

Investigación empírica y análisis teórico

Caracterización de conocimientos sobre teorías psicológicas a partir de reflexiones de estudiantes universitarios de psicología

Characterization of knowledge about psychological theories based on reflections of university psychology students

Martínez González, Daniel¹; Solovieva, Yulia^{1,2,3*}; Rosas Álvarez, Daniel^{2,4} y RodríguezSánchez José Luis¹**Resumen:**

La enseñanza de psicología en México enfrenta limitaciones derivadas de su crecimiento acelerado y desorganizado, lo que afecta la calidad de los conocimientos adquiridos en las universidades. Este estudio exploró los conocimientos teóricos sobre ciencia psicológica de 16 estudiantes, 12 mujeres y 4 hombres, de últimos semestres de la Licenciatura en Psicología de la BUAP. Se utilizó un diseño cualitativo exploratorio. Se aplicó una entrevista semiestructurada diseñada por categorías para explorar su conocimiento sobre los paradigmas conductista, psicoanalítico, cognitivista e histórico-cultural. Se empleó el análisis temático para caracterizar los conocimientos. Los resultados brindaron información sobre cómo los estudiantes organizan conceptualmente la ciencia psicológica. Los participantes recuerdan términos e ideas del conductismo y del psicoanálisis, aunque de manera limitada. El cognitivismo es conceptualizado mayormente como si fuera una tecnología y no un paradigma teórico. El paradigma histórico-cultural resultó ampliamente desconocido para los alumnos. En relación con la imagen profesional del psicólogo construida por los alumnos, predominan sesgos que asocian características personales de los psicólogos con los enfoques teóricos que emplean.

Palabras Clave: *Enseñanza de la psicología, paradigmas, teorías, conocimiento, estudiantes, ciencia.*

Abstract:

The teaching of psychology in Mexico faces limitations derived from its accelerated and disorganized growth, which affects the quality of knowledge acquired at universities. This study explored the theoretical knowledge of psychological science among 16 students, 10 women and 6 men, in the final semesters of the Bachelor's Degree in Psychology at BUAP. An exploratory qualitative design was used. A semi-structured interview designed by categories was conducted to explore their knowledge of the behaviorist, psychoanalytic, cognitivist, and historical-cultural paradigms. Thematic analysis was used to characterize this knowledge. The results provided information on how students conceptually organize psychological science. Participants recalled terms and ideas from behaviorism and psychoanalysis, albeit in a limited way. Cognitivism was largely conceptualized as a technology rather than a theoretical paradigm. The historical-cultural paradigm was largely unfamiliar to students. Regarding the professional image of psychologists constructed by students, biases predominate that associate psychologists' personal characteristics with the theoretical approaches they employ.

Keywords: *Psychology teaching, paradigms, theories, knowledge, students, science.*

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

² Universidad Autónoma de Tlaxcala.

³ Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research

⁴ Universidad Nacional Rosario Castellanos; Centro de Atención Psicológica y Apoyo Educativo Histórico-Cultural.

*aveivolosailuy@gmail.com

Entre 1958 y 1960 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) diseñó y aprobó el primer plan de estudios para la enseñanza de psicología a nivel licenciatura, marcando el inicio de un aumento considerable en la cantidad de aspirantes y estudiantes de esta ciencia (Preciado y Rojas, 1989; Ribes, 1998). En las décadas siguientes, la demanda por esta disciplina creció exponencialmente, lo que llevó a la apertura de múltiples programas académicos en diversas instituciones (Díaz, 1981; Galindo, 2004). De acuerdo con Morales et al. (2017) para el año 2017, existían aproximadamente 900 escuelas de psicología en México.

Este crecimiento acelerado influyó en el empobrecimiento de la calidad en el desarrollo e innovación de esta disciplina, así como en la aparición de problemas relacionados con su enseñanza (Zarzosa, 2025; Ribes, 1998). En 2015, Zarzosa señaló que la enseñanza de esta ciencia enfrenta limitaciones vinculadas con la calidad y cantidad del conocimiento generado por las universidades, la diversidad de enfoques de los programas de estudio, la estructura curricular y el perfil de los docentes. Asimismo, analizó factores contextuales que enmarcan al fenómeno de la proliferación de las escuelas de psicología en México: la conformación de la planta docente, el nivel socioeconómico de los estudiantes, la sobreoferta de estudios de psicología, la realidad laboral, las ideas generalizadas acerca de la función de las universidades y su relación con el mercado de trabajo, la imagen social de quien concluye una carrera universitaria, la percepción pública del ámbito y quehacer de la psicología, las políticas públicas para escolarizar a la mayor cantidad posible de jóvenes, entre muchos otros.

Estas preocupaciones no son nuevas: hace más de cincuenta años, en el contexto latinoamericano, Rubén Ardila (1971) identi-

ficó varias problemáticas vinculadas con la enseñanza de la disciplina. Entre otras, resaltó la inadecuada preparación científica y profesional para desenvolverse como psicólogos en el ámbito aplicado, falta de recursos bibliográficos disponibles en las universidades y traducidos al español, así como la escasez de laboratorios experimentales.

Posteriormente, Ribes (1998) reconoció dos carencias en la enseñanza de psicología en México. La primera es que la disciplina no posee una identidad conceptual y metodológica. Mientras que la segunda se refiere a la falta de delimitación del actuar profesional del psicólogo en diversos ámbitos. Estas situaciones favorecen que la enseñanza de psicología en el país se caracterice por ser ecléctica y por no establecer una vinculación entre el cuerpo teórico de la ciencia psicológica y sus aplicaciones.

Segura et al. (1995) señalan algo similar al explicar que la ausencia de un marco globalizador de referencia en los planes de estudio de psicología genera dificultades para que el alumno pueda orientarse teóricamente en su formación.

Estas dificultades afectan directamente el desenvolvimiento de los egresados de las instituciones educativas, quienes suelen recibir información poco estructurada sobre varias perspectivas psicológicas, pero no una formación que aporte a su desarrollo cognitivo y capacidad de razonar como psicólogos. Todo lo anterior sugiere que las afectaciones al estudiantado no se limitan a una mala formación teórico-metodológica, sino que también impactan en su desarrollo (Castañeda, 1995).

En esta investigación, se abordó uno de los aspectos expuestos en diversos trabajos que discuten la situación actual de la enseñanza de la psicología en México: el conocimiento sobre teorías psicológicas que los estudian-

tes de psicología construyen a lo largo de su formación bajo la influencia de algunos de los factores mencionados anteriormente. Este conocimiento suele ser caracterizado en la literatura como superficial, desorganizado, poco vinculado al campo profesional o ecléctico (Aguilar y García, 2019; Carlos, 2009; Castañeda, 1995; Patrón y Ortega, 2025; Preciado y Rojas, 1989; Segura et al., 1995; Zarzosa, 2015).

Para delimitar esta clase de conocimiento debemos considerar que habitualmente los conocimientos que los estudiantes de psicología adquieren durante su formación pueden dividirse en dos grupos, los relacionados con la psicología básica y los propios de la psicología aplicada. Los primeros permiten explicar y describir fenómenos psicológicos, mientras que los segundos facilitan la intervención sobre ellos. Estos saberes *-saber explicar y saber hacer-* se relacionan con las nociones de ciencia y tecnología (Acevedo, 1998; Cortés, 2010).

La tecnología busca alcanzar una meta valorada socialmente mediante la transformación de un aspecto de la realidad que nos rodea (Gutierrez, 2010; Esparza y Rublo, 2016; Patrón y Ortega, 2025). Los conocimientos tecnológicos que se adquieren en las escuelas de psicología guardan relación con este propósito, por ejemplo, saber elaborar un programa de reforzamiento para aumentar la participación en el aula y saber aplicar una prueba psicométrica.

Por otro lado, la *ciencia* puede entenderse como una cosmovisión sobre cómo es la realidad y cómo debería ser estudiada. Esto último se logra a través de la reconstrucción y descripción conceptual de la realidad, generando enunciados y conceptos que expliquen los fenómenos que en ella acontecen. Para esto la ciencia se divide en disciplinas encargadas de estudiar un fragmento del mundo.

La ciencia como actividad social es entonces investigación científica que produce conocimiento científico especializado (Bunge, 2001; García, 2013).

En algunas de esas disciplinas científicas se emplean conceptos de manera unánime, por ejemplo, el término combustión tiene el mismo significado general para el gremio de químicos, lo que facilita que estos entiendan de manera concreta a que se refieren cuando hablan de dicha reacción química, en cambio, en la literatura generada por otras ciencias, es común encontrar varias definiciones para un mismo concepto, las cuales nacen a partir de cierta teoría o autor, y que, por ende, pueden variar.

Cuando lo anterior sucede repetidamente dentro de una misma disciplina, se produce una amalgama conceptual que impide el significado universal de algunos conceptos (Acosta, 2005). A modo de ilustración, en psicología, existen múltiples definiciones de lo que es la autoestima, elaboradas desde una perspectiva funcional (de Pascual et al., 2020), humanista (Hamacheck, 1981), psicoanalítica (Chrzanowski, 1981), entre otras más (Bernal, 2013; Salazar y Uriegas, 2006).

Además, varios autores que se amparan bajo una misma perspectiva pueden ofrecer diferentes definiciones de un mismo término. Por ejemplo, Maslow (1972) y Hamacheck (1981), dos representantes de la psicología humanista plantean distintas definiciones sobre la autoestima. Mientras que el primero menciona que esta se trata de la parte afectiva del yo; el segundo la presenta como el sentirse seguro, capaz y dominante en relación con su medio ambiente, aunque en su texto *Motivación y Personalidad* la presenta como una necesidad cuya satisfacción o frustración puede desembocar en sentimientos, tendencias compensatorias o tendencias neuróticas (Maslow, 1991).

Esta situación influye en el nacimiento de puntos de vista diferentes y en ocasiones contradictorios dentro de una misma disciplina científica. Cada perspectiva desarrolla sus propios enunciados y conceptos para explicar objetos y fenómenos. Algunas de estas propuestas alcanzan tal relevancia y son admitidas y desarrolladas por varias personas que pueden llegar a considerarse paradigmas relevantes dentro de sus respectivas disciplinas (Marquegui, 1997).

La psicología se constituye como una ciencia que enmarca conocimientos científicos pertenecientes a distintos paradigmas. En las escuelas de psicología, los estudiantes reciben los conocimientos científicos derivados de estos paradigmas con la expectativa por parte de las instituciones de que los adquieran gradualmente durante la formación universitaria.

No obstante, como se ha mencionado anteriormente, dicho proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectado por factores de distinta índole que repercuten en el proceso de asimilación de conocimientos científicos en entornos formales, particularmente en lo que concierne su organización y comprensión, así como a la formación de cualidades psicológicas que apoyan a este proceso (Rosas y Rosas, 2010; Zarzosa, 2015). Este proceso de asimilación ha sido de especial interés para la postura histórico-cultural, la cual ha desarrollado conceptos específicos para analizar este fenómeno.

Inicialmente, el fundador del enfoque histórico-cultural, Lev Vigotsky, fijó su atención en lo que sucede en la mente infantil cuando recibe los conceptos científicos enseñados en la escuela. Específicamente, en la relación entre la asimilación de la información y el desarrollo interno del concepto científico en la conciencia del niño (Vigotsky,

1990).

Este interés se encuentra presente entre sus seguidores actuales, quienes consideran que la adquisición de conceptos científicos de las ciencias básicas son el objetivo del proceso educativo en las escuelas (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2019). Para cumplir con este objetivo, es necesario distinguir los conceptos cotidianos (empíricos) y los científicos (teóricos). Los primeros se adquieren en la infancia al participar en actividades que promueven la interacción física con los objetos. Por otra parte, los conceptos científicos requieren que el profesor presente las características esenciales de los conceptos de una manera clara, es decir, que su introducción necesita una organización especial (Solovieva y Quintanar, 2019).

La perspectiva tradicional sugiere que el conocimiento surge de un proceso individual de producción y reproducción de información (Patiño, 2007). En cambio, desde una perspectiva histórico-cultural se le puede comprender como el resultado de un proceso de asimilación que se configura a partir de la participación de las personas en actividades culturales que inicialmente son sociales (externas), y que gracias a procesos de mediatización se transforman en conceptos y acciones mentales (internas) que dan cuenta del conocimiento académico adquirido (Talizina, 2019; Galperin, 2019; Vigotsky, 1990).

En la misma línea, Talizina (2019) menciona que el producto de la actividad del aprendizaje es el desarrollo del sujeto. En particular se trata de la actividad de aprendizaje teórico conceptual que se dirige hacia la adquisición de los sistemas de conceptos generales y particulares de una disciplina científica. Lo anterior posiciona a la actividad de aprendizaje académico conceptual como una actividad relevante que impacta en la apertura

de las nuevas posibilidades cognoscitivas y acciones prácticas del individuo.

Por lo anterior, explorar los conocimientos adquiridos durante los años de formación universitaria aporta datos sobre la manera en que se ha llevado a cabo dicha actividad. En concreto, permite identificar cuáles conceptos y enunciados teóricos fueron asimilados de mejor manera y cómo es que los alumnos conceptualizan la organización teórica de la psicología. Esto contribuye a la literatura que se ha encargado de analizar las reflexiones que el estudiantado tiene hacia sus propios conocimientos y las conceptualizaciones que ha generado a través de su formación académica (Aisenson et al., 2005; Coffin et al., 2017; Covarrubias, 2009; Granados et al., 2011).

Esto es relevante toda vez que indagar en estos tópicos aporta información útil para fundamentar actualizaciones de planes de estudios, diseños de estrategias que prioricen la asimilación de conceptos por sobre la memorización de definiciones y discusiones en torno a la enseñanza de la disciplina. En específico, el presente trabajo aporta datos generados en una universidad de México discutidos a partir de la perspectiva histórico-cultural y que permiten contrastar la formación de los estudiantes en torno a 4 paradigmas teóricos relevantes dentro de la psicología.

Por otra parte, elaborar ejercicios de autoevaluación hacia los propios conocimientos obtenidos, permite reconstruir y resignificar la propia práctica. La reflexión conceptual de una disciplina científica ayuda al desarrollo de una óptica más crítica sobre el quehacer del psicólogo y sobre la manera en que se imparte la psicología dentro de las aulas de clase (Compagnucci y Cardós, 2004).

Considerando lo anterior, este estudio se propone explorar los conocimientos conceptuales de las teorías psicológicas que ad-

quirieron los alumnos de un programa de licenciatura en psicología durante su formación profesional.

Método

El estudio se realizó bajo un diseño cualitativo de estudio de caso de tipo instrumental (Jiménez y Comet, 2016). Se utilizó un análisis temático deductivo (Braun y Clarke, 2006). Se emplearon entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos en una muestra de 16 estudiantes. Las respuestas fueron organizadas en matrices de análisis y codificadas a partir de secciones derivadas de los paradigmas considerados para el estudio. Posteriormente, se contrastó el grado de correspondencia entre las respuestas de los participantes frente a los postulados de cada enfoque teórico, con el fin de evaluar su precisión conceptual.

Participantes

La población se compuso de 18 estudiantes inscritos en el Seminario de Tesis durante el período de primavera de 2024 y que pertenecían a la licenciatura en Psicología de la BUAP. De esta población, se obtuvo una muestra no probabilística por conveniencia de 16 estudiantes, quienes aceptaron participar voluntariamente (Otzen y Manterola, 2017). De los participantes, 3 cursaban el noveno semestre y 9 el décimo semestre -los cuales componen el último año de la licenciatura-, los otros 4 alumnos se encontraban en semestres adicionales, excediendo la duración oficial de la carrera. Se delimitó la participación a 16 estudiantes (4 hombres y 12 mujeres) debido a la disponibilidad y el interés voluntario. Se optó por incluir la totalidad de los estudiantes que se inscribieron en el Seminario de Tesis que ofrece la facultad para los que lo desean o eligen como una forma de titulación por poder, de esa forma, contar con

la posibilidad de obtener las respuestas más contundentes por parte de los estudiantes preparados.

Sus edades variaban entre 22 y 36 años, con una edad promedio de 25,2 años. En la siguiente tabla se detalla la distribución de edades.

Los criterios de inclusión en el estudio son los siguientes:

1. Estar oficialmente inscritos en el seminario de tesis en el período correspondiente.
2. Participar voluntariamente en las entrevistas semiestructuradas en el horario asignado.

Los criterios de exclusión son los siguientes:

1. Presentar algún tipo de trastorno neurológico o psiquiátrico que pudiera sesgar la precisión de las respuestas.
2. No completar la entrevista.

Instrumento

Para los fines del estudio se diseñó una entrevista semiestructurada con apartados específicos que permiten explorar los conocimientos teóricos en ciencia psicológica, los métodos que se utilizan en esta ciencia, así como la visualización de la profesión del psicólogo por parte de los estudiantes. Debido a la naturaleza exploratoria y descriptiva de la entrevista, no se consideró necesaria una fase de validación externa ya que no se pretendía medir subjetividades sino contrastar nivel de correspondencia entre las respuestas recopiladas con la teoría de los paradigmas contem-

plados. Por otro lado, se realizó una prueba piloto de legibilidad con un informante con características similares a la muestra, con el objetivo de verificar la claridad y comprensión de los reactivos.

Para evitar que la calidad de las respuestas se viera comprometida por la fatiga de responder un instrumento extenso, y por sólo contar con una sesión de hora y media para entrevistar a cada alumno, se optó por no extender el cuestionario con más posturas teóricas. Se seleccionaron únicamente los siguientes paradigmas psicológicos: psicoanalítico, conductista, cognitivo e histórico-cultural. Se consideró pertinente abordar a los paradigmas conductista, cognitivo e histórico-cultural ya que, a pesar de sus amplias diferencias teóricas, han sido tres tradiciones en psicología que cuentan con respaldo científico y son aptas para someter a escrutinio empírico (Patrón y Ortega, 2025). Se incluyó el psicoanálisis, considerando que es una corriente teórica con literatura más amplia y antigua que otras corrientes que no se posicionan dentro de lo que en estricto sentido se denominaría psicología científica con la finalidad de representar el lugar que ocupan psicologías más subjetivas. La selección de estos cuatro paradigmas también respondió a un criterio de representatividad histórica y pluralidad geográfica. Al provenir de contextos sociales e históricos distintos su inclusión garantiza un panorama diverso de las ópticas que configuran la disciplina (Keller, 1990; González, 2011).

El instrumento consta de 45 preguntas

Tabla 1. *Distribución de participantes por edades*

| | | | | | | | |
|---------------|----|----|----|----|----|----|----|
| Edad | 22 | 23 | 24 | 26 | 32 | 33 | 36 |
| Participantes | 3 | 7 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |

distribuidas en 10 secciones. La primera sección recopila los datos generales del entrevistado. La segunda indaga sobre la elección de carrera e institución educativa. La tercera busca conocer las expectativas sobre la carrera. La cuarta se orienta a conocer las opiniones de los estudiantes ante el plan de estudios. La quinta conduce la entrevista hacia la exploración de los aspectos teóricos dentro de la carrera. De la sexta a la novena sección se exploran los conocimientos teóricos conceptuales de los paradigmas contemplados en el estudio. Finalmente, la décima sección contiene algunas preguntas de diferente índole y profundiza en cómo los estudiantes visualizan su futuro profesional y académico.

Procedimiento

La investigación fue aprobada por el comité de ética de la facultad de psicología de la BUAP. Se consiguió el consentimiento de los estudiantes para su participación en el estudio, así como de la docente encargada de la asignatura de Seminario de Tesis. El instrumento se aplicó de manera individual con cada participante, de forma voluntaria y anónima, durante las horas de clase del seminario de tesis en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la BUAP. Cada entrevista tuvo una duración estimada de 50 minutos. Además, se solicitó autorización a los participantes del estudio para llevar a cabo grabaciones de audio de las entrevistas. Se realizó una transcripción de las entrevistas organizando las respuestas de acuerdo con las categorías del instrumento. Posteriormente, se realizó el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas aplicadas individualmente. El análisis de las respuestas de la quinta a la décima sección del instrumento permitió identificar las conceptualizaciones que se presentan en la sección siguiente.

Resultados

Para graficar en esta sección, se seleccionaron cinco reactivos estratégicos que permiten explorar de manera general la asimilación de conceptos de los participantes, comenzando por la identificación nominal de los enfoques, siguiendo con la articulación de sus propuestas y terminología técnica y culminando con la vinculación de métodos de investigación y autores representativos de la ciencia psicológica (Talizina, 2019). Esta progresión permite identificar no solo si el alumno conoce el paradigma, sino si logra desarrollar los enunciados explicativos, conceptos científicos y métodos de cada uno. Los datos obtenidos en las entrevistas señalan conocimientos desiguales en relación con paradigmas psicológicos que se identifican según el objeto de estudio, método, unidades de análisis y sistemas de conceptos que manejan (Galperin, 1998). Los alumnos muestran la tendencia de describir aspectos propios de la tecnología psicológica y no tanto de las teorías psicológicas.

En primer lugar, los alumnos demostraron tener un mayor conocimiento del paradigma conductista, debido a que nombraron más conceptos propios del paradigma y mostraron una noción más amplia de las derivaciones tecnológicas de este. En segundo lugar, parece que están más familiarizados con el psicoanálisis desde el punto de vista práctico. Por el contrario, los paradigmas de los que se posee menos dominio teórico fueron el cognitivo y el histórico-cultural.

Al indagar sobre el paradigma cognitivo, que ocupa el tercer lugar en términos de familiaridad con los alumnos, se observó que algunos estudiantes lo relacionan únicamente con la terapia cognitivo-conductual o con la neuropsicología.

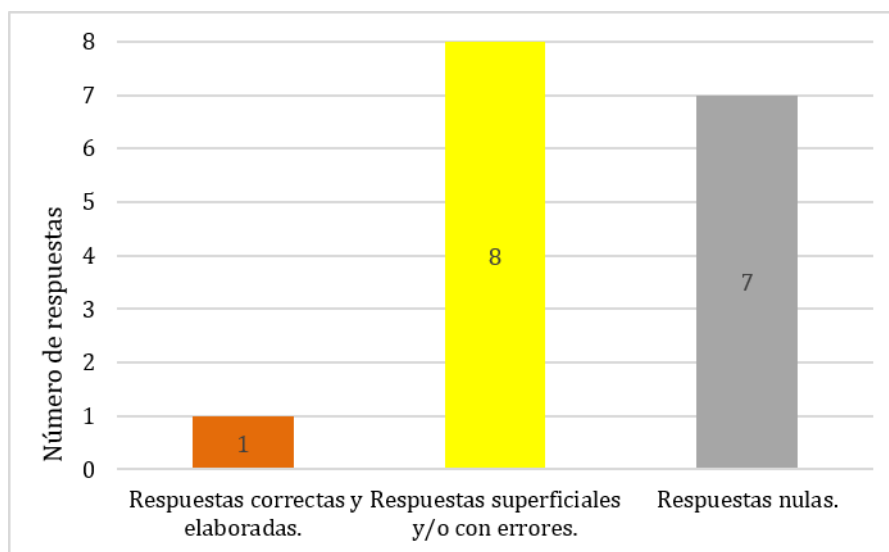
Por último, el paradigma histórico cultural es prácticamente desconocido por los estudiantes. En algunas respuestas se mencionan autores como Vigotsky o Luria y algunos conceptos elaborados por ellos, sin embargo, es el paradigma del que menos conocen en general. Dicho paradigma es asociado mayormente al ámbito de aplicación social y a un contexto comunitario.

En todos los casos, los conocimientos que reportan parecen ser más de carácter memorístico. No existe en las respuestas obtenidas una articulación amplia y coherente de los enunciados teóricos propios de estas posturas, en cambio, predominan datos y conceptos aislados y, en ocasiones, erróneos. Además de

la limitación y ausencia de articulación coherente de los conocimientos teóricos adquiridos, se recabaron respuestas que sugieren que los alumnos consideran que la labor profesional del psicólogo se ve influenciada por el paradigma teórico que este ha elegido. Sin embargo, las variaciones observadas en esta visualización del modo de actuar profesional parecen atribuirse más a características personales que a lineamientos propios de cada paradigma.

Es importante considerar que, desde el inicio, los estudiantes tuvieron dificultades para definir y posteriormente nombrar los paradigmas teóricos existentes dentro de la psicología (ver Figura 1).

Figura 1. Respuestas a la pregunta: ¿puedes nombrar los paradigmas teóricos que existen en psicología?



En las Figuras 2, 3, 4 y 5 se presentan las respuestas obtenidas por los 16 estudiantes entrevistados a algunas de las preguntas más representativas de la entrevista. Las preguntas indicadas en el título de cada figura fueron formuladas cuatro veces a cada estudiante, haciendo referencia a un paradigma diferente en cada ocasión. Las respuestas obtenidas se clasificaron en cuatro categorías de acuerdo a su nivel de elaboración y certeza. En el siguiente párrafo y en la discusión se emplean códigos (E1, E2, E3...) para identificar a los estudiantes que elaboraron cada respuesta a fin de resguardar la confidencialidad de los entrevistados.

La categoría A incluye respuestas ampliamente acertadas y más elaboradas. A continuación se muestran a manera de ejemplo respuestas que se obtuvieron al preguntar sobre qué propone el psicoanálisis: “es lo de Freud, él menciona el inconsciente, el subconsciente y el consciente, en el inconsciente queda almacenado lo perturbado de la vida; explica que en la niñez se genera un tipo de apego y la personalidad, hay autores cómo Jung que hablan de arquetipos y también el psicoanálisis habla del trauma” o “recuerdo que hay autores importantes como Freud,

Jung y Erickson, se plantea que todo está impulsado por un inconsciente y eso determina la conducta visible, también habla de etapas inconclusas y cómo eso repercute en que haya conflictos futuros”.

La categoría B engloba respuestas parciales que, aunque pueden contener errores, también incluyen elementos correctos o una comprensión limitada del tema. Esto abarca desde respuestas con imprecisiones conceptuales hasta aquellas que, aunque correctas, son poco desarrolladas o superficiales. Como ejemplo, ante la pregunta ¿podrías mencionar autores relacionados al paradigma histórico-cultural? en donde un alumno respondió “Vigotsky y Piaget” (E16). Otro ejemplo es cuando un alumno respondió únicamente “reforzador positivo” (E12) cuando se le solicitó mencionar conceptos pertenecientes al paradigma conductista.

La categoría C contiene respuestas que objetivamente son incorrectas, por ejemplo, una respuesta que menciona que Freud y Anna Freud son autores relacionados al conductismo y no se dan más datos ni de los autores ni del paradigma. La categoría D agrupa respuestas nulas.

Figura 2. Respuestas a la pregunta: ¿puedes explicar las principales propuestas de este paradigma?

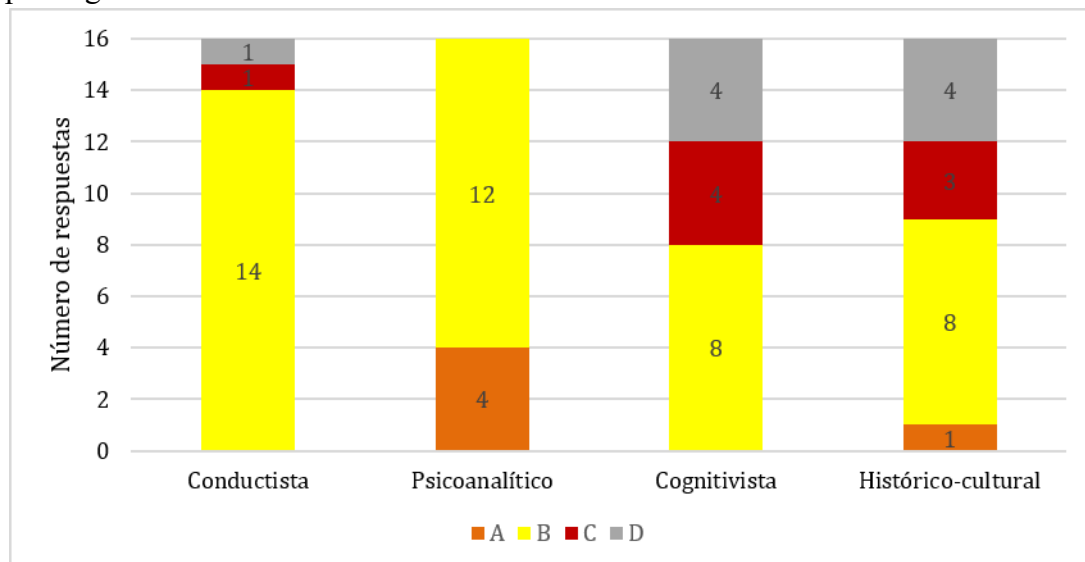


Figura 3. Respuestas a la pregunta: ¿puedes mencionar conceptos o términos propios de este paradigma?

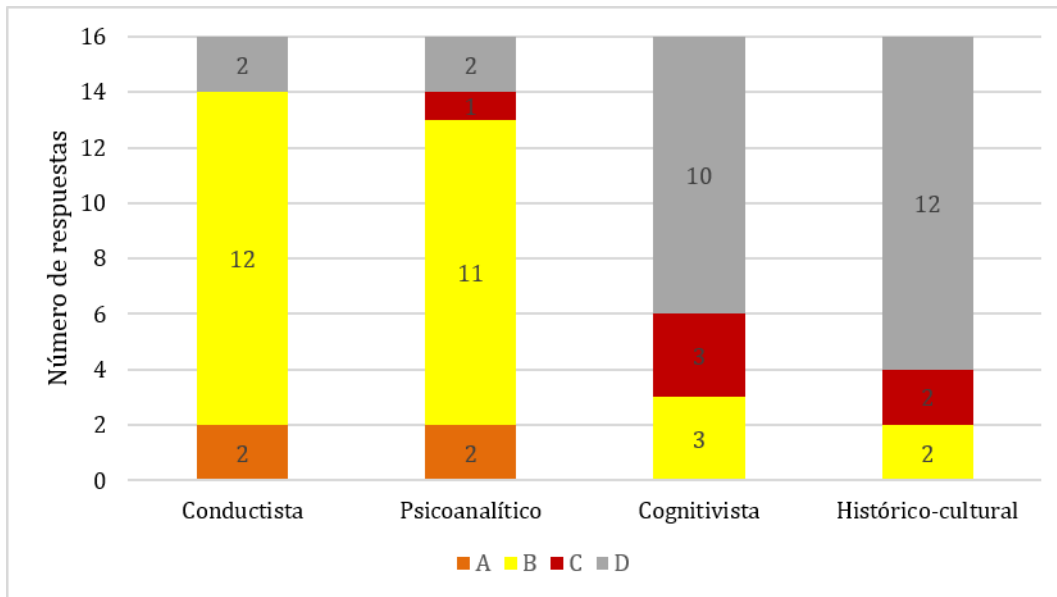


Figura 4. Respuestas a la pregunta: ¿puedes mencionar los métodos de investigación que caracterizan a este paradigma?

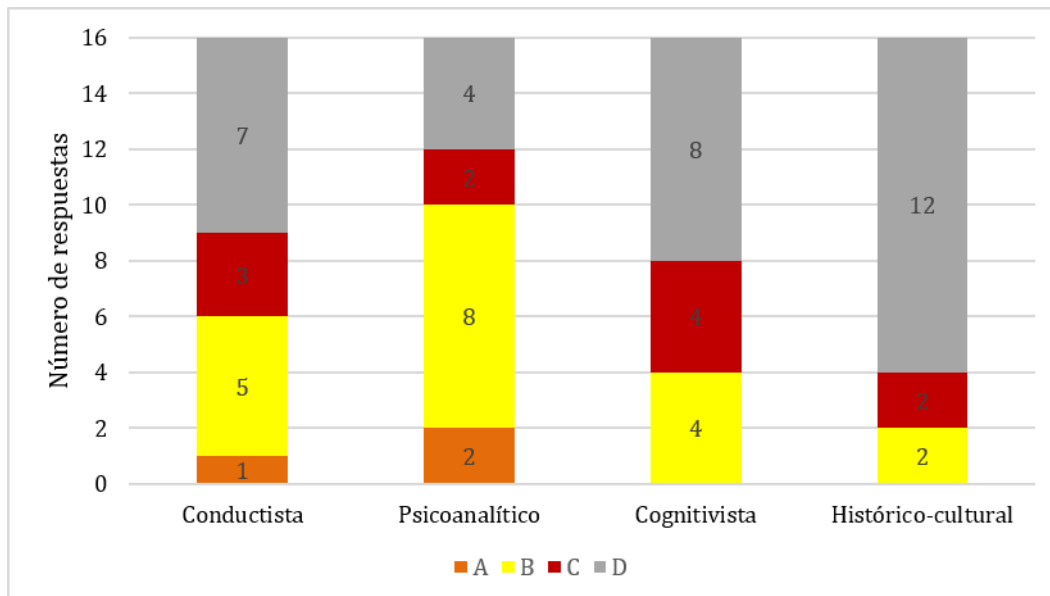
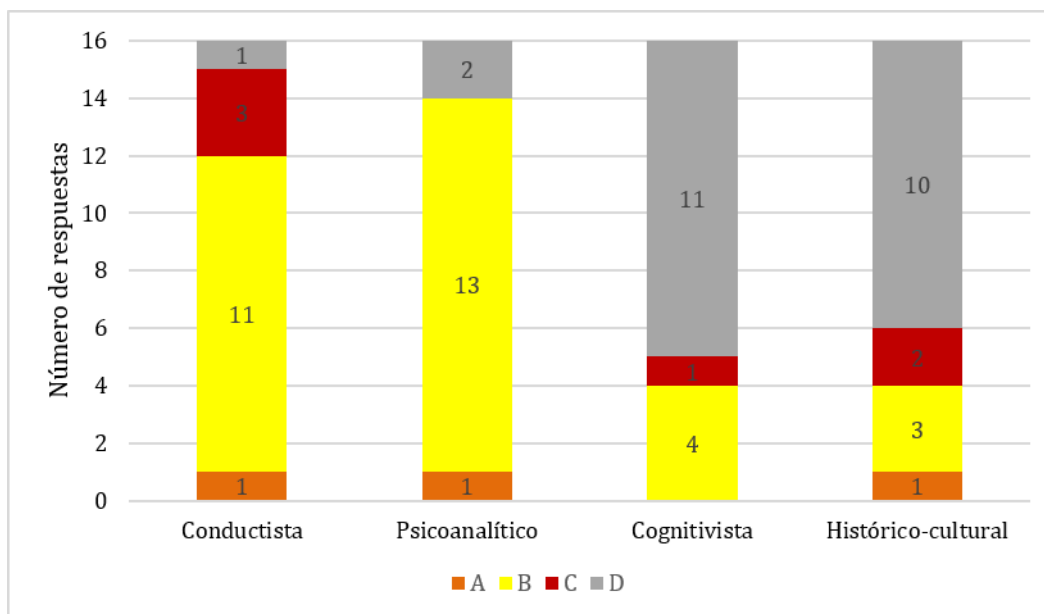


Figura 5. Respuestas a la pregunta: ¿puedes mencionar autores asociados a este paradigma?



Discusión

Si bien este estudio guarda similitud con otros que analizan las reflexiones de estudiantes de la licenciatura en psicología, incluso sobre su propia formación (Aisenson et al., 2005; Coffin et al., 2017; Covarrubias, 2009; Granados et al., 2011), no existe otro estudio en contextos latinoamericanos que aborde de manera directa la forma en que los estudiantes han aprendido los conceptos e ideas específicas de la disciplina, lo que dificulta que se puedan contrastar la conceptualización que los participantes realizan con las muestras provenientes de otros espacios.

Sin embargo, Vigotsky (1990) señala que el proceso de formación de conceptos no es una suma de enlaces asociativos formados por la memoria. Por el contrario, representa un acto de pensamiento complejo. El desarrollo o formación de los conceptos científicos va ligado íntimamente al desarrollo de funcio-

nes intelectuales tales como la abstracción, la memoria lógica o la habilidad para comparar y diferenciar.

En *Pensamiento y lenguaje*, Vigotsky (1990) explica que la enseñanza directa de estos conceptos -de manera tradicional-, resulta estéril, ya que esto suele generar un verbalismo hueco, donde el alumno repite palabras que aparentan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que en realidad sólo disfrazan un vacío.

Para la postura histórico-cultural, la adquisición de conocimientos se realiza mediante acciones organizadas a través de diversas etapas (Solovieva y Quintanar, 2021). Desde esta perspectiva podemos entender el concepto de *asimilación* como el paso de los elementos de la experiencia social a la experiencia individual. El docente se plantea como objetivo que sus alumnos asimilen los conceptos científicos, siendo el formalismo el

mayor problema al que se enfrenta. Los estudiantes reproducen adecuadamente la definición de los conceptos, conocen su contenido, más no logran utilizarlos en la realidad durante la solución de problemas (Talizina, 2019).

A su vez, este ángulo concibe el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso cultural dialéctico, en donde la presentación de conceptos teóricos - científicos no debe ser de manera empírica y desorganizada (Solovieva, 2019). Por ello, únicamente la formación completa de las acciones y de las operaciones internas puede conducir al alumno a dominar los conocimientos, destrezas y modos de actuación de un saber hacer profesional (Patiño, 2007).

A partir de esto, podríamos plantear que el conocimiento reportado por los estudiantes obedece más a una memorización de conceptos, y no a una formación significativa en el sujeto. Talizina (2019) señalaba que el conocimiento de una definición no significa que los alumnos hayan asimilado su esencia y que, posiblemente, esto desembocara en una incapacidad para utilizarlos durante la orientación en la realidad concreta durante la solución de problemas.

Lo anterior podría deberse a que los participantes no logran delimitar lo que es un paradigma teórico de lo que no lo es (Figura 1). En algunas respuestas, se observan dificultades para definir correctamente el término paradigma. “un paradigma son como las ideas que se tienen sobre cierto tema, como las personas que enfrasan la psicología a que esta sólo se basa en la clínica y ya” (E2), “es algo desconocido” (E3), “creo que se relaciona con la psicología social” (E6), “es algo que está por comprobarse” (E10).

En otros casos, los errores consisten en incluir en la respuesta los nombres de ámbitos de aplicación, tecnologías e interdisci-

plinas como si fueran paradigmas teóricos, cuando se trata de categorías distintas, por ejemplo: “paradigma sistémico, humanista, psicoanálisis, cognitivo conductual y neuro-psicología” (E15), “conductista, cognitivo, sistémico, terapia cognitivo conductual y ecologista” (E11), “(...) por ejemplo el conductismo o el trabajo de Freud con el psicoanálisis, también lo sería el trabajo de Wundt, o de Maslow con el humanismo. También está Victor Frankl con la logoterapia y Bateson con el paradigma sistémico” (E13). Lo anterior repercute en la forma en que se comprenden los paradigmas teóricos al no ubicar cuál es su propósito principal.

En particular, se concibe al conductismo o al psicoanálisis como posturas orientadas a la intervención, específicamente, en contextos clínicos. Por ejemplo, al indagar sobre las propuestas centrales del conductismo aparecen respuestas que se acercan más a una descripción de los efectos de un programa de modificación de conducta que a una explicación de los postulados generales de la teoría mencionada: “con reforzadores hacen que las personas hagan cosas” (E12), “se hace una especie de programación para generar una personalidad a través de estímulos de distintos tipos (...)” (E16), “explica el cómo cambiar una actitud al condicionar de forma positiva o negativa a la persona. Hay muchos tipos de terapia de este enfoque como la cognitivo conductual” (E6).

En esta misma línea, al indagar sobre la propuesta central del psicoanálisis, algunas respuestas presentan tendencias similares: “es como un yo te analizo lo que tú me quieras platicar y vamos a tratar el problema que tú quieras” (E6), “trata de llevar a cabo la terapia más a fondo” (E16), “(...) a veces usan el árbol genealógico y buscan el porqué de las cosas” (E4).

Al indagar sobre las propuestas cen-

trales del cognitivismo, la mayoría de los alumnos entrevistados optan por describir lo que, según su consideración, hace un psicólogo cognitivista en su práctica profesional, o por mencionar técnicas y tecnologías psicológicas: “busca modificar conductas, cambiando una por otra” (E4), “estudia todos los procesos cognitivos y la parte cerebral” (E7), “recuerdo que es lo de la teoría ABC y la terapia racional” (E8). Sin embargo, en esencia, no aparecen los enunciados explicativos de la realidad psicológica que el cognitivismo propone.

En la entrevista también se profundizó en la percepción que tienen los estudiantes sobre el quehacer profesional de los psicólogos que se amparan bajo estos paradigmas psicológicos. Pese a que en otros apartados algunos estudiantes expresaron estar conscientes de que el psicólogo puede dedicarse a otras áreas y realizar otras actividades, al hablar sobre la labor de los psicoanalistas, cognitivistas y conductistas, la mayoría de los alumnos describieron las particularidades de la terapia que podría brindar cada profesional de acuerdo a su postura, e incluso algunas características propias de su forma de actuar.

Por ejemplo, mencionan que el psicólogo cognitivista “es alguien que se va más hacia la parte lógica de los hechos (...)” (E7), “(...) es más organizado con lo que hace” (E16), “se centra sólo en el problema actual” (E3) y “trabaja con los miedos y fobias, también con otros trastornos” (E8); mientras que el psicoanalista “se queda callado hasta que el usuario calle” (E6), “(...) va hacia el pasado y las causas de los conflictos” (E16) y “revisa las regresiones y las heridas de la infancia, puede y se enfoca en trabajar cosas como obsesivas como lo de coleccionar muchas cosas y fumar” (E8). Al preguntar sobre qué creen que hace un psicoanalista aparecen enunciados tales como: “es un

psicólogo cerrado al debate de posturas, es prepotente en el sentido académico” (E3), “desarrolla paciencia porque así es su trabajo, más pausado” (E16). Por los hallazgos, pareciera que estos apartados en la entrevista recolectaron la impresión que los alumnos tenían sobre la labor de psicoterapeutas que emplean distintos modelos terapéuticos, y no la de psicólogos con bases teóricas diferentes.

Durante la exploración de la imagen que los alumnos tenían sobre la labor de un psicólogo histórico-cultural apareció una situación similar: “explora acontecimientos que las personas han vivido y con base a eso explica el comportamiento de la persona” (E7), “ve a la persona como alguien que está envuelta en distintos círculos sociales” (E13), “se preocupa por indagar en la vida de la persona, a conocer antecedentes de esta que puedan ser relevantes” (E5), “ve contextos, la historia de vida, genogramas y ve toda la historia de las personas” (E8). Es de destacar que estas respuestas son más ambiguas y podrían estar describiendo a prácticamente cualquier psicólogo sin importar su postura teórica.

Si bien es cierto que la elección de una óptica teórica podría influir en la conducta del profesional e incluso en aspectos personales de este, es precipitado describir su actuar considerando únicamente esta elección. Considerar que de entrada un cognitivista es más organizado, o que un psicoanalista es más hermético al debate, corresponde más a un estereotipo que dificulta el entendimiento entre posturas, que a una descripción acertada de la realidad.

Otros autores que se presentan a continuación han señalado múltiples causas para las situaciones descritas anteriormente. Se coincide con ellos en que no es posible brindar una única causa o señalar a un sólo responsable de la situación. Los agentes involu-

crados directamente en la actividad de la enseñanza - aprendizaje de la ciencia psicológica tienen cierto grado de corresponsabilidad, pero atribuir toda la culpa a ellos sería ignorar el contexto en que aparecen las instituciones donde se enseña la psicología en México. Uno en donde confluyen diversos factores sociales, políticos y económicos que afectan a este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este panorama se construye una enseñanza de la psicología que no recibe un control de calidad tan exhaustivo y que favorece el aprendizaje desorganizado de esta ciencia. Esto se observó al indagar sobre los libros teóricos de psicología que los alumnos recuerdan haber leído durante su estancia universitaria, ya sea por indicaciones de algún docente o por interés propio.

Entre los títulos mencionados aparecen algunos cuyos temas centrales son pseudociencias, como la grafología y la lectura de rostros. También aparecen novelas, que si bien pueden favorecer el bagaje cultural de los alumnos no son libros de ciencia psicológica. En algunas respuestas los alumnos explicaron que, si bien no se han leído libros completos, han revisado antologías compartidas por profesores, lo cual resultaría una solución práctica al corto período de tiempo en que en ocasiones se tienen que revisar los contenidos de las materias. Por otra parte, también se mencionan libros de tecnologías psicológicas, como lo son la terapia sistémica breve y la terapia cognitiva conductual.

Finalmente, entre las lecturas específicas más mencionadas por los estudiantes de esta facultad, se encuentran los libros de *Desarrollo Humano* de Diane Papalia (2009) y el *Arte de Amar* de Erich Fromm (1959), en ese orden. Ambas lecturas son valiosas y reconocidas. Sin embargo, dado el vasto espectro de teorías psicológicas y la literatura que las aborda, resulta llamativa la ausencia de un

conocimiento bibliográfico más variado y especializado.

Ante estas situaciones, los planes de estudio que tienen como ejes principales el desarrollo de competencias y la vinculación con los aspectos teóricos, experimentales y aplicados de la psicología, como los elaborados por Carpio et al. (2007) para la Universidad de Sonora, el de Ribes (1983) para la ENEP Iztacala de la UNAM e incluso el esbozo que realizan Patrón y Ortega (2025) representan ejemplos que muestran algunos esfuerzos importantes en la organización de la enseñanza de psicología. Sin embargo, es necesario plantearse la posibilidad de generar un plan de estudios que guíe hacia la formación de las acciones y la asimilación de los conceptos esenciales de cada uno de los enfoques y de las teorías de nuestra disciplina.

A raíz de que estas cuestiones sean el eje central de los planes de estudios diseñados, aparecen implicaciones particulares en el aprendizaje de los alumnos. Estos aprenden a desenvolverse en problemáticas específicas bajo los cánones de su disciplina. Tanto la enseñanza como la evaluación se ven ampliamente diferenciadas de la perspectiva tradicional, puesto que se aleja de las propuestas que subordinan el conocimiento práctico al teórico y de los métodos de evaluación que no logran apreciar de manera adecuada el nivel de desarrollo alcanzado por el alumno, como lo serían los exámenes escritos (Carpio et al., 2007; Ribes, 1983).

De esta manera, las propuestas mencionadas se alinean con las ideas de Galperin et al (1987), quienes explican que, para resolver los problemas metodológicos de una ciencia, es necesario examinar la naturaleza psicológica del proceso de asimilación. Estos autores resaltan la importancia de presentarles a los alumnos, desde el comienzo de su formación, los aspectos de la realidad que

constituyen el contenido de la ciencia a estudiar, ya que esto será de utilidad para orientar sus acciones durante su estudio.

Conclusiones

Los datos obtenidos en el estudio señalan insuficiencias en la enseñanza psicológica conceptual en la Licenciatura. Es necesario actualizar la bibliografía del plan de estudios de la licenciatura, excluyendo literatura que carece de validez científica y dando prioridad a la revisión de libros con rigor científico.

El mayor rasgo identificado en las respuestas de los alumnos es el ausente o superficial entendimiento acerca de la forma en que se organizan las teorías psicológicas. Esto pareciera surgir a partir de la ausencia de asimilación del concepto de paradigma teórico y lo que este implica, lo que lleva a confusiones principalmente entre términos vinculados a la ciencia y la tecnología.

Además, se observa que los paradigmas teóricos suelen ser conceptualizados con base a mitos y reduccionismos replicado, a veces involuntariamente, en las aulas y no considerando textos originales. Por ello, es necesario enfatizar que el conductismo ha evolucionado más allá del conductismo metodológico de Watson; el psicoanálisis es mucho más que un tratamiento en el diván; el cognitivismo no es una terapia, sino una postura teórica que amerita ser revisada; y, finalmente, el paradigma histórico-cultural requiere el reconocimiento que le corresponde como una postura científica fundamentada en el materialismo dialéctico, que continúa vigente a través de propuestas como la teoría de la actividad y que ofrece aplicaciones eficaces en el proceso de la enseñanza - aprendizaje.

Esto parece repercutir incluso en cómo se conducen los alumnos durante su elección de postura teórica, al ser tan marcada la tendencia a visualizar la labor profesional

con base a estereotipos y a elegir lo que a su consideración corresponde mejor con su forma ser y no tanto con los compromisos teóricos que les parecen más coherentes y sólidos tras un examen crítico de estos.

Finalmente, la ciencia psicológica merece ser reconsiderada como una disciplina que ofrece su propio objeto de estudio, un sistema de conceptos jerárquicamente organizados, así como los métodos que permitan profundizar en la comprensión del desarrollo psicológico en general y, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular.

Referencias

- Acevedo, J.A. (1998). Tres criterios para diferenciar entre ciencia y tecnología. *Investigación e Innovación para la Enseñanza de las Ciencias*. 1, 7-16.
- Acosta, R.F. (2009) ¿Sabes realmente qué es un paradigma?. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Aisenson, D., Monedero, F., Batlle, S., Legaspi, L., Aisenson, G., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davison, S., & Alonso, D. (2005). *Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la carrera y la profesión del psicólogo*. *Anuario de Investigaciones*, 22, 35-42.
- Aguilar Guevara, F. & García Gallardo, D. Sobre la formación en psicología: la importancia de la investigación estudiantil. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 2019; 22(2) 2337-2354.
- Ardila, R. (1971). Professional problems of psychology in Latin America. *Interamerican Journal of Psychology*. 5(1-2), 53-57.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101
- Bernal Arévalo, A. (2013). *Una revisión histórica de la teoría de la autoestima: de William James a Nathaniel Branden, y un análisis de los seis pilares de la autoestima de Branden*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Bunge, M. (2001) *La ciencia: su método y su filosofía* (4ta ed). Editorial Sudamericana. (Obra original publicada en 1959)

- Carlos Guzmán, J. J., (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos?. Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, 31 (123), 8-26.
- Carpio Ramírez, C., Díaz Sánchez, L., Ibáñez Bernal, C., & Obregón Salido, F. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: Un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 27-34.
- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Perfiles educativos*, (68).
- Chrzanowski, G. (1981). The Genesis and Nature of Self-Esteem. *American Journal of Psychotherapy*, 35(1), 38-46.
- Coffin Cabrera, N., Hernández Andrade, S. G., & Jiménez Rentería, L. (2017). *Percepción de los estudiantes de licenciatura respecto a los conocimientos éticos adquiridos en la carrera de Psicología*. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. 3 (2), 157-178.
- Cortés-Patiño, D. M. (2010). Sobre la ruptura entre ciencia y tecnología en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 133-137. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/14181>
- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la psicología: la observación como analizador. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura"*, Facultad de Psicología de la U.B.A. 1, 200-202. <https://www.aacademica.org/000-029/65.pdf>
- Covarrubias, P. P. (2009). *El carácter científico de la Psicología. Un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes*. *Perfiles Educativos*, 31 (126), 8-29
- De Pascual Verdú, R., Gálvez Delgado, E., Serrador Diez, C., Gyran Norheim, T., & Froxán Parga, M. X. (2020). Análisis funcional de términos psicológicos. En M. X. Froxán Parga (Coord.), *Análisis funcional de la conducta humana: Concepto, metodología y aplicaciones*. Pirámide.
- Díaz, G. R. (1981). Momentos culminantes en la historia de la psicología en México. *Revista de historia de la psicología en México*. 2(2), 125-142
- Esparza, R.P, Rublo, J.E.B. (2016). ¿Qué es Tecnología? Una aproximación desde la Filosofía: Disertación en dos movimientos. *Revista humanidades*. 6(1), 243-285. <https://www.redalyc.org/journal/4980/498054743009/>
- Fromm, E. (1959). *El arte de amar*. Harper.
- Galindo, Edgar. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina*, (2) Recuperado em 22 de julho de 2025, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004&lng=pt&tlng=es.
- García Cadena, C.H. (2013). *Cómo investigar en psicología*. (reimpresión). Trillas.
- Galperin, P. Y., Zaporózhets, A. & Elkonin, D. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidad de los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. En Shuare, M. (1987) (Comp.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso.
- Galperin, P.Ya. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú, Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. Y. (2019). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos. En Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2019) (Comps.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- González, F.L. (2011). *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. Trillas.
- Granados, E., Escalante Gómez, E., & Cabaña, M. M. (2011). *Conceptualización de la psicología en alumnos universitarios que cursan la carrera de psicología*. *Theoria*, 20(1), 7-20.
- Gutiérrez, G. (2010). Investigación básica y aplicada en psicología: tres modelos de desarrollo. *Revista Colombiana de Psicología*. 19(1), 125-132. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16062>
- Hamacheck, D. (1981). *Encuentros con el yo*. Omega
- Jiménez, C.V.E. & Comet, W.C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 3(2)
- Keller, F.S. (1990). *La Definición de Psicología*. 2da Edición. Trillas
- Marquiegui, A. (1997). Nuevos paradigmas en educación y el proyecto "Plantel". *Docencia, Investigación y Extensión*. 1(1), 13-25.
- Maslow, A. (1972). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós. Obra original publicada en 1968.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos. Obra original publicada en 1954.
- Morales, H. I., Farfán, G. M. C., Navarrete, S. E., & Velasco, F. G. (2017). Desarrollo de la Psicología

- gía en la Educación Superior del Estado de México. *Alternativas Psicológicas UNAM*, 107-121. <https://alternativas.me/wp-content/uploads/2016/08/Desarrollo-de-la-Psicologia-en-la-Educacion-Superior-del-Estado-de-Mexico.pdf>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, 2017.
- Papalia, E. D., Olds, W.S, Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo De la infancia a la adolescencia*. McGraw Hill.
- Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico-cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410106.pdf>
- Patrón Espinoza, F.J., & Ortega González, M. (2025). *Preludio de psicología naturalista*. Co-presencias Editorial
- Preciado, H. & Rojas, A. L. (1989). Notas sobre la enseñanza de la psicología en México. *Revista de la Educación Superior*, 72, 75-91. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res072/txt5.htm>
- Ribes, I. E. (1998). Los retos y carencias de la psicología mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 15(2), 95-101.
- Ribes, I.E. (1983) El diseño curricular de la enseñanza superior desde una perspectiva conductual. Bijou W. S. & Ruiz R. (Eds.) *Modificación de conducta. Problemas y limitaciones* (pp. 186-202). Editorial Trillas.
- Rosas, D. Rosas, Y. (2010). *Formación del concepto de división partitiva en niños de tercer grado de primaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salazar, C. D. J. & Uriegas G. M. (2006). *Autoestima desde un enfoque humanista: diseño y aplicación de un programa de intervención*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco
- Segura G. M., Sánchez, P.P. & Barbado, N.P. (1995). *Análisis funcional de la conducta humana: un modelo explicativo*. (2ª ed.). Universidad de Granada.
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad a la enseñanza. *Educando para educar*, 20(37), 13-24.
- Solovieva Y., Quintanar, L. (2019). Prólogo. En Talizina, N. F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza* (pp. 7-12). BUAP Ediciones.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2021). La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina. *Enseño Desenvolvi-mental: Sistema Galperin-Talizina*, 13(6), 149-172.
- Talizina, N. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. BUAP Ediciones.
- Vigotsky, L. S. (1990). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (1ª ed.). Ediciones Quinto Sol. (Obra original publicada en 1934)
- Zarzosa Escobedo, L. G. (2015). Los límites de la carrera de psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 243-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800001>
- Zarzosa Escobedo, L. G. (2025). Herejías psicológicas para iniciados. Qartuppi