

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

La relación entre explicación y direccionalidad en psicología del desarrollo y sus implicancias metodológicas.

Robles López, Nicolás Leonardo.

Cita:

Robles López, Nicolás Leonardo (2014). *La relación entre explicación y direccionalidad en psicología del desarrollo y sus implicancias metodológicas. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/301>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/omh>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA RELACIÓN ENTRE EXPLICACIÓN Y DIRECCIONALIDAD EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y SUS IMPLICANCIAS METODOLÓGICAS

Robles López, Nicolás Leonardo

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

RESUMEN

El eje central de este trabajo es discutir las concepciones sobre el desarrollo dentro de la psicología. Para circunscribir este problema, primero se abordará el problema de la explicación en la psicología y los distintos tipos de modelos que existen para poder explicar el surgimiento de la novedad. Esta problemática de los modelos explicativos se vincula estrechamente con la problemática de la direccionalidad del desarrollo, sobre todo en la psicología del desarrollo cognitivo. De esta forma, se observa que existió una tendencia inicial en una línea teórica de la psicología del desarrollo a considerar al desarrollo desde una perspectiva biológica en la que es entendido como el desenvolvimiento de algo preexistente. Para presentar este problema se introduce la propuesta piagetiana de realizar investigaciones comparadas y los límites de esta propuesta. Posteriormente, desde los planteos de la psicología cultural se realiza una interpretación acerca de la metodología que sería más adecuada para comprender el desarrollo como producción de la novedad. Finalmente, se realizan algunas reflexiones sobre la necesidad de seleccionar conscientemente entre alguno de estos modelos explicativos del desarrollo, teniendo en cuenta la multidireccionalidad del desarrollo y sus implicancias metodológicas.

Palabras clave

Desarrollo, Explicación, Metodología, Dialéctica

ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN EXPLICATION AND DIRECTIONALITY IN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND ITS METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

The central axis of this work is to discuss the conceptions of development in psychology. To assess this problem, we will work the problem of explication in psychology and the different types of models which try to explain the novelty. This problem of the models of explication is directly linked with the problem of directionality of development, in particular in the cognitive development. Regarding this problems, we see that existed an initial tendency in certain theoretical perspective in developmental psychology that considered the development from a biological point of view, in a preformist way. We will work this problem from the Piaget's classical positions about the comparative researchs and we will asses the limits of this proposal. After this, from the cultural psychology's point of view, we will do an interpretation of the necessity of a methodology that could grasp the production of novelty in the development. Finally, we make some reflections on the necessity of the choice between one of this models of explication. In this aspect, it is very important the directionality of development and its methodological implications.

Key words

Development, Explication, Methodology, Dialectics

El problema de la explicación en la psicología del desarrollo[i]

La psicología del desarrollo se encuentra actualmente en un momento en el que se intenta superar la fragmentación teórica mediante un marco de convergencia (Lenzi, Borzi & Tau, 2010) ya que existe una crisis en los tipos de explicación que se sostienen dentro de la misma (Castorina & Baquero, 2005). Sin embargo, esta búsqueda de un marco de convergencia no es tan generalizada dentro de la ciencia psicológica ya que siguen existiendo disputas sobre cómo explicar la novedad en el desarrollo psicológico.

A nivel general, puede considerarse que el surgimiento de la psicología científica enraizada en las concepciones biológicas de la ciencia experimental significó una concepción unilateral de los fenómenos mentales (Caparrós, 1990). Algunas líneas teóricas de la psicología del desarrollo se fundamentaron en la teoría de la evolución darwiniana y pretendieron cimentar los fenómenos psicológicos solamente sobre las leyes biológicas que determinan al ser humano (Gould, 1988; Lenzi, Borzi & Tau, 2010). De esta forma el concepto de desarrollo fue entendido por estas escuelas de psicología en su sentido literal, en el sentido del crecimiento de algo ya presente y preformado (Lewontin, 2000). Un ejemplo de este tipo de teorías es el de la teoría de la inteligencia como coeficiente intelectual, que fue una apropiación del test de Binet, elaborada por Terman en Estados Unidos y por Burt en Inglaterra. En este tipo de teorías se defiende a ultranza la heredabilidad de la inteligencia y las bases genéticas de la misma, lo que es un ejemplo de explicación unidimensional y reduccionista de la inteligencia (Gould, 1988; Lewontin, Rose & Kamin, 1984/2009).

En este sentido, el problema de la explicación del desarrollo se articula con el problema de la direccionalidad del mismo, ya que si la explicación es unidimensional, la direccional probablemente también lo sea. Actualmente existen distintas interpretaciones acerca de la direccionalidad del desarrollo. Castorina (2012) plantea que existen dos formas de abordar el problema del desarrollo. Una de ellas sería considerar que el desarrollo se dirige hacia un solo lugar. Es decir, que los modos de pensamiento están ordenados en una secuencia única, lo que sería compatible con una interpretación preformista. Interpretación que implica que si no se consigue llegar a los modos de pensamiento supuestamente más desarrollados, se está ante una anomalía o una inmadurez biológica. De esta forma, la sociedad se interpreta como un factor que le da al niño elementos o materiales que frenan o impulsan su desarrollo.

Por otro lado, se puede considerar el desarrollo de una forma plural. Según Castorina (2012) las condiciones de contexto pueden orientar el conocimiento para direcciones que el investigador no conoce. En este sentido, retomando lo planteado por Chapman (1988), considera que si se tienen en cuenta las condiciones sociales en que los niños construyen su conocimiento, la equilibración no sólo depende del nivel anterior sino que también depende de las condiciones en las que se produce ese conocimiento. Así, la interpreta-

ción del desarrollo no sería unidireccional sino multidireccional. Un conocimiento más avanzado sería un conocimiento más coherente y que resuelve más problemas que el nivel anterior. La conclusión sería que no existe una única línea de desarrollo, sino que existen varias. Castorina plantea que la existencia de resultados parecidos en distintas culturas implica que las sociedades son iguales en el sentido de que la estructura básica de la sociedad capitalista es la misma en distintos lugares del mundo.

En el sentido sostenido por Chapman (1988), no existiría un estadio final predeterminado al que se llega teleológicamente. El autor sostiene que es probable que los individuos puedan ser juzgados como primitivamente desarrollados si se los compara con los miembros maduros de otra cultura de referencia, pero plantea que dentro de esa cultura sí puede existir la progresión. De esta forma, por ejemplo, en la teoría de Piaget se considera como un estadio final al que se llegaría el estadio de las operaciones formales. Según el modelo multidireccional planteado por Chapman, es posible trazar distintas líneas de desarrollo a partir de un punto de referencia común. Así, el progreso sería la distancia en el desarrollo a partir de este estado inicial. Chapman sostiene que la teoría piagetiana de la equilibración es en esencia no teleológica y potencialmente multidireccional. De esta forma, se vuelve más sensible a las variaciones socio-culturales en el desempeño.

Como las interpretaciones clásicas piagetianas sobre este problema son motivo de debate desde distintas tradiciones dentro de la misma psicología genética, consideramos necesario retomar los planteos piagetianos sobre esta temática.

Piaget (1966/1998) planteó la necesidad de realizar investigaciones comparadas ya que consideraba que para poder diferenciar los aportes del individuo y la sociedad a la construcción del conocimiento, era necesario realizar investigaciones comparadas en otros ambientes culturales. En estas investigaciones, el problema a trabajar sería la diferenciación entre “los factores propios que corresponden al desarrollo espontáneo e interno del individuo y los factores colectivos o culturales específicos de la sociedad que se considera” (Piaget, 1966/1998: 48). Esta necesidad de contrastar sus investigaciones realizadas en Ginebra con las investigaciones realizadas en otro ambiente social, fue sostenida tempranamente por Piaget. En el prefacio a la edición rusa, del año 1932, de sus libros *El lenguaje y el pensamiento del niño* y *El juicio y el razonamiento en el niño*, Piaget se sentía agradecido por la voluntad de sus colegas soviéticos de organizar, en otro ambiente social, una serie de investigaciones para complementar y corregir el trabajo realizado en Ginebra (Tryphon & Voneche, 2009; Van der Veer, 2008).

Sin embargo, estas investigaciones comparadas realizadas desde la psicología genética correrían un riesgo etnocentrista si se pretende comparar culturas distintas sin un análisis en profundidad de las características de la cultura específica (Carretero, 1981). En este sentido, Carretero (1981) plantea que las investigaciones transculturales no deberían realizarse para afirmar la primacía de la cultura europea por sobre las otras culturas sino que deberían ser una herramienta para comprender los procesos cognitivos propios de cada cultura como un aporte al conocimiento del funcionamiento intelectual del ser humano. Como conclusión general de estas investigaciones, Carretero plantea que existe una dotación biológica básica y uniforme en el desarrollo del conocimiento en todas las culturas, pero que luego, a medida que se avanza en el desarrollo, la influencia de las transmisiones culturales puede actuar de distintas maneras.

Explicación y metodología

El problema de la explicación en psicología del desarrollo y de la direccionalidad del desarrollo implica también la relación con la metodología con la que se aborda el desarrollo. En este caso, tomaremos los desarrollos realizados desde la psicología cultural por Jaan Valsiner para interpretar el problema planteado en el apartado anterior y avanzar sobre la relación entre estas problemáticas.

Valsiner (1998) plantea que la psicología del desarrollo actual se ocupa más de juntar datos que de darle sentido a esos datos. Este autor sostiene que existe una fragmentación en la psicología del niño, que se encuentra dominada por la metodología estadística. Es decir, la estadística se utiliza de forma excesiva y se la considera el único método científico, que permite un tipo de generalización inductiva pero que no es la única metodología para abordar el desarrollo del niño. En este sentido, Valsiner sostiene que los investigadores crean hipótesis sobre el desarrollo del niño pero no reflexionan sobre las fuentes de estas hipótesis, por lo que se podrían estar investigando nociones del sentido común que contienen significados teóricos implícitos no elucidados.

En la misma línea de pensamiento, Valsiner (2006) postula que las perspectivas teóricas del desarrollo y las perspectivas teóricas que no consideran al desarrollo son modelos opuestos que trabajan sobre los mismos fenómenos. Según el autor, estas perspectivas pueden ser contrastadas pero no mezcladas eclécticamente. Plantea que las perspectivas que no abordan el desarrollo se basan en el axioma de la *identidad* (X es X), mientras que las perspectivas que abordan el desarrollo se basan en el axioma del *devenir* (becoming), que toma dos formas (X deviene Y , X permanece X). La diferencia sería que la perspectiva no desarrollista implica una visión estática considerada como una entidad ontológica, mientras que la perspectiva del desarrollo considera que el devenir y el permanecer son procesos que garantizan la estabilidad relativa y el cambio en el desarrollo.

La articulación entre metodología y modelo explicativo (o perspectiva) es estrecha, según Valsiner (2012), ya que las metodologías estadísticas dejan de lado un aspecto importante del ciclo de la metodología, que es que la objetividad sólo se puede alcanzar a través de la subjetividad. El autor plantea que la subjetividad se halla siempre en el centro de los fenómenos psicológicos y que para abordarla es necesario definir unidades de análisis que permitan trabajar en el nivel de la síntesis, es decir el nivel cualitativo. Esto no implica relegar el aspecto cuantitativo sino integrarlo en una perspectiva holística que los comprenda como aspectos de un mismo desarrollo. En este sentido, Valsiner considera que es necesario abandonar la lógica clásica, que no puede analizar las contradicciones porque las desecha. El autor, entonces, sostiene que es necesaria una perspectiva dialéctica para comprender el desarrollo en su totalidad. Esto significa que el desarrollo debe entenderse mientras tiene lugar, en distintos niveles genéticos (microgénesis, mesogénesis y macrogénesis). Según el autor, “es preciso realizar un estudio simultáneo del proceso cognitivo y de su encuadre metacognitivo” (Valsiner, 2012: 157).

Conclusiones

Como reflexiones finales, y retomando el tema de los modelos explicativos en la psicología del desarrollo, plantearemos ciertos problemas presentes en esta temática.

Castorina (2010) analiza los distintos modelos explicativos en la psicología del desarrollo y plantea que existen distintos modelos. En los modelos biologicistas o discursivos, estaría actuando la filosofía de la escisión como supuesto filosófico subyacente ya que se separa por un lado lo biológico como algo preformado que no se

transforma a lo largo del desarrollo, y, por otro lado, lo discursivo o la construcción de las identidades como algo ajeno al desarrollo o la apropiación individual (Castorina, 2002). Sin embargo, resulta relevante para este trabajo la diferenciación existente en los modelos explicativos sistémico-relacionales. Según Castorina (2010), es necesario diferenciar un abordaje sistémico propio del interaccionismo radical de un abordaje sistémico propio de la filosofía dialéctica. En este sentido, lo planteado por Lenzi, Borzi y Tau (2010) sobre el concepto de emergencia implicaría una diferenciación suplementaria ya que no todas las explicaciones sistémicas son iguales, la explicación sistémica del interaccionismo radical tiende a borrar las diferencias existentes entre el individuo y la sociedad o entre biología, psicología y sociedad. Esta diferenciación es importante ya que hoy día no se sostiene generalmente una explicación causal simple sino que distintas teorías (como la psicología cognitiva o el construccionismo social) parten de enfoques sistémicos.

A partir de esta diferenciación en los abordajes sistémicos, se puede considerar que las psicologías desarrolladas por Piaget y Vigotski comparten un enfoque sistémico que es compatible ya que sus teorías son producto de una lógica dialéctica que subyace a las mismas (Bidell, 1988; Castorina, 1996/2008). Los programas de investigación piagetiano y vigotskiano, renovados a través de la interpretación de García (2000) y Valsiner (1998) respectivamente, según Castorina y Baquero (2005), dan respuesta al problema epistemológico de cómo elaborar un modelo explicativo que sea capaz de capturar la novedad. Desde el programa piagetiano, ampliado a partir de la teoría de los 'sistemas complejos' de Rolando García, los distintos rasgos de este esquema explicativo son, la indeterminación y la creación en la formación de nuevos sistemas cognoscitivos. El sistema complejo está integrado según García por la interrelación entre el sistema biológico, el sistema cognoscitivo y el sistema social. El sistema neurobiológico tiene como condición limitante para desplegar sus funciones la actividad del sistema cognoscitivo y los marcos epistémicos y las representaciones sociales actúan como condiciones de contorno que limitan y modulan el conocimiento individual y científico. Por el lado vigotskiano, se tiene en cuenta la interconexión entre las líneas de desarrollo cultural y natural y los sistemas funcionales como unidad de análisis. Por ejemplo, el desarrollo del concepto es el emergente de la interacción entre la actividad espontánea infantil, la existencia de significados sociales presentes en la cultura y la actividad intersubjetiva y mediada que implica al niño.

Por lo tanto, y luego del recorrido realizado a través de esta revisión conceptual donde se evaluaron distintos modelos explicativos, direcciones del desarrollo y metodologías, puede considerarse que actualmente existen dos tipos de explicaciones sistémico-relacionales que disputan la interpretación del desarrollo. Esta interpretación de los modelos del desarrollo y la elección conciente de alguno de estos modelos explicativos y sus implicancias metodológicas, serían las bases sobre las que se puede superar la fragmentación en la psicología del desarrollo y habilitar un campo fértil de desarrollo de investigaciones empíricas sobre distintos aspectos del desarrollo humano.

NOTA

[1] Esta investigación ha sido posible gracias al subsidio del proyecto UBACyT 20020100100360: *Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicancias teóricas*, dirigido por el Dr. J. A. Castorina.

BIBLIOGRAFIA

- Bidell, T. (1988). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*, 31, 329-348.
- Caparrós, A. (1990). *Historia de la Psicología*. Barcelona: CEAC.
- Carretero, M. (1981). La teoría de Piaget y la psicología transcultural: la búsqueda de los universales cognitivos. En *Infancia y Aprendizaje*, Monografías 2, 187-199.
- Castorina, J. A. (1996/2008). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2002). El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo. *Psyche*, 11(1), 15-27.
- Castorina, J. A. (2010). Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo. *Revista de Psicología*, 11, 13-25.
- Castorina, J. A. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires: Lugar.
- Castorina, J. A. & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chapman, M. (1988). Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo. *Human Development*, 31, 92-106. Traducción de Flavia Terigi.
- García, R. (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.
- Gould, S. J. (1988). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires: Orbis.
- Lenzi, A. M.; Borzi, S. & Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Fundamentos en Humanidades*, 11(2), 139-163.
- Lewontin, R. (2000). *The triple helix. Gene, organism and environment*. London: Harvard University Press.
- Lewontin, R. C., Rose, S. & Kamin, L. J. (1984/2009). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1966/1998). Necesidad y significado de las investigaciones comparadas en psicología genética. En *Psicología y Epistemología* (47-62). Buenos Aires: Emecé.
- Tryphon, A. & Voneche, J. (2009). Introducción. En Tryphon, A. & Voneche, J. (comps.). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: historical and epistemological perspectives (189-232). En Damon, W. & Lerner, R. (eds.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. En Damon, W. & Lerner, R. M. (eds.). *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development*. New Jersey: Wiley.
- Valsiner, J. (2012). La dialéctica en el estudio del desarrollo. En Castorina, J. A. & Carretero, M. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación I*. Buenos Aires: Paidós.
- Van der Veer, R. (2008). The reception of Piaget's early ideas in the Soviet Union. In Perret-Clermont, A-N. & Barrelet, J-M. (ed.). *Jean Piaget and Neuchâtel. The learner and the scholar*. East Sussex: Psychology Press.