

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Algunos problemas epistemológicos en la investigación psicológica.

Castorina, José Antonio.

Cita:

Castorina, José Antonio (2013). *Algunos problemas epistemológicos en la investigación psicológica*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/331>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/zBx>

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>.

ALGUNOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Castorina, José Antonio

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

Resumen

El presente trabajo pretende ofrecer una breve introducción a los problemas epistemológicos a que dan lugar las investigaciones en el campo psicológico. En primer lugar, se aportan las razones que justifican la inclusión de los estudios metateóricos como un nivel legítimo de investigación en psicología, centrándose en la producción de argumentos. En segundo lugar, se plantea el problema de las definiciones, mostrando las exigencias de ruptura con el sentido común que ha presidido buena parte de la caracterización de nociones en el campo, y se ejemplifica con la definición de cultura. En tercer lugar, se cuestiona el rechazo de la objetividad en las indagaciones, sostenido por el relativismo construccionista, defendiendo un enfoque vinculado a las tesis de Bachelard. En cuarto lugar, se postula la presencia de presupuestos filosóficos que subyacen a la investigación, impactando en su elaboración, distinguiendo entre el marco de la escisión y el marco dialéctico. Se identifican las dificultades del primero y se sugieren las ventajas del segundo. Finalmente, se evalúa la significación para la investigación de los análisis metateóricos.

Palabras clave

Epistemología interna, Objetividad, Ruptura con el sentido común, Marco epistémico escisionista

Abstract

SOME EPISTEMOLOGICAL PROBLEM IN THE IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

This paper aims to provide a brief introduction to epistemological problems that give rise to researchs in the psychological field. First, they provide the reasons that justifies the inclusion of metatheoretical studies as a legitimate level at the research in psychology, focusing on the production of arguments. In Second, there is the problem of definitions, showing demands to break with common sense who has chaired many of characterization concepts in the field, and is exemplified by the definition of culture. Third, we question the rejection of the objectivity in the investigations, supported by relativism constructionist approach defending theses linked to Bachelard. Fourth, we postulate the presence of philosophical assumptions that underlying research, impacting its development, distinguishing between the framework of the spin and dialectical framework. It's identifies the difficulties of the first and suggests the advantages of the second. Finally, the significance is assessed for research analysis metatheoretical.

Key words

Internal epistemology, Objectivity, Break with the common sense, Epistemic frame splitting, Dialectic

Aspectos meta conceptuales

El pensamiento filosófico y epistemológico no siempre se puede distinguir nítidamente de la propia producción de conocimiento en psicología. Así, la investigación psicológica sobre el cambio conceptual, la naturaleza de la creatividad en el desarrollo, la índole de la actividad mental, o la naturaleza de las representaciones sociales debe prestar atención a la obra de los filósofos. En este sentido, Bruner es un buen ejemplo de aquellos psicólogos que se han negado a limitar la investigación psicológica a la compartimentalización disciplinaria, evocando en su obra como los grandes psicólogos han sido influidos positivamente por la filosofía y la epistemología, entre otros, Piaget por el pensamiento de Kant, Chomsky por Descartes, o Vigotsky por el pensamiento hegeliano y marxista (Bruner, 1990).

Recíprocamente, la actividad de los filósofos no podría ser considerada como tajantemente separable de la actividad en el dominio psicológico (Phillips, 1996). Es decir, que ellos hacen una actividad analítica de identificar y formular problemas asociados con el uso de los conceptos, así como elucidar ambigüedades, razonamientos falaces, establecer la aceptabilidad de las metáforas, explicitar los presupuestos ontológicos y epistemológicos de la obra de los psicólogos. Pero para filosofar necesitan del material intelectual provisto por la psicología, de modo tal que algunos se han convertido en filósofos o epistemólogos de la psicología. Lo central a nuestro propósito es poner en evidencia que se trata de una actividad que no se puede distinguir terminantemente de las reflexiones que hacían los propios practicantes o los investigadores en psicología. Otra vez, la obra de Bruner es un buen ejemplo de lo que decimos, ya que al hacer investigación en ciertos dominios de la psicología hizo contribuciones significativas para el pensamiento filosófico de la psicología, entre otras, por su influyente clasificación de las ciencias en "paradigmáticas", basadas en las explicaciones causales y en "narrativas", basadas en la interpretación de la cultura (Bruner, 1990).

Más aún, si nos colocamos solamente en relación a la investigación psicológica, es factible afirmar que ciertos problemas filosóficos forman parte de su estructura. Un examen de la investigación psicológica en las prácticas educativas, las referidas a las representaciones sociales, o al desarrollo del lenguaje, pone de relieve los siguientes niveles: Por un lado, la producción empírica de fenómenos que permiten suscitarse y testear las hipótesis sobre un campo de conocimiento, por ejemplo, si un investigador elabora una hipótesis acerca de si un grupo de alumnos se cuestiona sus ideas previas sobre un contenido histórico en el aula, bajo ciertas condiciones didácticas. Por el otro, se hace investigación teórica cuándo se elabora una explicación teórica para los fenómenos empíricos que se estudian. Así, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo formulado por Vigotsky pretendió dar cuenta de las transformaciones de los conocimientos reales de los alumnos en la vida escolar apoyados por quienes saben más.

Finalmente, el análisis y la crítica conceptual, que también se pueden considerar como la epistemología "interna" del campo disciplinario: se ocupan de elucidar la vaguedad o la precisión de las

definiciones utilizadas por los investigadores, de establecer cuánta distancia han tomado los conceptos de las nociones del sentido común, la naturaleza de las proposiciones y las metáforas que conforman la teoría, la consistencia de los conceptos de esta última. Principalmente, buscan explicitar los presupuestos filosóficos que subyacen a la formulación de los problemas, a las elecciones metodológicas. Por supuesto, lo dicho no agota las temáticas epistemológicas, es solo una muestra de ellas. Las tres modalidades de investigación psicológica sostienen una interacción inestable y productiva (Machado et al., 2000)

Se puede señalar que las cuestiones conceptuales se incorporaron en la práctica de las ciencias como parte central de las evaluaciones de la credibilidad de un programa de investigación, incluso en la historia de la psicología. Muchas decisiones y discusiones decisivas en psicología del desarrollo, la psicología de las representaciones sociales y de la educación han sido meta teóricas. Se pueden mencionar, entre muchas otras, las diferencias al definir el término “cultura” en la psicologías, las que no han tomado distancia del sentido común y las que han iniciado una ruptura; la controversia acerca de la compatibilidad o incompatibilidad de los programas constructivista y socio histórico respecto del desarrollo de las funciones y sistemas psicológicos, así como entre el modo “paradigmático” y el modo “narrativo” de hacer psicología, o la crítica neoinnatista del aprendizaje.

En base a lo dicho, nos permitimos una propuesta más arriesgada. Si bien las cuestiones epistemológicas han sido clásicamente encaradas por los filósofos, quizás cuándo se trata de cuestiones meta teóricas de un campo específico de conocimiento, los propios investigadores podrían estar en mejores condiciones para plantearlas y responderlas. Con el indispensable apoyo de las corrientes filosóficas, analítica, hermeneútica o marxista, se puede atender a los entrecruzamientos de las teorías, la elaboración empírica y los métodos con sus condiciones sociales e históricas. Y ello respecto de una ciencia “que se hace”, que se constituye históricamente y no a la que se considera estáticamente.

Asimismo, hay que recordar que en cualquier dominio de la psicología se asumen compromisos epistemológicos, escasamente explicitados. Así, no se dan razones para importar un concepto de otro campo o para rechazarlo; no se hace un análisis cuidadoso de cuáles son las consecuencias para la investigación empírica de adoptar un método de investigación excluyendo a otros; no se justifica porqué hay que buscar “siempre”, canónicamente, variables dependientes e independientes para investigar seriamente; o se afirma taxativamente que la investigación cualitativa excluye cualquier forma de objetividad, sin dar sus fundamentos. Insistimos, se trata de que los interrogantes epistemológicos se elaboren argumentativamente, en lugar de una simple afirmación o toma de posición. Esto requiere, justamente, de una cuidadosa argumentación epistemológica en la vida académica, no como una actividad independiente de la producción teórica y empírica de conocimientos.

El análisis de los conceptos

Gran parte de la psicología se caracteriza aún hoy por la ambigüedad y vaguedad conceptual, tal como la describió Wittgenstein hace más de cincuenta años: “La confusión y esterilidad de la psicología no se puede explicar por el hecho de ser una “ciencia joven”; no se puede comparar su estado, con la física en sus comienzos. En efecto, en psicología existen métodos experimentales y *confusión conceptual*” (Wittgensteinn, 1968, pág. 232) Una actividad meta teórica prioritaria es, por tanto, regular el uso de los conceptos extraídos del lenguaje cotidiano y luego transferidos a la psicología,

lo que aquel autor denominaba su gramática convencional. Se trata de eliminar las ambigüedades y desplazar los significados intuitivos del sentido común o de un campo de conocimiento a otro sin recaudos, favoreciendo la abstracción y el rigor progresivo de los conceptos.

Tomemos como ejemplo el concepto de cultura, utilizado por buena parte de los psicólogos, como en otras ciencias sociales. Entre los psicólogos coexisten diferentes modos de enfocar la categoría: en ocasiones es una versión muy cercana al uso del sentido común, mientras que en otras se la define teniendo en cuenta las contribuciones de las ciencias sociales (como la antropología o los estudios de historia de la cultura)

El término ha llegado a usarse de un modo tan amplio que cuándo se afirma que todo desarrollo humano es por naturaleza “cultural”, su significado no tiene límites. Su empleo es con frecuencia puramente verbal al no fijar algún tipo de mínima precisión conceptual y no dar lugar a nuevos *insights* en la investigación. Yendo más lejos, los múltiples matices provenientes, en buena medida del sentido común, han contribuido a la vaguedad de su significado en la psicología, compartida por términos como conducta, cognición o medición. La ausencia de una definición aceptable coloca a la cultura en un status de pseudo concepto, en el sentido de parecer “como si lo fuera”, mientras sus significados provienen de las representaciones sociales en la vida cotidiana (Valsiner, 2000).

Por lo dicho, el empleo del término en psicología sin alguna elucidación crítica de su significado implica permanecer en el sentido común de nuestro tiempo, al que no son ajenos los psicólogos (Valsiner, 2000). De ahí el requerimiento de reconstruir las caracterizaciones del término dentro de las teorías psicológicas existentes, elucidando en cada caso el sentido y el alcance de las notas que se le atribuyen. Claramente, se inicia el proceso de ruptura teórica con la versión del sentido común con la obra de Vigotsky. Básicamente, la historia de la humanidad incluye tanto la transformación de la naturaleza a través de la invención de instrumentos y de tecnología, como la creación de “la técnica cultural de los signos”. Claramente, su interés teórico se orientaba “a lo que los signos le hacen a la mente”, esto es, a la formación de la vida psíquica superior por la cultura. Esta última, por tanto, se conforma con los instrumentos basados en el lenguaje, tales como: la escritura, los signos matemáticos o el significado de las palabras.

En nuestra opinión, el concepto de cultura utilizado por Vigotsky tuvo una función central: permitir la explicación genética de los procesos psíquicos superiores, superando el naturalismo o el dualismo de la psicología de su tiempo. Es enteramente plausible que la cultura, en los términos de diversas herramientas simbólicas, funcione como un mediador indispensable para pensar la emergencia de los sistemas conceptuales o del aprendizaje. Esto es, que los individuos se apropian de tales herramientas para aprender nuevos conocimientos (Castorina y otros, 2007).

La cuestión de la objetividad

Diversas investigaciones en las ciencias sociales y la psicología incluyen en su marco teórico un rechazo terminante de la objetividad de los conocimientos, al fundamentar los métodos cualitativos involucrados en el estudio de la negociación significados entre alumnos y profesores en el aula, o al promover la utilización sistemática de las narrativas en el estudio de los conocimientos sociales infantiles. Como un ejemplo de aquel rechazo, evocamos el construccionismo social (Gergen, 1995) que se abstiene de discutir la existencia del mundo fuera del conocimiento, pero afirma una forma de inteligibilidad conformada por un orden de narrativas y de metáforas en las

que habitamos los humanos. Solamente dentro de las reglas que gobiernan las formas de vida se pueden describir los significados de sus acciones. Los estándares de evaluación de las creencias son totalmente dependientes de los juegos del lenguaje o de las formas de vida en que se originan. De este modo, los diferentes lenguajes son inconmensurables y cuando esta visión se asocia con una radical diferencia conceptual, se arriba al relativismo epistemológico. Ya que las reglas metodológicas son propias de cada comunidad científica no se pueden comparar las producciones, toda interpretación de la evidencia empírica depende de las reglas discursivas aceptadas en cada contexto discursivo o de los intereses grupales. En tal perspectiva filosófica toda creencia, sea científica o no, sería solo una descripción particular, culturalmente determinada de un mundo insondable (Marcondes da Moraes, 2008).

En el caso de la psicología del aprendizaje, la investigación contextualista de los conocimientos previos de los alumnos y de los saberes disciplinares los considera como completamente relativos a dos contextos específicos, el escolar y el cotidiano, con las diferentes reglas discursivas que los presiden. Así, los alumnos formularán nociones de sentido común o nociones cercanas a las disciplinas escolares según de cuál contexto participen, lo que implica que sus conocimientos son adecuados o no a esas condiciones, pero son entre sí inconmensurables. No hay modo de averiguar si hay reorganizaciones de los conceptos cotidianos en dirección al saber a enseñar (Castorina, 2007).

Queda claro que en las posiciones relativistas, los discursos “en los que habitan” los científicos no expresan ni se aproximan a la realidad, simplemente constituyen su realidad. Sin embargo, se puede acordar en el rechazo relativista a los “hechos” anteriores al proceso de conocimiento y a su registro neutral, para luego elaborar y verificar sus hipótesis siguiendo una única metodología. Pero, por el contrario, se puede defender un movimiento dialéctico y en diferentes niveles de confrontación, no en una relación circular, entre los datos construidos parcialmente por el investigador y las interpretaciones (García, 2002)

Es posible proponer otra perspectiva sobre la objetividad, en los términos “del proyecto”, como pensaba Bachelard (1972), de un punto de llegada de la construcción social del conocimiento y no de un punto de partida como en la versión positivista. De este modo, la objetividad es aquello que los investigadores pueden consensuar en un proceso, y que proviene de una aplicación compartida de criterios de indagación y de análisis de los resultados obtenidos, en cierto contexto histórico. El conocimiento psicológico puede modificarse por una construcción de objetos teóricos, una elaboración de los datos que corroboren las hipótesis producidas y por la crítica de sus conceptos.

Los presupuestos filosóficos

Una tarea relevante de la crítica epistemológica es hacer explícitos a los presupuestos de las investigaciones a los fines de evaluar los efectos de su intervención (Castorina, 2007). En términos generales, un marco intelectual orienta la actividad científica al permitir el planteo de ciertos problemas en su campo, a la vez que hace “invisibles” a otros y restringe la investigación a una sola perspectiva metodológica o bien da lugar a su diversidad. El sentido común de los investigadores está constituido por las interpretaciones filosóficas, que por lo general se mantienen implícitas para los investigadores, están marcadas por la cultura y las relaciones de poder e intervienen sobre las investigaciones.

Según Merleau-Ponty (1989) el pensamiento moderno ha ocultado las relaciones constitutivas de los sujetos con el mundo y con los

otros, dejando en las sombras el trasfondo de las vivencias asociadas a la acción y a la existencia corporal. Centralmente, se ha producido una escisión filosófica de los componentes de la experiencia del mundo, especialmente en el pensamiento de Descartes, entre el sujeto y el objeto, el conocimiento dirigido a las propias “ideas” y el mundo externo. Aquella desvinculación radical llevó -en la psicología del desarrollo- a una elección excluyente entre ellos (“either / or”) originando al dualismo ontológico cartesiano de mente y cuerpo, de sustancia interna y sustancia externa, que ha impactado en la historia de la psicología. Las preguntas básicas de muchos investigadores son: ¿nuestras habilidades cognoscitivas son producto de la naturaleza biológica o de factores externos? Y las respuestas teóricas más simples son el neoinnatismo para las adquisiciones de los bebés, o de su “espejo” en las variaciones ambientales para el conductismo, son exponentes del mismo pensamiento. En ambos casos, el desarrollo es causado básicamente por uno u otro factor con independencia del proceso activo de elaboración.

Demostremos un solo ejemplo de esta perspectiva escisionista, en la contemporaneidad: la tradición cognitivista y su versión neoinnatista del desarrollo. Para esta perspectiva, se interpreta a las representaciones mentales dentro de la concepción computacional del procesamiento de la información. Las formas en que estas entidades se almacenan y codifican están determinadas por restricciones innatas. La realidad externa interviene sobre el aparato cognitivo en forma de bits de información y luego el procesamiento opera sobre las representaciones atómicas. Por detrás del proceso computacional se postula la escisión del cerebro y la mente; del procesamiento individual de la información y el contexto social (Varela et al, 1992; Overton, 1998). Claramente, el desarrollo de los conocimientos es interpretado como una modificación de las representaciones individuales por dentro del aparato mental, basado en la evolución. El propio proceso de elaboración de conocimientos no depende de alguna actividad con los objetos de conocimiento ni es afectado sustancialmente por el contexto cultural.

Hay diversos indicios en el pensamiento contemporáneo de un nuevo enfoque que articula los componentes de la experiencia con el mundo disociados por el ME de la escisión. Básicamente, se ha conformado en distintos campos, desde la filosofía, pasando por las ciencias sociales, las ciencias naturales, como la biología y la física, hasta la propia psicología del desarrollo

Ya Vigotsky sugería que la reforma de la psicología no dependía únicamente del logro de avances en la investigación empírica del comportamiento cognoscitivo de los niños. El justificó convincentemente la sustitución de la premisa filosófica del dualismo ontológico por una posición relacional. Este autor fue el principal promotor del enfoque relacional, en primer lugar por su crítica ya mencionada al dualismo y al reduccionismo ontológicos, inspirándose en las tesis de Spinoza, Hegel y Marx; luego, por el recurso explícito al método dialéctico desplegado por Marx en *El Capital* (1971). Desde la problemática epistemológica, la crítica de Piaget al dualismo entre sujeto y objeto en el apriorismo y el empirismo, tanto como su defensa de la acción como constitutiva de todo conocimiento, forman parte de la misma perspectiva. La transformación del objeto y del sujeto en polos relativos de su interacción sirvió de trasfondo para una psicología del desarrollo original.

En términos generales, el marco filosófico relacional involucra una ontología de las relaciones, ya que cada componente de la experiencia con el mundo sólo existe por su conexión constitutiva con su dual: lo intersubjetivo con lo subjetivo, y recíprocamente, el objeto con el sujeto, o la naturaleza con la cultura.

Conclusiones

Con frecuencia el análisis conceptual parece tener un rasgo de negatividad, porque se limita a exponer las incoherencias o revelar el sinsentido de algunos textos o tesis de los psicólogos, como “una catarsis intelectual y afectiva” (Bachelard, 1975) Sin embargo, puede contribuir positivamente al mantenimiento de una teoría si supera estos cuestionamientos conceptuales. Por lo demás, no es un ejercicio excluyente de denuncia sobre la oscuridad e imprecisión de los conceptos, sino de poner límites para evitar que las definiciones rigurosas tengan que ser previas al proceso de conocimiento, desconociendo su historia. Los conceptos deben quedar “abiertos” y provisorios como exigía Bachelard (1949), siguiendo las vicisitudes de las investigaciones, con sus nuevos problemas y sus reorganizaciones teóricas, lo que no quiere decir que los conceptos deben ser vagos, o confusos, o las definiciones circulares.

Además, hemos mostrado que la epistemología es relevante al poner en discusión el concepto de objetividad, cuestionando al relativismo contemporáneo y al positivismo, y dando lugar a una versión constructivista e histórica.

Finalmente, hemos destacado la significación de explicitar las presuposiciones ontológicas y epistemológicas que subyacen a las investigaciones e intervienen sobre la toma de decisiones. En este sentido, hemos mostrado las limitaciones del enfoque de la escisión y hemos sugerido brevemente las ventajas de la perspectiva dialéctica, las que aún se requiere precisar y ampliar a diversos autores y corrientes contemporáneas.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard, G. (1972) *Le Nouvel Sprit Scientifique*. Paris. PUF.
- Bachelard, G. (1975) *La Filosofía del No*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bachelard, G. (1949) *Le Rationalisme Appliqué*. Paris. PUF.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Castorina, J.A. y Baquero, R. (2005) *La dialéctica en la psicología del desarrollo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Castorina, J.A. (2007) “El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo”, en J.A. Castorina y otros: *Cultura y Conocimientos Sociales*. Buenos Aires. Aiqué.
- García, R. (2002) *El Conocimiento en Construcción*. Barcelona. Gedisa
- Gergen, K.J. (1995) “Social construction and educational process”. En L. Steffe & J. Gale (Eds.) *Constructionism in education*. New Cork: Lawrence Erlbaum
- Laudan, L. (1977) *Progress and its problems: toward a theory of scientific growth*. Berkeley: Univertisty of California Press.
- Machado, A., Lourenço, O., Silva, F. (2000) “Facts, Concepts, and Theories: The Shape of Psychology’s Epistemic Triangle”, en *Behavior and Philosophy*, 28, 1-40.
- Marcondes de Moraes, M.C. (2008) “La teoría tiene consecuencias: indagaciones sobre el conocimiento en el campo de la educación”, *Cuadernos de Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Córdoba, No. 6. 31-52.
- Marx, C. (1971) *El Capital*. México. Fondo de Cultura Económica
- Merleau-Ponty, M. (1989) *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona. Planeta.
- Overton, W. (1998) “Developmental psychology: Philosophy, concepts and metodología”, en W. Damon (ed) *Handbook of child psychology*. New York. Wiley.
- Pillips, D.C. (1996) “Philosophical Perspectives”, en D. Berliner y R. Calfee (Eds) *Handbook of Educational Psychology*. New York. Macmillan.

Valsiner, J. (2000) *Culture and Human Development*. London: Sage Publications.

Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1992) *De Cuerpo Presente*. Barcelona. Gedisa.

Vigotsky, L. (1931/1991) “El significado histórico de la crisis en psicología”, en *Obras Escogidas, Vol I*. Madrid: Visor/MEC.

Wittgenstein, L. (1968) *Philosophical investigations*. New Cork. Macmillan.