuales dichos términos refieren. Primero y Barrera, señalan que si se adoptan definiciones amplias desde el conductismo sobre qué es conducta (respuestas del organismo que incluyen la actividad sensorial, neural, muscular y hormonal; que pueden clasificarse según qué contingencias controlan su ocurrencia: respondientes y operantes, o según si la respuesta es públicamente observable, “conducta manifiesta” o no lo es, “conducta encubierta”) entonces la cognición es conducta-SA (es decir, “conducta en sentido amplio”). Mientras que si se adoptan definiciones restringidas de conducta (respuestas que excluyen la actividad neural y se enfocan únicamente en la conducta observable), entonces la cognición no es conducta-SR (es decir, “conducta en sentido restringido”).

Por su parte, Pérez, Guerrero y López (2002) hacen un análisis de los diversos marcos conceptuales del conductismo y analizan la cercanía (+) y lejanía (-) que guardan respecto a las neurociencias (BIO) y de la psicología cognitiva (COG). El análisis de los

autores para determinar tal cuestión, parte de una revisión de la clase de conductismo, concepto de conducta, concepto de cognición, relación con las neurociencias, metodología promovida, temas de investigación, hallazgos experimentales y aspectos críticos. Como se observa en la figura 1, el conductismo teórico y psicológico son los marcos conceptuales que tienen una fuerte cercanía con las neurociencias y el cognitivismo, lo cual implica que las formulaciones de estos conductismos incluyen elementos de conmensurabilidad con tales posiciones teóricas. Mientras que los conductismos más “extremos”, en el sentido de diferenciarse tajantemente de las neurociencias y la psicología cognitiva, son el conductismo radical, el contextualismo funcional y la teoría de la conducta.

<p>+ BIO</p> <p>- COG</p> <p><i>Seleccionismo</i></p>	<p>+ BIO</p> <p>+ COG</p> <p><i>Teórico</i></p> <p><i>Psicológico</i></p>
<p><i>Teoría de la conducta</i></p> <p><i>Radical</i></p> <p><i>Contextualismo</i></p> <p>- BIO</p> <p>- COG</p>	<p><i>Teleológico</i></p> <p>- BIO</p> <p>+ COG</p>

Figura 1. Cercanía y lejanía de los conductismos respecto a las neurociencias y la psicología cognitiva (Pérez, Guerrero y López, 2002).

Otro punto desde el cual es posible abordar las relaciones que estos dos programas guardan entre sí es desde de la definición de cognición corporizada. De acuerdo con Fierro (2012) en la década de 1990 nuevos conceptos comenzaron a transformar el panorama de la ciencia cognitiva: el cuerpo y el entorno cobraron importancia en la comprensión de la mente, que fue vista como corporeizada, extendida, enactiva y embebida en el mundo. Hernández (2015) señala que la relación dinámica entre cuerpo, entorno y cerebro constituye la base de la cognición según la cognición corporizada. Los gestos, las posturas y la experiencia obtenida a través de los sistemas emocional, motor y perceptual son

algunos de los aspectos corporales que junto con los factores ambientales que caracterizan los entornos específicos de los organismos, determinan la clase de capacidades cognitivas que poseerán. Hernández agrega que, en general, la cognición está orientada hacia la acción, es decir, los organismos exhiben las habilidades cognitivas necesarias para responder de forma rápida y adecuada a los requerimientos del medio ambiente. En este sentido, Rodríguez (2012) agrega que la acción del organismo en el mundo juega un papel fundamental para el desarrollo de la cognición, pues la dinámica de la interacción entre el cuerpo y el ambiente circundante provee los recursos cognitivos necesarios para que un organismo se desenvuelva en el mundo. Ya que es esta interacción la que da la posibilidad de aprender y desarrollarse cognitivamente, además de proveer el tipo de sensibilidad a las situaciones y sus cambios que permita a los organismos adaptarse a su entorno.

Como se observa, esta nueva formulación de la cognición, representa una definición amplia que incluye a la conducta-SA, y la posiciona como un aspecto determinante para el desarrollo de la cognición. Lo que permite determinar que, más que posturas excluyentes como siempre se les ha denominado, estos dos programas de investigación guardan relaciones desde diversos aspectos, a partir de los cuales es posible plantear la posibilidad de trabajar en conjunto.

Un aspecto que podría argumentarse en contra de la propuesta hecha en general sobre los PIC en psicología, es que pareciera que los programas de investigación no resuelven totalmente la cuestión de la integración, pues si bien permiten reconocer los elementos que forman parte de la psicología y superar algunos mitos sobre la psicología y la *pluralidad*, no proporciona una teoría a la cual se adhieran todos los programas de investigación. Pero la finalidad de esta propuesta no es articular tal teoría integradora, pues con el desarrollo de una teoría unificadora a priori se corre el riesgo de volver a buscar la integración por medio de posturas dogmáticas que promueven una sola perspectiva como columna vertebral de la psicología, situación que conduciría inevitablemente de nuevo a estados fragmentarios, de desencuentro y nula comunicación, así como el retorno a las ideas de “muchas psicologías inconmensurables”. Además de que, en todo caso, vale la pena cuestionar si en realidad es posible una teoría que integre todo cuanto pudiera organizarse en PIC y marcos conceptuales de la psicología sin incurrir en el eclecticismo. Esto por supuesto no sugiere que no debe apostarse por

desarrollar teorías unificadoras de lo que sí puede integrarse, sino que apunta más bien a que su realización debe ser un paso posterior, ya que es necesario que en primer lugar los psicólogos tengan una idea articulada de su campo y reconozcan los puntos en común que existen entre los programas de investigación de la psicología y, en consecuencia, trabajen para tender puentes entre ellos. Como lo señala Tamayo (2015):

La identificación de elementos comunes entre fenómenos como uno de los pasos iniciales del proceso de la unificación como meta final, sería el resultado de nuevos descubrimientos y experimentos que identifiquen relaciones donde antes no las había. Tales hallazgos derivarían en un cambio en la conducta de los científicos y por ende de las comunidades a las que pertenecen, dado que ahora el interés se centraría en la búsqueda de la unificación a partir de tales elementos comunes. Dentro de ese cambio científico-conductual, los científicos antes “rivales” ahora colaborarían y se complementarían trabajando de manera articulada en el establecimiento de procesos conceptuales que sirvan como puente, y, de la búsqueda de datos que fundamenten las nuevas relaciones propuestas (p. 16).

Con base en las consideraciones previas, a continuación, se presenta una breve descripción de la Economía Conductual como un campo de estudio interdisciplinario en donde se requiere de la acción conjunta de dos PIC de la psicología.

4.3 La economía conductual, un ejemplo de interdisciplina

Desde la teoría económica, se ha intentado explicar la toma de decisiones y los comportamientos económicos, para ello, durante mucho tiempo, se ha recurrido al modelo neoclásico del Homo Economicus basado en la teoría de la elección racional. De acuerdo con Rodríguez (2012), la premisa básica de esta teoría es que el individuo, o agente, tiende a maximizar su utilidad o beneficio y tiende a reducir los costes o riesgos. Se asume que todos los individuos son egoístas; y todo individuo tiene la capacidad racional, el tiempo y la independencia emocional necesarias para elegir la mejor línea de conducta desde su punto de vista. Por tanto, todo individuo se guía racionalmente por su interés personal, independientemente de la complejidad de la elección que deba tomar.

Sin embargo, se ha considerado que dicho modelo tiene una gran limitación pues no se corresponde con lo que las personas hacen en realidad cuando toman decisiones. En

este sentido, la economía conductual ha surgido como una alternativa al modelo neoclásico, si bien conserva el objetivo de explicar la toma de decisiones económicas de las personas respecto al consumo e inversión en bienes y servicios, está motivada por el principio de que los seres humanos se desvían de manera significativa, sistemática y predecible de los supuestos de la economía neoclásica, de ahí que tenga por objetivo reemplazarlos por otros supuestos empíricos más adecuados o "realistas" (Angner, 2014).

Dicho reemplazo no supone la eliminación de la teoría neoclásica, pues en algunas ocasiones el modelo neoclásico tradicional es la mejor herramienta para realizar intervenciones, pero en otras no es claro que sea así; por lo que es más propio afirmar que la economía conductual busca robustecer la teoría económica con supuestos más creíbles del comportamiento de las personas (Campos, 2017).

En su búsqueda por dichos supuestos, la economía conductual se caracteriza por ser un campo interdisciplinario, en donde la economía y la psicología han integrado conceptos, métodos y resultados provenientes de sus investigaciones acerca de la conducta de las personas para generar mejores descripciones y predicciones sobre la conducta económica. Si bien otras disciplinas como la sociología y la antropología participan en la economía conductual, ésta se nutre principalmente de la psicología.

4.3.1 Dos programas de investigación de la psicología en la economía conductual

La economía conductual parte de la premisa de que todos los agentes tienen limitaciones cognitivas, que son incapaces de procesar racionalmente grandes cantidades de información, que toman decisiones de forma emocional, sujetos a sesgos en el manejo de probabilidades, y que muchas veces están dispuestos a sacrificar su propio interés para satisfacer diferentes formas de preferencias sociales (Kosciuczyk, 2012). En este sentido, el principal recurso a la psicología se debe a que esta aporta conceptos integradores y generalizaciones de nivel intermedio, que se ganan la credibilidad gracias a su capacidad de explicar aparentemente fenómenos distintos en dominios diversos (Kahneman, 2003) es decir, la psicología constituye la disciplina científica cuyo nivel de explicación aporta los principios básicos del comportamiento humano. Por lo que, en la explicación de la conducta económica, se han aplicado los modelos teóricos más importantes de la psicología: la psicología del aprendizaje, las teorías cognitivas y la psicología social, al igual que los métodos experimentales y descriptivos (Riveros, Rojas y Pérez, 2008). No

obstante, la psicología cognitiva ha sido el principal programa de investigación para el estudio de la conducta económica.

Daniel Kahneman (1934) y Amos Tversky (1937-1996) ambos psicólogos cognitivos, trabajaron sobre los sesgos y heurísticos cognitivos que las personas emplean al tomar una decisión en contextos de incertidumbre y desarrollaron también la Teoría Prospectiva donde abordaron la aversión a la pérdida y cómo toman decisiones las personas en contextos de riesgo. En tales estudios también se ha argumentado que los procesos cognitivos que involucran la percepción, la memoria, el lenguaje y la intuición, entre otros, son los que más se utilizan al hacer cálculos en transacciones económicas (Esguerra, 2016). Sin embargo, dentro de la economía conductual, existen consideraciones acerca de los problemas que implican una perspectiva predominantemente cognitiva. Smets (2019) señala que los sesgos son tendencias amplias más que rasgos fijos, y simplifican excesivamente la complejidad del comportamiento humano en una lista incoherente de defecto. Agrega que una idea errónea generalizada es que los sesgos explican o incluso producen comportamientos, pero no lo hacen, solo describen la conducta. Los sesgos no son leyes naturales, se tratan de tendencias amplias, que no son compartidas por todos de manera uniforme. Señala, además, que es raro que un comportamiento en particular sea un ejemplo puro de un efecto cognitivo específico ya que, la mayoría de las veces, estamos sujetos no solo a una multitud de influencias contextuales sino también a múltiples efectos simultáneos que pueden combinarse de maneras que no son inmediatamente obvias.

Las consideraciones de Smets son relevantes ya que apuntan a la necesidad de considerar otras variables que permitan mejores aproximaciones, explicaciones y predicciones acerca de la conducta. Es ahí, donde cobra relevancia la psicología del aprendizaje, aunque su papel suele ser menos advertido que el de la psicología cognitiva. Lo correcto es hacer la aclaración de que, al hablar de la psicología del aprendizaje, se hace referencia a los principios, métodos y conceptos del Análisis Experimental de la Conducta, proveniente del conductismo radical. De acuerdo con Montgomery (2011) esta modalidad es frecuentemente pasada por alto en los libros de texto, artículos y reportes de divulgación de la psicología económica pese a mostrar un gran dinamismo en el planteamiento y realización de investigaciones científicas, en especial respecto al comportamiento del consumidor. Por su parte, Vázquez (2018) apunta que en el análisis

experimental del comportamiento se aceptan los aspectos biológico-evolutivos del comportamiento, por lo que no se estudia la conducta como racional o irracional, sino simplemente como conducta. Por lo que el análisis del comportamiento propone unos cuantos principios básicos, los cuales se derivan de la investigación experimental, para entender cómo tanto los incentivos subrayados por la economía neoclásica como el contexto subrayado por la economía conductual influyen en el comportamiento.

Ahí donde los sesgos y otros factores cognitivos no pueden explicar por completo la toma de decisiones, el conductismo puede proporcionar leyes, principios y conceptos que, junto con el cognitivismo, permitan aproximarse a explicaciones más certeras sobre la conducta de elección. En este sentido, el trabajo en conjunto de ambos PIC no refiere a que sigan contribuyendo como hasta ahora lo han hecho de manera independiente, sino que apunta a integrar resultados y esfuerzos para una explicación integral y mejor articulada sobre la toma de decisiones, pues como se discutió en el apartado anterior, existen diferentes puntos desde los cuales es posible plantear relaciones entre estos dos PIC. Además de que, como se observa, el objeto de estudio de la economía conductual requiere de una definición desde la metodología interdisciplinaria fundamentada en el paradigma de la complejidad, por lo que, la integración de estas dos perspectivas, estaría sujeta a criterios pre-establecidos que dirigen y evalúan la validez de la integración hecha.

Conclusiones

El análisis y la evaluación del estado en que se encuentra la identidad disciplinar de la psicología constituye una parte fundamental para indagar el estado de la disciplina, sus puntos fuertes y débiles, las direcciones hacia donde puede avanzar y los nuevos caminos y trayectorias educativas que le son posibles. Es por ello que, el objetivo de este trabajo fue analizar la identidad disciplinar construida por la FES Zaragoza respecto a los requisitos que demanda la interdisciplina. En general, puede concluirse que la identidad disciplinar que ha construido la FES Zaragoza representa un conjunto de aspectos superpuestos referentes a la psicología como ciencia y profesión, que no terminan de ser definidos o descritos en una formulación que dé cuenta sobre cómo es que estos dos aspectos se articulan en una misma estructura que los interrelaciona y que da lugar a una conceptualización coherente de la formación que recibirán los estudiantes y de cómo es que ésta contribuye a cumplir con la demanda de interdisciplina. La excesiva generalidad y poca claridad respecto a la identidad que se busca promover plantean, en su lugar, una crisis identitaria que tiene como fundamento la indefinición de la dimensión cognitiva y el conocimiento fragmentado de la *pluralidad* que se promueve.

En conjunto, estos aspectos comprometen la formación científica y profesional de los futuros psicólogos en tanto limitan la especialización que deben adquirir los estudiantes para conocer su campo de estudio y, en consecuencia, para cumplir con los requisitos de la metodología interdisciplinar que dependen de tal conocimiento. Es por esto que, en el caso de la licenciatura en psicología de la FES Zaragoza, quizá lo más importante y esencial antes de promover la interdisciplina, sea primero estructurar una disciplina con una dimensión cognitiva definida a partir de la cual formar a los futuros psicólogos para que sean competentes y capaces de intervenir disciplinariamente con el conocimiento de la psicología y puedan ejercer su actividad profesional con base en una identidad a partir de la cual, parafraseando a Parra et al. (2017) se identifican, definen y actúan como profesionales de una ciencia.

Estructurar la disciplina supone reconocer que, presentar y exponer todos los elementos de la *pluralidad* no es una manera de articular el conocimiento y los elementos a los que refiere, ya que recurrir a este recurso implica la presentación de un panorama lo suficientemente amplio, pero que carece de estructura y de relación entre sus partes. La *pluralidad*, constituye una oportunidad para enriquecer la formación de los estudiantes y

el conocimiento que adquirirán sobre la psicología y, por tal razón, requiere de una organización que permita alcanzar un entendimiento y abordaje más completo y aproximado de la realidad teórica que le corresponde a la psicología, lo cual está en función de establecer relaciones plausibles entre sus componentes teóricos y articularlos como partes constituyentes de un todo. La propuesta presentada en el capítulo 4 pone de manifiesto que existen caminos factibles para articular la *pluralidad* y que la filosofía de la ciencia se configura como propuesta sólida y pertinente que abre nuevas posibilidades a la psicología como: la cooperación entre PIC que puede utilizarse para el enriquecimiento teórico de la disciplina o aprovecharse en proyectos interdisciplinarios como la economía conductual, arribar a un objeto de estudio que puede ser consensuado, o bien, generar una articulación que no implique una mezcla ecléctica.

En referencia al eclecticismo y la interdisciplina, es propicio concluir que, el que exista la posibilidad de una actitud ecléctica, tanto para articular el conocimiento de la psicología, así como para entender la integración de la metodología interdisciplinar, condiciona a que la interdisciplina, al ser una práctica principalmente epistemológica, quede fuera del rango de competencias de cualquier psicólogo. Hay que subrayar que las prácticas eclécticas no están orientadas a la formación de una postura crítica y analítica que permita conocer a profundidad los elementos y procesos que conforman y delimitan a la psicología, además de que la identificación de relaciones con otras disciplinas, el establecimiento de puentes y el diseño de una metodología integrada que se adecue a la problemática en cuestión, son puntos que se vuelven ajenos desde el eclecticismo. Solo desde una identidad disciplinar y trayectoria formativa bien articulada, planificada y con criterios definidos, los psicólogos podrán ser capaces de identificar los alcances y límites de su campo de estudio, y de articular resultados provenientes de diversos programas de investigación. Todo lo cual favorecerá la relación interdisciplinar de la psicología con otras disciplinas en la medida en que permitirá que se cumplan tres condiciones necesarias: (1) que la psicología no se reduzca a ningún otro campo del saber, (2) que existan las competencias necesarias para identificar en qué problemas puede incursionar la psicología proporcionando conocimiento acerca de las interacciones psicológicas y (3) que los psicólogos podrán dar cuenta de los distintos procesos de conformación de su disciplina y su objeto de estudio, y a partir de dicho conocimiento dirigir su identidad y formación hacia ramas más especializadas de la psicología y nuevos campos de conocimiento.

Lograr dicho objetivo implica reconocer, en primer lugar, por parte de las mismas instituciones de educación superior que no pueden desligarse de los problemas epistemológicos de la psicología, sino reconocer su responsabilidad científica y profesional para con el desarrollo de la disciplina, y la responsabilidad social y ética que tienen con la formación de los estudiantes y con la calidad de profesionales que pone a disposición de la sociedad. En segundo lugar, construir una identidad disciplinar para la psicología implica atender a la historia de su desarrollo como ciencia e implementar las medidas adecuadas que permitan superar los retos y dificultades a los que se ha visto expuesta, no reproducirlos mediante nuevas prácticas. Es por ello que resulta necesario, apostar por una formación en filosofía de la ciencia y filosofía de la psicología que doten de criterio y competencias a los estudiantes para que no acepten pasivamente las teorías y modos de operar dentro de la academia, sino que puedan incidir sobre los mismos.

Al respecto, la planeación de la trayectoria académica debe promover la formación científica no como un aspecto que tiene importancia o relevancia social sólo en cuanto sirve de algo a la profesión, ni tampoco promover una formación profesional que remita a entenderla como la acción mecánica de aplicar una serie de estrategias. Cada uno de estos aspectos tiene un valor formativo que debe ser reconocido y estructurado de tal forma que exista una continuidad entre ambos que los enriquezca, pero que respete sus particularidades. La enseñanza de la psicología implica la enseñanza-aprendizaje de todas las prácticas (filosóficas, teóricas, tecnológicas, profesionales, transdisciplinarias) que los psicólogos desarrollan en diferentes ámbitos (Reyna y Hernández, 2017); por lo tanto, una organización y enseñanza adecuadas de las diferentes prácticas de la psicología dentro de los planes de estudio, es el primer paso para lograr la coherencia y correspondencia necesaria que debe existir entre las competencias de los perfiles profesionales y lo que el estudiante estará aprendiendo.

Finalmente, los caminos institucionales que ha trazado la FES Zaragoza para cumplir la demanda de interdisciplina se limitan únicamente con establecer objetivos y hacer mención de dicha metodología para suponer que esta competencia se adquirirá a lo largo de la trayectoria académica, pero la experticia en metodología interdisciplinaria no es algo que surge espontáneamente, ni como un resultado aleatorio o colateral de la disciplina. Formar profesionales capaces de intervenir interdisciplinariamente, requiere de una planificación más detallada que establezca las directrices de la formación

interdisciplinar, de acciones específicas y escalonadas que estructuren la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la interdisciplina y promuevan el pensamiento complejo, así como que se apueste por la conexión de todas las asignaturas para poder interrelacionar los contenidos. En este sentido, el Plan de Estudios (2010) pone de manifiesto lo intrincado que puede ser construir una disciplina bajo paradigmas de la educación y metodologías que no están bien contextualizados e implementados, y lo fácil que, en consecuencia, resulta la mención a una serie de elementos que se proponen como pertinentes para mejorar la formación que recibirán los estudiantes, incluso cuando no existen caminos que se correspondan con lo que ha sido establecido; aparentar pertinencia formativa se vuelve más sencillo que llevar a cabo la planeación de un proyecto que dé lugar a que se desarrolle lo propuesto.

Esto fuerza a reflexionar sobre tres aspectos esenciales, en primer lugar: sobre la ética de las instituciones de educación superior al promover la interdisciplina, o cualquier otra competencia, cuando no hay recursos en términos de planificación institucional que den lugar a que los estudiantes adquieran tal competencia; en segundo lugar, sobre la capacidad que tienen las instituciones para responder a los retos y demandas provenientes de la globalización, Este aspecto no implica negar la responsabilidad social de las disciplinas científicas, ni oponerse a las mejoras de la educación que impulsen un perfil profesional que abarque mayores competencias, sino que apunta a evaluar críticamente cómo es que las instituciones asimilan las demandas del contexto global y las traducen en acciones organizadas y dirigidas para construir las disciplinas. Y, en tercer lugar, reflexionar sobre lo diferencia entre certificar y educar. Al respecto, baste decir que la certificación por sí misma sirve solo para demostrar que los estudiantes han cursado la cantidad de semestres correspondientes a la licenciatura y por lo tanto son acreedores del título de psicólogo, sin embargo, esto no asegura o comprueba que cuentan con las competencias, habilidades y aptitudes que den un valor real a dicho certificado y que son producto de una educación universitaria.

APÉNDICE

1. Propuestas de integración

Resultado de la necesidad de articular la *pluralidad*, la psicología está sujeta a dos de las situaciones que, de acuerdo con Porras (2011) constituyen el dilema de la psicología: (1) lograr la integración o unidad de la psicología a cualquier precio corriendo el riesgo de llegar al eclecticismo, o bien, (2) sostener la fragmentación y la multiplicidad de enfoques, modelos, escuelas y perspectivas psicológicas, en aras de mantener el respeto por la diversidad y el pluralismo de las ideas. De estas dos opciones, la que tiene una mayor predominancia es la apuesta por la integración.

De acuerdo con Vezzetti (2007) esta búsqueda de unidad emerge como un ejercicio compensatorio frente a la heterogeneidad de tradiciones científicas, objetos, métodos, técnicas y usos de la psicología. No obstante, Ardila (2010) señala que una psicología unificada permite obtener explicaciones más coherentes de los fenómenos, posibilita la contrastación, la replicación, la refutación de sus afirmaciones. Brinda uniformidad de lenguaje al pasar del lenguaje ambiguo al lenguaje científico y técnico. Ofrece definiciones unívocas de los fenómenos y procesos psicológicos. Permite la comunicación con otras disciplinas, tanto las que están cerca del objeto de trabajo de la psicología (etología, neurociencias, antropología, lingüística), como con las que se encuentran más lejanas. Posibilita el desarrollo de aplicaciones, su validación, encontrar sus alcances y limitaciones (p. 81).

Para los fines de este trabajo, se define a las propuestas de integración como formas de organización que han surgido para sistematizar la *pluralidad* y no como métodos superadores de la misma. Independientemente de su planteamiento de base, buscan la manera de dar sentido y coordinar la *pluralidad* con base en una serie de principios que puedan ser compartidos y asumidos por todos y que, a su vez, representen una propuesta filosófica y científicamente válida para el progreso de la psicología.

Generalmente las propuestas de integración parten del supuesto de que el objeto de estudio es la unidad a partir de la cual se debe articular la psicología, por lo que es posible distinguir tres modos de proceder para clasificar las propuestas de integración. La primera busca la integración planteando la reconstrucción del objeto de estudio de la

psicología y de los supuestos bajo los cuales se constituye la disciplina. En la segunda, están aquellas que postulan un objeto de estudio de los ya existentes y al que se busca darle predominancia para coordinar, a partir de éste, el resto de elementos. Finalmente, en la tercera opción, estarían aquellas propuestas que plantean la integración de la psicología mediante la aceptación de que todos los elementos de la *pluralidad* son complementarios, por lo que suelen postular diversos objetos de estudio para la psicología y aceptar todos los métodos y conceptos existentes.

A continuación, se presenta un ejemplo para cada una de las categorías establecidas para mostrar cómo difieren entre sí.

1.1 La propuesta de Emilio Ribes

En este primer ejemplo, que trata sobre la reconstrucción del objeto de estudio de la psicología y de los supuestos bajo los cuales se constituye la disciplina, se encuentra el trabajo de Ribes (2004; 2011; 2018; 2019). Como primer punto de su propuesta, el autor parte del argumento de que no existe una psicología sino múltiples psicologías. Para ejemplificar el punto anterior, en la tabla 1 se presentan los ocho paradigmas ontológicos descritos por Ribes (2004) y a partir de los cuales, de acuerdo con el autor, pueden identificarse psicologías muy diversas.

De acuerdo con Ribes (2004) las psicologías que se establecen a partir de estos paradigmas no son conmensurables o integrables entre sí, pues cada compromiso ontológico tiene implicaciones y objetivos que difieren entre sí. Según señala, cada psicología genera investigaciones y teorías con categorías, descripciones, fenómenos y resultados que no tienen puntos en común con otras psicologías puesto que existe una total independencia entre ellas. Ribes (2011) agrega que, en consecuencia, la psicología es en realidad una disciplina preparadigmática y, en esa medida, es una ilusión su existencia como disciplina científica. Sin embargo, para el autor no constituye una verdadera solución para la psicología el mantener la diversidad de psicologías, sino que señala que se debe configurar una psicología.

En este sentido, señala que la delimitación de una ciencia debe satisfacer dos criterios: identificar un campo de fenómenos en la naturaleza o realidad que le sean específicos; y, en segundo lugar, que ese campo de fenómenos no se identifique con el objeto de otras ciencias, pero que tampoco se constituya como un caso singular

trascendente a toda realidad. Respecto al primer criterio, Ribes (2011) plantea que la psicología debe identificar su campo a partir del lenguaje ordinario, específicamente de la diversidad de términos mentales que abundan, pero sin perder de vista que, en realidad, dichos términos no refieren a objetos o actos concretos, sino que expresan la ocurrencia de un fenómeno particular en cada ocasión. En consecuencia, Ribes (2018) señala que:

los fenómenos psicológicos siempre se identifican a partir de un organismo, sea un ser humano en relación con objetos, acontecimientos o animales. Lo psicológico, por consiguiente, siempre se ubica en la relación entre la actividad de un organismo y otra entidad, un objeto u otro organismo y los acontecimientos vinculados a su ocurrencia o presencia [...] Se trata de que la relación siempre se establezca entre formas de actividad específica del individuo respecto de circunstancias específicas.

Respecto al segundo criterio, Ribes (2018) señala que la especificidad funcional que adquieren las relaciones que se establecen entre cada individuo y objetos a lo largo de su historia de vida es lo que define a las relaciones psicológicas como fenómenos diferentes de los biológicos. Por lo tanto, el autor concluye que la psicología es una ciencia y en función de tal caracterización es que tiene sentido plantear toda la formación de los psicólogos.

Tabla 1

Paradigmas ontológicos

Paradigma	Descripción
Mente-mundo	La mente es contextualizada en un cuerpo, pero sus relaciones con el mundo no requieren de ese cuerpo. El mundo, desde esta perspectiva, tiene sentido sólo como construcción mental.
Mundo-mente-cuerpo	El fenómeno psicológico consiste en una interacción entre el mundo y la mente a través del cuerpo. Aunque la mente es independiente del cuerpo como entidad funcional, requiere de la mediación del cuerpo para interactuar con el mundo.
Mente-conducta	El fenómeno psicológico se concibe en términos de la relación entre la mente y el comportamiento, contextualizados ambos en un cuerpo; cuerpo que, sin embargo, carece de representación conceptual como parte del objeto de estudio. La mente y la conducta actúan respecto del mundo, la primera construyendo la imagen o representación del mundo y, la segunda, respondiendo a esa imagen.
Cerebro-mundo	Este paradigma sustituye a la mente por el cerebro. El cerebro constituye una entidad del cuerpo, pero supraordinada a sus funciones biológicas y físicas ordinarias. El cerebro es afectado directamente por el mundo y de manera medida por el cuerpo, y actúa sobre el cuerpo y sobre el mundo a través del cuerpo.
Cerebro-mente-mundo	Los fenómenos psicológicos son un conjunto de relaciones múltiples entre el mundo, el cerebro y la mente, los dos últimos contextualizados por el cuerpo, pero sin que el cuerpo, como tal, asuma una representación conceptual importante más allá de la de un mediador; la interacción fundamental se da entre el cerebro y la mente.
Organismo reactivo y el mundo	El organismo como individuo biológico que se comporta, substituye a la mente, al cuerpo y al cerebro. El paradigma se transforma en una relación entre dos entidades, pero a diferencia del paradigma uno, la mente es reemplazada por el organismo como entidad.
Organismo activo y el mundo	En este paradigma, a diferencia del anterior, el organismo es la fuente de acciones, al margen de las influencias que el mundo pueda ejercer sobre él. Los hechos teóricamente significativos son los efectos de la acción del organismo sobre el mundo y los efectos reactivos del mundo sobre el organismo.
Organismo en el mundo	Este paradigma no propone un organismo separado del mundo. El organismo, en este paradigma, está en el mundo del cual forma parte (Ribes, 2004).

1.2 La Síntesis Experimental del Comportamiento

El segundo tipo de integración implica la postulación de un objeto de estudio ya existente y al cual se pretende darle predominancia por las ventajas que representa. En este sentido, el trabajo de Ardila (1990; 2003; 2010) es el mejor ejemplo de cómo se constituye esta categoría. El autor propone la Síntesis Experimental del Comportamiento (SEC) como medio para lograr un campo unificado. La SEC, es una propuesta para la unificación de la psicología que:

Parte de reconocer que existe un cuerpo de conocimientos válido y confiable, logrado a lo largo de varios decenios de investigaciones, tanto de laboratorio como de campo, siguiendo las exigencias científicas más rigurosas. Reconoce que la psicología posee teorías estructuradas y elaboradas con los estándares de la filosofía de la ciencia, sujetas a todos los requerimientos de falseabilidad, comprobación, análisis interno y contrastación empírica (Ardila, 2010, p. 76).

Para Ardila, el cuerpo de conocimiento o paradigma unificador es el Análisis Experimental del Comportamiento (AEC) y a partir de tal paradigma, la psicología se define como:

el estudio científico del comportamiento, se privilegia el método experimental, se considera la conducta humana como fenómeno natural, dentro de la perspectiva evolucionista; se enfatiza la metodología inductiva (tipo Mach) y se buscan explicaciones a nivel conductual, sin reducirlas a los ámbitos fisiológico o cultural (Ardila, 2010, p. 77).

De acuerdo con el autor, actualmente las escuelas psicológicas no existen, sino que dieron paso o evolucionaron en sistemas psicológicos. La SEC busca integrar y traducir a su marco de referencia explicativo los hallazgos encontrados dentro de otros sistemas o paradigmas, pues “descartar información obtenida desde perspectivas diferentes al análisis conductual, por haber partido de marcos de referencia distintos, es limitar indebidamente el campo de la psicología” (Ardila, 2010, p. 77). Como se observa, esta propuesta además de reconocer el estado plural de la psicología, acepta que existen elementos y resultados provenientes de otros sistemas que se encuentran basados en

presupuestos científicos y, por lo tanto, son capaces de ser integrados de una manera coherente a la filosofía de la SEC.

Una aclaración importante que hace el autor es que su propuesta no se corresponde con el eclecticismo:

no se trata de integrar todo lo que se ha investigado en todos los enfoques de la psicología, sino de traducir lo que posee suficiente sustrato científico, a los términos y filosofía de la síntesis [...] No todo lo que se considera popularmente como “psicología” está basado en la ciencia, y lo que no lo esté no se puede traducir a los conceptos de la SEC (Ardila, 2010).

La traducción que Ardila propone atiende al señalamiento que hace Zarzosa (1991) respecto a que, en la incorporación de elementos provenientes de distintas posturas teóricas, debe existir una transformación, una reformulación importante del elemento incorporado, de tal forma que haya un cambio intelectual importante y el nuevo elemento se transforme a la lógica del sistema que se maneja. Otra aclaración importante hecha por Ardila (2010) es cuando especifica que la SEC no se identifica con el conductismo radical skinneriano, ni es una nueva escuela psicológica, sino un programa de investigación para superar la fragmentación de las escuelas y la falta de cohesión de la psicología, respetando su diversidad de áreas de investigación, campos de aplicación, niveles de análisis y la pluralidad de metodologías.

1.3 La propuesta de Alejandro Escotto

El tercer ejemplo de integración corresponde al integracionismo por complementariedad, dicha propuesta sostiene que, todo cuanto plantea la *pluralidad*, no es ningún estado de crisis sino un reflejo del campo tan rico y vasto del que trata la psicología.

En su ensayo “Las principales corrientes psicológicas del siglo XX”, Escotto (1985) propone que la historia de la psicología debe entenderse como la historia del ascenso contradictorio y complejo de la explicación del fenómeno psíquico. Bajo esta reinterpretación de la historia de la psicología, el objeto de estudio que se propone es el psiquismo humano y dada esta tesis, el autor señala que:

el desarrollo histórico, metodológico, teórico y filosófico que subyace en las distintas corrientes psicológicas, no ha sido más que el desarrollo unilateral de los múltiples aspectos del psiquismo humano (p. 210)

Es decir, los objetos de estudio propuestos por cada una de las escuelas psicológicas, son solo un aspecto o dimensión del psiquismo humano que han sido desarrollados de manera independiente, de ahí su naturaleza complementaria. En consecuencia:

el contenido de la psicología como ciencia, independientemente de cómo se define y pondera a tal o cual aspecto como el objeto de estudio, es el conjunto de todas las funciones psicológicas normales y anormales, desde el nacimiento a la vejez, que en la historia de esta ciencia han sido puestos bajo estudio riguroso, sistemático y científico (Escotto, 1985, p. 210).

De acuerdo con el autor, las funciones psicológicas serían la conciencia, la conducta, la motivación, la actividad como proceso histórico-social, la percepción, la imaginación, los prejuicios, los sueños, el inconsciente, la voluntad, el propósito, la creatividad, el lenguaje, el aprendizaje, los hábitos, los resabios instintivos, la conducta sexual, etc.

En un artículo posterior, Escotto (1991) expresa que el objeto de estudio de la psicología tiene que ser delimitado por su generalidad como por su especificidad:

Por su alcance o generalidad, la psicología puede ser entendida como la disciplina que estudia el desarrollo filogenético de las distintas formas de regulación de la actividad desde animales al hombre. Por su especificidad, la psicología puede concebirse como la ciencia que estudia las formas de regulación histórica, social y biológica de la actividad del Hombre en su devenir Humano, es decir, el psiquismo humano (p. 63).

Y define el psiquismo humano como:

Conjunto de las funciones psicológicas que reflejan la realidad objetiva en el cerebro del hombre mediada por el lenguaje y la práctica histórico-social, regulando la actividad por medio de estimulaciones pasadas (procesos mnémicos y afectivos, predisposiciones inconscientes, aprendizaje), presentes (procesos

perceptuales, conciencia, necesidades, emociones) y/o la anticipación de estimulaciones futuras (procesos anticipatorios como conciencia, pensamiento, voluntad, imaginación) (p. 64).

Un aspecto importante del trabajo de Escotto, es que reconoce que el estudio de todos estos aspectos no ha ido generando una concepción teórica o sistema coherente y unificado acerca del psiquismo; por lo que el reto de la psicología como ciencia es el desarrollo de una teoría coherente, sistemática y científica de todos estos aspectos, y para ello propone el materialismo dialéctico e histórico como concepción filosófica y metodológica con la cual teorizar. No obstante, a diferencia de la propuesta de Ardila, este autor no especifica ninguna medida o pauta para reunir o integrar los elementos que considera como contenido de la psicología.

Referencias

- Agazzi, E. (2004). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista Empresa y Humanismo*, 5(2/02), 241-252.
- Alonzo, R. (2014). El paradigma de la complejidad, sus bondades para la reforma de la universidad de San Carlos de Guatemala. *Compendium*, 17(33), 43-56.
- Álvarez, G. (2012). De la psicología experimental a la tradición de pensamiento conductista. En Z. Monroy y G. Álvarez. (Ed), *Historia de la Psicología* (pp. 69-84). México: UNAM.
- Anaconda, A. K., Marin, H. D., y Díaz, C. (2014). La interdisciplinariedad a través de la resolución de problemas: estrategia de enseñanza y aprendizaje de la física. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Angner, E. (2015). To navigate safely in the vast sea of empirical facts: Ontology and methodology in behavioral economics. *Forthcoming in Synthese*.
- Ardila, R. (1990). ¿Qué es la síntesis experimental del comportamiento? *Anuario de Psicología*, (45), 101-107.
- Ardila, R. (2010). La Unidad de la Psicología. El Paradigma de la Síntesis Experimental del Comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 72-83.
- Ardila, Rubén (2003). La necesidad de unificar la psicología: El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Colombiana de Psicología*, (12), 28-37.
- Aronson, P., Rovelli, L., Alach, G. y Palermo, C. (2009). Los múltiples significados de la interdisciplina y la transdisciplina. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Ashby, I., y Exter, M. (2019). Designing for Interdisciplinarity in Higher Education: Considerations for Instructional Designers. *TechTrends*, 63, 202-208. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0352-z>
- Balderas, K. E. (2013). Elementos que constituyen la identidad profesional de la enfermera. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Becerra, G. (2014). Interdisciplina y sistemas complejos. Un enfoque para abordar problemáticas sociales complejas. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 34-43.
- Bunge, M., y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI Editores.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bunge, M. (1983). Paradigmas y revoluciones en ciencia y técnica. *El Basilisco*, (15), 2-9.
- Bunge, M. (2009). *Vigencia de la filosofía*. Lima, Perú: Fondo Editorial.

- Calvert, J. (2010). Systems biology, interdisciplinarity and disciplinary identity. En In J. N. Parker, N. Vermeulen, y B. Penders (Eds), *Collaboration in New Life Sciences*, (pp. 201-218).
- Campos, R. (2017). *Economía y Psicología. Apuntes sobre economía conductual para entender problemas económicos actuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caponi, O., y Mendoza, H. (1997). El Neoliberalismo y la educación. *Acta Odontológica Venezolana*, 35(3).
- Caro, I. (1999). El origen cultural de la integración y del eclecticismo en psicoterapia. *Psiquiatría Pública*, 11(1), 19-26.
- Carrasco, C., Baltar, M. J., Bastidas, N., López, J., Morales, M., y López, V. (2019). Identidad profesional de una psicóloga educacional: un estudio de caso en Chile. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-27.
- Cartín, J. (2019). Qué es la epistemología y su relación con el conocimiento. *Nullius in Verba*. ISSN: 2711-2616
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinarietà: Desafío para la educación superior y la investigación. *Luna Azul*, (31), 156-169.
- Casanova, H., y López, J. C. (2013). Educación superior en México: Los límites del neoliberalismo (2000-2010). *Linhas Críticas*, 19(38), 109-128.
- Castellanos, S. J., y Luna, C. A. (2009). La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-10.
- Civera, C., Pastor, J. C., Pérez, A., y Tortosa, F. (2006). Estructuralismo frente a funcionalismo. En F. Tortosa y C. Civera (Ed), *Historia de la psicología* (pp. 205-217). Madrid, España: Mcgraw Hill
- Civera, C., Pastor, J. C., y Tortosa, F. (2006). Formulación canónica de la Psicología en Europa. La propuesta de Wilhem Wundt. En F. Tortosa y C. Civera (Ed), *Historia de la psicología* (pp. 79-92). Madrid, España: Mcgraw Hill
- Civera, C., Tortosa, F., y Vera, J. A. (2006). Psicología e Historia de la Psicología. En F. Tortosa y C. Civera (Ed), *Historia de la psicología* (pp. 205-217). Madrid, España: Mcgraw Hill
- Contreras, M. S., Contreras, E. A., García, J. M., y Rojas, A. T. (2017). Formación del psicólogo en el área de etapa básica. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(1), 43-47. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2017/vre171f.pdf>
- Council of Europe. (2017). *La globalización*. Recuperado de <https://www.coe.int/es/web/compass/globalisation>

- Covarrubias, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 113-133.
- Dahab, J. (2015). El mito de la “revolución” cognitiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7(1), 88-102.
- Echeverri, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584.
- Echeverría, A. Y. (2018). Teoría Educativa desde el Paradigma de la Complejidad para Formar Pensamiento Crítico y Complejo. *Revista Cientific*, 3(9), 257-274.
- Escalona, L. (2006). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 143-160.
- Escotto, E. A. (1985). Las principales corrientes psicológicas del siglo XX. En E. A. Escotto (Ed), *Ensayos sobre psicología materialista. Psicología, Historia y Neurociencias* (pp. 189-214). México: UNAM.
- Escotto, E. A. (1991). El parto teórico. En E. A. Escotto (Ed), *Ensayos sobre psicología materialista. Psicología, Historia y Neurociencias* (pp. 39-68). México: UNAM.
- Esguerra, G. (2016). Economía conductual, principios generales e implicaciones. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 67-72.
- Fierro, C., y Visca, J., (2015). Revisión de un concepto central en la Formación y Enseñanza en Historia de la Psicología: Las escuelas psicológicas desde la Historia, la Sistemática y la Sociología de la Psicología. *Avances y Desafíos para la Psicología*, 249-260.
- Fierro, M. (2012). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte II. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 185-196.
- Flores, J. H. (2011). Complejidad y educación. *Revista Diálogos*, 5(7), 23-34.
- Flores, L.M. (2008). Posiciones y Orientaciones Epistemológicas del Paradigma de la Complejidad. *Cinta Moebio*, (33), 195-203.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), 66-101.
- Gianella, A. (2006). Las disciplinas científicas y sus relaciones. *Anales de la comunicación*, (3), 74-83.
- Harris, K. R. (2018). Educational Psychology: A Future Retrospective. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 163-173.
- Hernández, H. (2015). Cuerpo y lenguaje en la cognición corporizada. *Elementos*, (98), 11-15.

- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Jaramillo, J.C. (2009). Consideraciones identitarias para una psicología fundada en la epistemología compleja. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 158-166.
- Kahneman, D. (2003). Mapas de racionalidad limitada: Psicología para una Economía Conductual. *REVISTA ASTURIANA DE ECONOMÍA*, (3), 181-225.
- Kantor, J.R. (2016). *La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara.
- Keller, F. S. (1975). *La definición de la psicología*. México: Trillas
- Kelly, R., Mackay, M., Nash, K. L., Cvitanovic, C., Allison, E. H., Armitage, D.,...Werner, F. (2019). Ten tips for developing interdisciplinary socio-ecological researches. *Socio-Ecological Practice Research*, 1, 149-161.
- Kosciuczyk, V. (2012). El aporte de la Economía Conductual o Behavioural Economics a las Políticas Públicas: una aproximación al caso del Consumidor real. *Palermo Business Review*, (7), 23-40.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lizgrace, A., Gutierrez, M., Stable, A., Nuñez, M. C., Rivero, Masó, R. M., y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: Una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.
- Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto vista complejo e histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23.
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophía, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(13), 367-377. <https://doi.org/10.17163/soph.n13.2012.16>
- Lopez, O. (1998). El paradigma de la complejidad en Edgar Morín. *Revista del Departamento de Ciencias Universidad Nacional sede Manizales*, 98-114. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11086/1/01235591.1998.pdf>
- Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La Psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Luengo, E. (2012). La transdisciplina y sus desafíos en la universidad. En E. Luengo (Ed), *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria* (pp. 9-25). México: ITESO
- Mayor, L. y Tortosa, F. (2006). Tercera fuerza: la Psicología humanista. En F. Tortosa y C. Civera (Ed), *Historia de la psicología* (pp.4419-429). Madrid, España: Mcgraw Hill

- Montgomery, W. (2011). La economía conductual y el análisis experimental del comportamiento de consumo. *REVISTA IIPSI*, 14(1), 281-292.
- Moral, M. de la V. (2017). Conceptos básicos del paradigma de la complejidad aplicados a la cuestión del método en Psicología Social. *Summa Psicológica*, 14(1), 12-22.
- Morales, S. (2019). ¿Qué es la epistemología y para qué le sirve al científico? *Nullius in Verba*. ISSN: 2711-2616
- Moreno, T. (2010.). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(2), 77-90
- Morín, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. *Orientaciones Universitarias*, (43). Recuperado de https://www.javeriana.edu.co/archivo/ahj2012/paginas/m_ins/doc_ins/o_uni/ORIENTACIONES/PDF_ORIENTACIONES/43.pdf
- Munné, F. (2008). De la globalización del mundo a la globalización de la mente, *Les cahiers psychologie politique*, (13).
- Nicolescu, B. (2009). La transdisciplinariedad: una nueva visión del mundo. Extracto del libro “La transdisciplinariedad”. *Pensando la complejidad*, (8), 8-12.
- Noriega, J. y Gutiérrez, C. (1995). *Introducción a la epistemología para psicólogos*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Olivé, L. (2011). Interdisciplina y Transdisciplina desde la filosofía. *Ludus Vitalis*, 19(35), 251-256.
- Palma, C. (2015). Disciplina, saber y poder: una reflexión crítica sobre la construcción de la psicología como disciplina, campo y práctica social. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (5), 26-39
- Parra, G., Hickman, H., Landesmann, M., y Pasillas, M. A. (2017). Transmisión pedagógica e identidad disciplinar: análisis de un caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 98-101.
- Pereira, J. M. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67-75.
- Pérez, A. M., Guerrero, F., y López, W. (2002). Siete conductismos contemporáneos: Una síntesis verbal y gráfica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 103-113.
- Pérez, E. y Tortosa, F. (2006). Primeros planteamientos psicológicos en las Ciencias del Espíritu. En F. Tortosa y C. Civera (Ed), *Historia de la psicología* (pp. 33-46). Madrid, España: Mcgraw Hill
- Pérez, R. (2018). Límites de la integración teórica en psicología. En G. Gutiérrez (Ed), *Teorías en Psicología. Integración y el futuro de la disciplina* (pp. 24-67). México: Manual Moderno

- Pérez, V., Gutiérrez, M. T., García, A. & Gómez, J. (2010). *Procesos Psicológicos Básicos. Un análisis funcional*. Madrid, España: UNED
- Plan de Estudios. (2010). *Plan de estudios 2010 de la licenciatura en Psicología (Sistema Presencial) Aprobado por el Consejo Académico de Áreas de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 28 de septiembre de 2010, Acuerdo número 2/III/10*. México: FES Zaragoza, UNAM.
- Plan de Estudios. (2015). *Plan de estudios 2014 de la licenciatura en Psicología (Sistema Presencial) Aprobado por el Consejo Académico de Áreas de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 3 de julio de 2015*. México: FES Iztacala, UNAM
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Interdisciplina*, 1(1), 21-50.
- Porras, I. (2014). *Hacia una nueva educación en ciencias orientada a la interdisciplina: una aproximación a la filosofía*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Porras, N. (2011). Del pluralismo al eclecticismo en la psicología de hoy: una reflexión epistemológica. *Tesis psicológica*, (6), 151-172.
- Primero, G. y Barrera, S. (2020). Cognitivismos y conductismos: mitos que obstaculizan el diálogo, análisis de los conceptos de conducta y cognición, y propuestas de integración teórica. *Nullius in Verba*. ISSN: 2711-2616
- Quintá, M.C., Maass, M., Orta, M., Trigós, L., y Sabulsky, G. (2014). Estrategias para la formación interdisciplinar en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y en Artes, Arquitectura y Diseño. En M. Orta (Ed), *Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios* (pp. 99-124). México: Redic InnovaCesal.
- Quintá, M. C. (2014). Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. En M. Orta (Ed), *Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios* (pp. 5-31). México: Redic InnovaCesal.
- Ramírez, L. N., y Gallur, S. (2017). Desarrollo de la identidad profesional de psicólogos en formación. El caso de la participación en escenarios de práctica profesional en México. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, San Luis Potosí, México.
- Ramírez, L. N., y Saucedo, C. L. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de Educación Superior*, 45(179), 41-53.
- Real Academia Española. (2020). Complejo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/complejo>
- Reyna, W. y Hernández, M. (2017). Enseñanza-aprendizaje de la psicología: reflexiones desde la matriz científica interconductual. *Interacciones*, 3(3), 171-182.

- Ribes, E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma psicológica*, 11(1), 9-28.
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19-26.
- Ribes, E. (2011). La psicología: cuál, cómo y para qué. *Revista mexicana de psicología*, 28(1), 85-92.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la Psicología*. Ciudad de México: El Manual Moderno.
- Ribes, E. (2019). El objeto de la psicología como ciencia: relación sin “cuerpo-substancia”. *Acta Comportamental* 27(4), 463-480.
- Riveros, A., Rojas, P. y Pérez, A. (2008). Psicología y asuntos económicos: Una aproximación al estado del arte. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 49-57.
- Rodríguez, D. (2012). *Análisis de la Cognición Corporizada desde la perspectiva de la filosofía*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Rodríguez, E. (2012). *TOMA DE DECISIONES: LA ECONOMÍA CONDUCTUAL*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Oviedo.
- Rojo, G. (2019). *Un perfil basado en competencias para cada una de las opciones de titulación* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rugarcía, A. (s. f.). La interdisciplinariedad: El reino de la confusión. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista98_S1A4ES.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Flexibilidad curricular, académica y administrativa*. Recuperado de https://www.google.com/url?q=https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/flexibilidad_curricular%23:~:text=3DDesde%2520la%2520%25C3%25BA%2520d%25C3%25A9cada%2520del,de%2520sus%2520programas%2520acad%25C3%25A9micos%2520C%2520particularmente&sa=D&ust=1600372344984000&usq=AFQjCNF42hPnWbXtnN7T65jP1pWl4Wo8EQ
- Silva, A. (2003). *La pluralidad: Un nuevo paradigma en el diseño de planes de estudio de psicología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Smets, K. (24 de octubre de 2019). La economía del comportamiento: más que solo sesgos y falacias [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://blog.bppolicy.org/2019/10/la-economia-del-comportamiento-mas-que.html>
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., y Mulder, M. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365-378. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z>
- Staats, A. (1991). Unified positivism and unification psychology: Fad or new field? *American Psychologist*, 46(9), 899-912.

- Sulle, A., Bur, R., Stasiejko, H., Zerba, D., Celotto, I., Aune, S.E.,... Lobel, G. (2012). La trama de los programas introductorios a la psicología: ¿crisis, linealidad o fragmentación?. *Anuario de Investigaciones*, 21, 375-381.
- Sun, H. (2017). Why teach Science with an Interdisciplinary Approach: History, Trends, and Conceptual Frameworks. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 66-77.
- Taeli, F. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis*, (25), 1-13.
- Tamayo, J. (2015). Unificación-Integración en Psicología: Un análisis de tres dimensiones de la discusión. *Interamerican Journal of Psychology*, 49(1), 15-26.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/291353525_ASPECTOS_BASICOS_DE_LA_FORMACION_BASADA_EN_COMPETENCIAS
- Torres, J. (2006). Las razones del currículo integrado. En J. Torres (Ed), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado* (pp. 29-95). Madrid: Morata.
- Trovero, J. I. (2015). ¿Qué es teorizar? Reflexiones en torno a la especificidad del trabajo teórico en Sociología. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vargas, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Vázquez, M. (2009). Globalización y educación superior en México. *Reencuentro*, (54), 83-90.
- Vázquez, M. (2009). Globalización y educación superior en México. *Reencuentro*, (54), 83-90.
- Vázquez, P. (2018). *Aproximaciones Conductuales a la Resolución de Problemas Públicos: Una Propuesta de Síntesis*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147-166.
- Vienni, B. (2015.). Los estudios sobre interdisciplina: Construcción de un ámbito en el campo de ciencia, tecnología y sociedad. *REDES*, 21(41), 141-175.
- Villa, J. C. y Blazquez, N. (2013). Vinculación de los enfoques interdisciplinarios: Clave de un conocimiento integral. *Interdisciplina*, 1(1), 7-13.
- Villa, M. D. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (35), 9-24.
- Walid, A., Sajidan, S., Ramli, M., y Kusumah, R.G.T. (2019). Construction of The Assessment Concept to Measure Students' High Order Thinking Skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 237-251 DOI:<http://dx.doi.org/10.17478/jegys.528180>

- Wallis, S. E. (2018). Actionable knowledge mapping to accelerate interdisciplinary collaborations for researcher and practice. Presentado en The International Society for the Systems Sciences, Corvallis, Oregon.
- Yela, M. (1996). Unidad y diversidad de la psicología. *Psicothema*, 8, 327-351.
- Zanatta, E., y Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170.
- Zanatta, E., Yurén, T., y Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos*, 23(62), 87-104.
- Zarzosa, L. (2015). Los límites de la carrera de Psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 243-25.
- Zarzosa, L. (1991). Problemas del eclecticismo: un caso. *Revista Mexicana de Psicología*, 8(1,2), 109-115.
- Zavala, E. (2011). Teorías, teorizaciones, tiempo y contextos: Un esquema conceptual para analizar teorías sociológicas y lo que hay detrás. *Estudios Sociológicos*, 29(85), 33-59.