



Alma Briseida Ramírez-Estrada (Autora de correspondencia)

Universidad Veracruzana (UV)

zs22000556@estudiantes.uv.mx

ORCID: 0009-0004-8005-8719

Emanuel Meraz-Meza

Universidad Veracruzana (UV)

emeraz@uv.mx

ORCID: 0000-0001-7390-7656

Dificultades severas de aprendizaje: una interpretación desde la psicología interconductual en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Severe learning difficulties: an interpretation from interbehavioral psychology within the framework of the New Mexican School

Palabras clave: interconductismo, problemas de aprendizaje, trastorno específico del aprendizaje, trastorno del desarrollo del aprendizaje.

Resumen

El concepto dificultades severas de aprendizaje enfatiza el déficit, supone fallos en las llamadas funciones cognitivas y apela a causales intrínsecas al individuo. Esto da lugar a la exclusión y categorización del alumnado en función de las supuestas anomalías. Por ello, en este artículo se analiza el uso institucional del término y se propone una forma alternativa de caracterizarlo. La discusión versa sobre dos tesis: primero, es posible aplicar la perspectiva interconductual del aprendizaje en la Nueva Escuela Mexicana; segundo, dicho enfoque conduce a explicaciones centradas en las circunstancias, sugiere el diseño de situaciones de enseñanza que favorecen el aprendizaje como logro. Al término del documento se pone a consideración de los actores educativos recomendaciones generales congruentes con los argumentos presentados. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *developmental learning disorder, interbehaviorism, learning problems, specific learning disorder.*

Abstract

The concept of severe learning difficulties emphasizes the deficit, assumes failures in the so-called cognitive functions and appeals to causes intrinsic to the individual. This leads to the exclusion and categorization of students based on alleged anomalies. Therefore, this article analyzes the institutional use of the term and proposes an alternative way of characterizing it. The discussion is about two theses: first, it is possible to apply the interbehavioral perspective of learning in the New Mexican School; Second, this approach leads to explanations focused on circumstances, suggesting the design of teaching situations that favor learning as an achievement. At the end of the document, general recommendations consistent with the arguments presented are put into consideration of educational actors.

Introducción

Los documentos normativos de la educación nacional conceptualizan las dificultades severas de aprendizaje como una condición deficitaria de los estudiantes que afecta su desempeño, específicamente en las áreas de lectura, escritura y cálculo. Es innegable que descripciones de ese tipo acentúan la etiquetación y segregación del alumnado. No obstante, la Nueva Escuela Mexicana se presenta como un enfoque que reconoce, respeta y promueve la diversidad desde el aula y la comunidad. Esto da ocasión al análisis de los planteamientos curriculares respecto al aprendizaje y sus posibles limitaciones.

Además, bajo la convicción de la necesidad de fundamentar la práctica educativa en el conocimiento científico, se plantea como objetivo interpretar las dificultades severas de aprendizaje desde la perspectiva psicológica interconductual. De esta forma, a través del artículo se sustentan dos tesis: 1) el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana ofrece algunos argumentos que permiten la aplicación de la perspectiva interconductual del aprendizaje y 2) dicha perspectiva conduce a una alternativa explicativa de las dificultades severas de aprendizaje centrada en las circunstancias y no en el individuo. Como consecuencia, se torna irrelevante la categorización institucional por condiciones o trastornos. Igualmente, requiere la transformación de la intervención que tradicionalmente se ha dirigido a supuestos procesos internos que originan las alteraciones del aprendizaje.

En defensa de las tesis, en la primera sección se discute la forma en que se entiende el aprendizaje en el plan de estudios; se destacan coincidencias y desacuerdos entre este y la postura interconductual del aprendizaje, culminando con los aspectos que se tendrían que llevar a cabo para hacer posible el uso de la perspectiva psicológica mencionada en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana. En conjunto, esboza las oportunidades de aplicación del enfoque psicológico interconductual en el campo educativo.

En el segundo apartado, los autores proponen una explicación alternativa de las dificultades severas de aprendizaje con base en la perspectiva interconductual. Para tal fin, se retoman investigaciones y apreciaciones hechas por especialistas involucrados en el estudio de la dimensión psicológica de problemas educativos. Asimismo, se mencionan las consecuencias de centrar la intervención didáctica en el déficit. Por último, se proporcionan recomendaciones generales en la expectativa de que estas resulten provechosas para hacer efectivo el cambio conceptual en el ámbito pedagógico.

Desarrollo

Oportunidad de aplicar la perspectiva interconductual del aprendizaje en la Nueva Escuela Mexicana

El análisis del plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022) permite identificar en dicho documento la coexistencia de variadas acepciones del aprendizaje. Muestra de ello, en su discurso sostiene que el aprendizaje constituye un proceso de apropiación de la realidad; de esta forma, hace una distinción entre la experiencia interna y la externa de las personas. En otras líneas refiere que el aprendizaje se construye con la intención de acercar al individuo al mundo, de que pueda interpretarlo y transformarlo; pero, a la vez, niega la existencia de un proceso interno al sujeto y argumenta que el aprendizaje “siempre se refiere a la relación entre el ser humano con el medio ambiente inmediato” (DOF, 2022, p. 64).

En la misma línea discursiva, el plan de estudios emite una crítica a la evaluación de los estudiantes a través de productos: afirma que esto resulta en la cosificación del sujeto a su conducta al medir el resultado y no el aprendizaje (DOF, 2022). Por consiguiente, en los planteamientos curriculares se infiere que el aprendizaje es algo distinto a un desempeño o producto resultante. Así, desde el

punto de vista institucional, asumir que el aprendizaje se manifiesta en conductas observables ocasiona problemas en la intervención educativa. Con ello desestima identificar el aprendizaje a partir de actos, es decir, en términos conductuales. Sin embargo, lo anterior es un punto discutible desde la propuesta de Ribes-Lñesta (2018), en el marco de la psicología interconductual.

El autor referido argumenta que el término aprendizaje forma parte de la práctica educativa y del lenguaje ordinario. Es decir, en la vida diaria usamos la palabra aprendizaje en distintas circunstancias, razón por la cual Ribes-Lñesta (2011) recurre al análisis conceptual de las muy variadas formas de empleo del vocablo. Con ello reconoce diferentes sentidos o significados generales correspondientes al término y los agrupa de acuerdo con su función en las prácticas cotidianas en donde se utilizan expresiones relacionadas con aprender.

Bajo las consideraciones anteriores, el término aprendizaje refiere que alguien realiza un comportamiento distinto a su actividad habitual; alude a la satisfacción de un criterio de desempeño o resultado, a partir de una conducta ya existente o de reciente emergencia (Ribes-Lñesta, 2018). Además, se identifica como un cambio en las funciones y actividades de un individuo en un ambiente dado, ya sea que presente una nueva forma de comportamiento o que acciones similares a otras realizadas ocurran en circunstancias inéditas de las que son parte objetos, personas, eventos o requerimientos nuevos (Ribes-Lñesta, 2002; 2008; 2011).

En congruencia, los cambios con los que Ribes-Lñesta (2002) identifica el aprendizaje se dan al menos en cuatro circunstancias: 1) sucesos en los que el individuo tiene que hacer algo nuevo o diferente, 2) cuando sea necesario para el sujeto reconocer la situación en la que es pertinente hacer algo que ya hace, 3) hechos en los que sea preciso identificar los actos adecuados en un contexto antes ajeno para él y 4) condiciones que le posibiliten hablar acerca de lo que se tiene que hacer y cómo hacerlo en una circunstancia particular, siempre en cumplimiento de un criterio prescrito.

Esta forma de concebir el aprendizaje ha sido retomada en otras investigaciones, como la de Ibáñez-Bernal y De la Sancha-Villa (2013), y la de Gutiérrez-Guevara e Ibáñez-Bernal (2022), quienes identifican tres aspectos característicos. En primer término, aseveran que el verbo *aprender* se usa para referir el cumplimiento cabal de un criterio o resultado, así como comportamientos que se aproximan al esperado. En segundo, afirman que alguien está aprendiendo cuando se observan variaciones funcionales del comportamiento; las respuestas del sujeto son novedosas o cualitativamente distintas respecto a las circunstancias, aunque los criterios de logro todavía no se cumplan. En el tercer aspecto, se declara

que alguien aprendió si en adelante su comportamiento cumple con los criterios prestablecidos en el ámbito escolar o de la vida cotidiana.

Como se observa, el aprendizaje conlleva dominio en el ejercicio o desempeño de la tarea, en varias ocasiones, en situaciones distintas o semejantes. No basta con una sola ocurrencia; se dice que alguien aprendió si es *diestro del hacer en situación*. Es decir, aprender implica que el individuo siga realizando la actividad en cumplimiento con los criterios delimitados socialmente por instituciones formales o informales. Visto así, el comportamiento debe ser pertinente en una situación determinada. Por tanto, satisfacer un criterio de desempeño o resultado se da mediante acciones apropiadas de las personas en un contexto específico o a través de un resultado en la forma de escritura, habla, gesticulación, así como de cualquier otro modo de ejecución pertinente a las circunstancias vigentes (Ribes-Iñesta, 2018).

De lo antes dicho, se reconoce que todas estas circunstancias son prácticas sociales, prácticas reales compartidas entre individuos de un grupo, en un contexto histórico-cultural particular. Incluso los textos y las grabaciones de audio son producto de la actividad práctica de individuos, con alguna función o sentido específico en el lugar, momento y los eventos concretos en los que se crearon (Ribes-Iñesta, 2018). En la misma dirección, la Secretaría de Educación Pública (como se cita en DOF, 2022) señala que la participación de los estudiantes en las prácticas sociales en diferentes entornos da cuenta de su aprendizaje. Enuncia también que las prácticas de lectura, escritura y oralidad de una comunidad remiten formas singulares de relación entre las personas de ese cuerpo social. Esto respalda el hecho de observar siempre el cumplimiento de un criterio de desempeño, teniendo como circunstancia las prácticas sociales a las que se incorporen los alumnos.

Para el caso de la educación básica, los criterios definitorios del aprendizaje están explicitados en el plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022), así como en los programas sintéticos de la Nueva Escuela Mexicana (DOF, 2023). Estos documentos que guían la intervención educativa en México establecen los contenidos y saberes que un estudiante será capaz de mostrar al término de cada grado escolar y de la educación básica. Lo conveniente es que los criterios estén estipulados conductualmente, como ya se mencionó; es decir, que sean logros como desempeño o como sus resultados, toda vez que solo con su cumplimiento se reconoce el aprendizaje.

Ahora bien, los argumentos hasta aquí presentados —con fundamento en la psicología interconductual— son incompatibles con perspectivas internalistas,

las cuales explican el aprendizaje como una experiencia interna, privada, que involucra la representación mental de los objetos y acontecimientos del mundo (Ospina-Carmona et al., 2022). Estas aluden a procesos que se gestan dentro de las personas y asumen que el aprendizaje se ubica y ocurre al interior del cuerpo, en la cabeza o específicamente en el cerebro. De igual forma, la Nueva Escuela Mexicana propone un cambio con respecto a tal visión, al postular que el aprendizaje no reside en la mente de los individuos; por consiguiente, no existe en sentido estricto la interiorización de los fenómenos que les rodean (DOF, 2022).

La declaración anterior abre el debate a docentes y demás actores educativos para examinar que el término aprendizaje nunca hace alusión a la ocurrencia de una actividad o proceso en el interior del individuo. En cambio, en episodios escolares y de la vida cotidiana será verosímil afirmar que alguien aprendió cuando su comportamiento coincide con el cumplimiento de un criterio determinado; esto quiere decir que se observa una conducta, efecto, resultado o producto, según lo requerido (Ribes-Iñesta, 2008). Por consiguiente, si a un profesor le preocupa el aprendizaje de sus estudiantes, descartará que el éxito y fracaso educativo se explique por cualidades o defectos mentales, concebidos como atributos del alumno. En su lugar, se centrará en las relaciones circunstanciales y cualitativamente diferentes entre el aprendiz y otras personas, objetos o situaciones.

Por ahora, se vislumbra la oportunidad de aplicar la visión interconductual del aprendizaje en la Nueva Escuela Mexicana, atendiendo inicialmente al quehacer educativo a cuatro aspectos derivados de las reflexiones de Ribes-Iñesta (2002; 2008; 2011; 2018; 2021): En primer lugar, usar el concepto de aprendizaje únicamente para referir logros conductuales en función de un criterio, ya sea en términos de actuación o de los productos de ésta; en segundo, asegurar que el aprendizaje se dé en circunstancias donde el individuo lleve a cabo acciones concretas y pertinentes, tanto a las prácticas sociales como al conocimiento científico, artístico, tecnológico u ordinario que corresponda; en el tercero, evitar que el aprendizaje, como logro, se limite a citar hechos y conceptos, a repetir información obtenida de otras personas o fuentes mediáticas disponibles. Por último, considerar que es crucial examinar, planificar e intervenir en las circunstancias que favorezcan el aprendizaje de las personas, teniendo en cuenta los elementos asociados con la enseñanza.

En consecuencia, el desafío consiste en adecuar esta perspectiva a escenarios educativos en los cuales los estudiantes reciben un diagnóstico que detecte anomalías en su aprendizaje. A tal efecto, los profesionales de la salud o la educación denominan de forma equiparable términos como trastorno específico

del aprendizaje, trastorno del desarrollo del aprendizaje, problemas de aprendizaje, discapacidad de aprendizaje, entre otros (Cisneros-Ávila et al., 2022). Para el sistema de educación especial en Veracruz, la denominación vigente es dificultades severas de aprendizaje (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], 2017). Desde esta lógica, en adelante se discuten las definiciones oficiales, a partir de las cuales se propone otra forma de entender tal condición.

Alternativa explicativa de las dificultades severas de aprendizaje

Ante la interrogante de quién presenta dificultades severas de aprendizaje, se espera una respuesta simple y directa. Sin embargo, será necesaria la presentación de algunos argumentos, dados los cambios recientes en la conceptualización institucional y las posibilidades explicativas desde el enfoque interconductual. Por ejemplo, si se consultan las disposiciones normativas estatales vigentes (SEV, 2017), la pregunta se respondería afirmando que presenta dificultades severas de aprendizaje quien tiene una condición cognitiva caracterizada por una interferencia global en el procesamiento de la información. Esta característica, de acuerdo con dicho documento, limita la memorización, razonamiento, organización y reproducción de datos, en particular aquellos vinculados con la lectura, escritura y cálculo.

Paralelamente, con base en el glosario de educación básica (SEP, 2022), se asevera la presencia de problemas de aprendizaje en los alumnos que mostraran dificultades en la adquisición y desarrollo de habilidades para escuchar con atención, descifrar mensajes, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos, puntualizando que “estas dificultades son intrínsecas al individuo y debidas a una disfunción del sistema nervioso central” (SEV, 2022, sección Consonante P, párr. 24). Además, en la definición citada se excluye a los alumnos expuestos a una didáctica insuficiente o inadecuada.

Afirmaciones como estas difieren de lo expuesto con fundamento en la psicología interconductual. Adicionalmente, cabe puntualizar que 1) no consideran que el aprendizaje solo se reconoce cuando se satisface un criterio de logro establecido, respecto al desempeño a mostrar o sus productos, 2) refieren causales internas y 3) se describe como un rasgo propio del individuo, soslayando la circunstancialidad del aprendizaje. Tales ideas refuerzan la meritocracia y generan discriminación en la sociedad (Ribes-Iñesta, 2021a).

Sobre el tema, las reflexiones hechas por Martell-León y Meraz-Meza (2023) muestran que los manuales, así como otros documentos que orientan el diagnóstico y la práctica de los profesionales en educación, describen al sujeto en términos

de alteraciones, conceptualización que deriva en el diseño e implementación de estrategias de atención dirigidas a la corrección de las supuestas anomalías individuales. Así, quienes concuerdan con la identificación de condiciones endógenas al individuo, intervienen en diversos ámbitos con el objetivo de normalizar los llamados procesos mentales o cognitivos del alumno. Partiendo de la premisa de que solo de esta manera él aprenderá.

No obstante, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, el actual glosario de términos de educación básica muestra un cambio conceptual respecto a las dificultades severas de aprendizaje; aduce que son “constituidas por la interacción de factores del desarrollo, cognitivos y contextuales que limitan la participación de las y los estudiantes”. (SEP, 2023, sección Consonante D, párr. 1) La definición acota que tal condición se manifiesta principalmente por dificultades en el área lingüística y también en el procesamiento en factores cognitivos, entre los que se incluyen la atención, la percepción y la memoria, con posibles manifestaciones en el ámbito escolar, en procesos como la lectura, la escritura, las matemáticas, entre otros.

En concordancia con lo anterior, la SEP (2023) menciona que la ocurrencia de una dificultad severa de aprendizaje puede presentarse a lo largo de la vida del individuo en forma transitoria; también descarta que las características descritas estén relacionadas con el coeficiente intelectual. En conclusión, destaca la importancia de observar al estudiante en el contexto escolar durante actividades de comprensión lectora, seguimiento de instrucciones, de trabajo en equipo u otras, con el fin de reconocer las barreras que enfrenta y determinar tanto las estrategias como los apoyos pertinentes.

En la anterior definición se observan algunos aspectos relevantes. En primer término, se señala el carácter interactivo de diversos factores, lo cual es distante de la concepción deficitaria tradicional; con ello aparece por primera vez el *contexto* como componente activo en la constitución de una dificultad severa de aprendizaje, aspecto que atiende a las condiciones del entorno que posibilitan o impiden la participación plena de las personas. Asimismo, dicha conceptualización institucional resulta congruente con la acepción de discapacidad y, por consiguiente, comulga con los fines de la educación inclusiva, la cual acentúa la importancia de modificar los entornos “con el objeto de permitir a las personas interactuar sin barreras con otras personas, con el ambiente, con los materiales y recursos, con los contenidos y con las evaluaciones” (SEP, 2019, p. 110).

Si bien la acepción anterior asume que la dificultad severa de aprendizaje resulta de la interacción de los factores contextuales, del desarrollo y cognitivos,

específicamente los dos últimos son constructos que corresponden a una perspectiva mentalista y desarrollista del aprendizaje. Es preciso aclarar que el tema del desarrollo no se discutirá en el presente texto, debido a la amplitud que merece el explicar la relación entre las posibilidades fisiológicas del individuo y las condiciones ambientales que en ello intervienen. Del aspecto cognitivo ya se precisó previamente que, en la perspectiva interconductual, se descarta la existencia de mecanismos internos que interpretan, procesan y almacenan los eventos del mundo externo. Pero, más allá de las controversias teóricas y conceptuales, destacan tres planeamientos de la Nueva Escuela Mexicana expuestos en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), vinculados al análisis que se realiza en esta sección.

En primer término, el mencionado documento reconoce prácticas educativas discriminatorias ejercidas por docentes y directivos, que suponen que algunos educandos tienen limitaciones intrínsecas que les impiden mejorar su desempeño académico. En segundo, se señala que la inadecuada configuración del sistema educativo y del entorno afectan negativamente el trayecto escolar y la vida de las personas. En cuanto al tercero, en relación con el cambio conceptual, no se admite que las personas sean incapaces y se centra la atención en la transformación de los entornos. En suma, los criterios ahí expuestos brindan la oportunidad de anular la condición deficitaria de una persona.

Resta proponer una visión congruente de las dificultades severas de aprendizaje con la propuesta interconductual. Cabe señalar que tal postura teórica no aborda directamente el tema, si se considera que no es un constructo propio de la psicología. Más bien, se reconoce que el concepto es usado dentro de las instituciones educativas para referir las características de un desempeño o comportamiento y, por tanto, no constituye una propiedad inherente al individuo en mayor o menor grado. En este análisis, se dice que alguien presenta dificultades severas de aprendizaje cuando su desempeño o productos son erróneos, al incumplir con los criterios establecidos por los programas de estudio o por la comunidad educativa.

El análisis del concepto dificultades severas de aprendizaje en la educación básica permite detectar características del comportamiento que no cumplen con determinados criterios. Enfatiza que la conducta de un individuo contraviene las expectativas estipuladas socialmente en los documentos que norman la educación en el país. Por ende, el concepto aquí tratado refiere una tendencia a comportarse de manera inefectiva o no pertinente a través del tiempo, en circunstancias específicas de lectura, escritura y cálculo, aspecto que es puesto en consideración de los criterios establecidos institucionalmente.

Esto destaca una relación asimétrica entre el aprendiz que es constantemente evaluado y otros actores educativos, quienes determinan que el desempeño del menor o sus productos discrepan de los esperados en la situación de enseñanza. Es decir, son los otros los que determinan qué alumnos presentan dificultades severas del aprendizaje. Tal valoración del desempeño académico desemboca en el diagnóstico de una condición atípica atribuida al alumno, haciendo caso omiso de las circunstancias en que se presenta la conducta.

Continuando con el análisis, se acepta que la educación es una esfera de la vida cotidiana, en la que los individuos deben presentar formas nuevas o distintas de comportamiento. Hay casos en los cuales el comportamiento de las personas no es apropiado o adecuado respecto a los criterios de logro, situación que se explica ya sea por deficiencias en las circunstancias de formación o por tratarse de condiciones de aprendizaje nuevas para el sujeto (Ribes-Iñesta, 2021a). Cuando así sucede, se ven afectadas negativamente las relaciones de convivencia entre el individuo en cuestión y otros.

En este sentido, resulta oportuno el diseño e intervención de situaciones de enseñanza. Dicho de otra forma, es preciso el estudio de metodologías y técnicas que ofrezcan las mejores condiciones para el aprendizaje, en términos de cumplimiento de los criterios de logro (Gutiérrez-Guevara e Ibáñez-Bernal, 2022). En la misma dirección, el estudio de Jiménez-Villalobos et al. (2023) apunta a la posibilidad de dirigir la planeación docente al diseño de condiciones y estrategias que posibiliten en los alumnos comportamientos cualitativamente distintos. Es decir, pone en relieve la especificidad del nivel de complejidad comprendido en el o los criterios de logro estipulados para las actividades propuestas en el aula.

Un enfoque más de esta perspectiva se encuentra en el instrumento para análisis de las interacciones diádicas docente-alumno con autismo, construido por Martell-León y Meraz-Meza (2023), quienes también asumen el concepto de aprendizaje como sinónimo de logro. Un aspecto relevante en su propuesta es reconocer que, en el contexto educativo, se dan diversas condiciones áulicas y escolares que posibilitan o no el alcance del criterio de logro. Desde su punto de vista, los supuestos factores que interfieren u obstaculizan el aprendizaje, tradicionalmente identificados como cualidades de los sujetos, espacios, objetos o materiales del entorno de enseñanza; en realidad se refieren a configuraciones específicas de la relación que se establece entre el alumno, el docente y demás elementos participantes en el hecho educativo. Por lo tanto, enfatizan que las limitaciones sobre el aprendizaje no son atribuibles a algunos de los actores de la relación; lo propio es distinguir en cada situación

particular bajo qué circunstancias el alumno emite o no conductas pertinentes al logro prescrito.

Finalmente, con base en Ribes-Iñesta (2018, 2021a, 2021b, 2022), se ponen a consideración de los actores educativos las siguientes recomendaciones:

- a) Implementar un enfoque interdisciplinar. La atención a problemáticas relativas al aprendizaje requiere la integración de diversos conocimientos, sea científico, tecnológico u otros, así como el uso de distintos servicios.
- b) Permitir la participación de la psicología como disciplina científica. Para lograrlo, se debe tener en cuenta que las problemáticas en el contexto educativo están determinadas y valoradas por criterios institucionales. Es decir, no son problemas psicológicos en sí mismos. La participación de la psicología será pertinente en la medida que atienda a la dimensión individual de la situación que interesa.
- c) Utilizar los conceptos adecuados al ámbito educativo. Esto implica la posibilidad de aprovechar el conocimiento proveniente de distintas disciplinas científicas. Sin embargo, los términos y procedimientos que utiliza la ciencia en sus formulaciones teóricas refieren fenómenos abstractos, no son pertinentes a situaciones concretas. Por lo tanto, es necesario examinar que la disciplina a la que se recurra ofrezca conceptos derivados de la investigación básica, pero adecuados a las circunstancias educativas.
- d) Prescindir de diagnósticos etiquetadores. La alternativa es el diseño e intervención de situaciones que favorezcan cambios en el comportamiento individual.
- e) Extender la intervención a todos los involucrados. La intervención debe considerar al aprendiz y a las personas que forman parte de su ambiente funcional en la situación de enseñanza.
- f) Evaluar el aprendizaje como cambio conductual. Esto implica observar el comportamiento actual del alumno comparándolo con el comportamiento previo a la intervención y de manera continua, con base en los efectos sistemáticos de los procedimientos diseñados para la consecución del logro.

Conclusión

El análisis de las disposiciones curriculares de la Nueva Escuela Mexicana lleva a identificar diversas concepciones del aprendizaje que son consideradas como

contrapuestas o excluyentes. Este eclecticismo teórico genera confusión y complica la comprensión del aprendizaje de los estudiantes. Para atender a tal desafío resulta útil explicar el término a partir de la *perspectiva interconductual*, la cual asume que, al hablar de aprendizaje, se hace alusión a un término de logro, dado por criterios de desempeño, resultados o productos.

El enredo conceptual se extiende a la forma en que se definen las dificultades severas de aprendizaje dentro de las instituciones educativas; de ahí que también resulte pertinente aplicar la lógica de la *psicología interconductual*, para entender de quién se predica dicha condición. Con ello se infiere que el término describe al comportamiento inefectivo o no pertinente en situaciones que involucren leer, escribir o resolver problemas aritméticos, sin aludir a procesos mentales deficientes o al desarrollo atípico del sistema nervioso central.

Las repercusiones de esta propuesta conceptual resultan abrumadoras si se acepta que la consecución de los criterios de logro conductual es de carácter circunstancial y no organocentrista. Es decir, no se atribuye a características propias del individuo, en tanto emerge de la interacción entre él mismo, en conjunción con otras personas y objetos de su entorno. Por esta razón, se considera innecesario recurrir a diagnósticos centrados en el individuo. En su lugar, se debe enfocar en proponer circunstancias que favorezcan la satisfacción de criterios de logro *de distinta complejidad*.

Para responder al desafío, se sugiere una intervención que involucre diversas disciplinas, incluyendo a la psicología. En congruencia, se propone también que toda práctica pedagógica se fundamente en el conocimiento científico, a partir de los conceptos adecuados para tal fin. La tarea pendiente en este momento es transitar a una visión de campo en que se reconozca la *interdependencia* de los diversos factores que participan en una situación de aprendizaje. ¿Será posible extender esta perspectiva a toda práctica docente? ^{sc}

Referencias

Cisneros-Ávila, L. G., Sahuí-Castro, J. I., Solís-Vázquez, M. C., y Torres-Palma, W. I. (2022). *Dificultades Severas de Aprendizaje. Colección juntos trabajamos por la inclusión*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. https://educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/230301_Tomo8_

- DificultadesAprendizaje.pdf?fbclid=IwAR0ftxZQagSTYcp4qHfGkS3AB9oowUGJwRw-0iWRFhy3IKPK0W78i1RDBro
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2023). *Anexo del acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6*. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf
- Gutiérrez-Guevara, D., e Ibáñez-Bernal, C. (2022). Establecimiento de criterios circunstanciales de manera integral, progresiva y aislada sobre una tarea de aprendizaje musical. *Acta Comportamentalía: revista latina de análisis del comportamiento*, 30(3), 543-564. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/83285>
- Ibáñez-Bernal, C., y De la Sancha-Villa, E. O. (2013). La evolución del concepto de competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamentalía: Revista latina de análisis del comportamiento*, 21(3), 377-389. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/41752>
- Jiménez-Villalobos, R. E., Gómez-Fuentes, A. D., y Pérez-Juárez, M. (2023). Análisis del fenómeno psicológico en el aula virtual. *IPyE: Psicología y Educación*, 17(33), 36-50. <https://www.uv.mx/ipe/files/2023/10/REVISTA-Vol.-17-No.-33-Enero---Junio-2023.pdf>
- Martell-León, L., y Meraz-Meza, E. (2023). Instrumentos para análisis de las interacciones diádicas docente/alumno con autismo. *IPyE: Psicología y Educación*, 17(33), 69-89. <https://www.uv.mx/ipe/files/2023/10/REVISTA-Vol.-17-No.-33-Enero---Junio-2023.pdf>
- Ospina-Carmona, J. F., Tobón-Vásquez, G. C., Montoya-Londoño, D. M., y Taborda-Chaurra, J. (2022). Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en psicología de la educación. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, 33, 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.01>
- Ribes-Iñesta, E. (2002). *Psicología del Aprendizaje*. El Manual Moderno.
- Ribes-Iñesta, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-

207. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Educacion-basica-desarrollo-psicologico-y-planeacion-de-competencias.pdf>
- Ribes-Iñesta, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28902>
- Ribes-Iñesta, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. El Manual Moderno.
- Ribes-Iñesta, E. (2021a). *Teoría de la psicología: corolarios*. Co-presencias Editorial.
- Ribes-Iñesta, E. (2021b). Sociopsicología, psicología humana comparada y aplicaciones interdisciplinarias de la psicología. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 47(2), 344-367. 10.5514/rmac.v47.i2.81168 <https://www.redalyc.org/journal/593/59369243002/html/>
- Ribes-Iñesta, E. (2022). ¿Tiene sentido la investigación traslativa en psicología? ¿Qué traslado de investiga? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 48(2), 139-157. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/84466>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Glosario de términos. Educación Básica* https://www.f911.sep.gob.mx/2022-2023/Documento/Glosario_Basica.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Glosario de términos. Educación Básica 2023*. https://www.f911.sep.gob.mx/2023-2024/Documento/Glosario_Basica.pdf
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2017). *Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el estado de Veracruz*.