

Artículo de investigación

# Los supuestos filosóficos en psicología del desarrollo: ¿Meta teoría o marco epistémico?

José Antonio Castorina<sup>1,2,3\*</sup>

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE, Argentina)

<sup>2</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina)

<sup>3</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina)

\*Correspondencia: [ctono@fibertel.com.ar](mailto:ctono@fibertel.com.ar)

Recibido: 21 may. 2022 | 1ra decisión: 19 sep. 2022 | Aceptado: 16 oct. 2022 | Publicado: 27 oct. 2022



## Resumen

Sostenemos la tesis de que un conjunto de presuposiciones básicas, ontológicas y epistemológicas subyace a las investigaciones en psicología del desarrollo, en términos de meta teorías (MT) y de marco epistémico (ME). Ello plantea algunos problemas, entre otros: ¿cómo se integran los presupuestos al proceso científico? ¿Cómo es afectado este último por las posiciones ontológicas y epistemológicas? ¿Subsisten inalterables los supuestos o estos pueden modificarse, durante las investigaciones? ¿En qué difieren y en qué son similares las dos versiones? Intentaremos ciertas respuestas. En primer lugar, caracterizamos a la categoría de MT propuesta por Overton, y ampliada por Witherington y otros autores. Luego, examinamos la de ME formulada por Piaget y García, revisitada por Becerra y Castorina, introduciendo a los valores ético-políticos y las regulaciones sociales. Más adelante, se analizan las semejanzas y las diferencias entre las MT, asociados con la noción de paradigma, y los ME con una fuerte impronta en los valores ético-político y las regulaciones sociales. Finalmente, sugerimos los beneficios para los ME de incorporar los análisis conceptuales de las MT y para éstas últimas de introducir las condiciones sociales.

**Palabras clave:** meta teoría, marco epistémico, presupuestos, psicología del desarrollo.

## Pressupostos filosóficos em psicologia do desenvolvimento: Meta-teoria ou enquadramento epistémico?

**Resumo:** Argumentamos que um conjunto de pressupostos básicos ontológicos e epistemológicos estão subjacentes à investigação da psicologia do desenvolvimento em termos de meta-teorias (MT) e enquadramento epistémico (EE). Isto levanta alguns problemas, entre outros: como é que os pressupostos estão integrados no processo científico? Como são estes últimos afectados pelas posições ontológicas e epistemológicas? Os pressupostos permanecem inalteráveis ou podem ser modificados durante a investigação? Vamos tentar dar algumas respostas. Em primeiro lugar, caracterizamos a categoria de MT proposta por Overton, e alargada por Witherington e outros autores. Depois, examinamos a da EE formulada por Piaget e García, revisitada por Becerra e Castorina, introduzindo valores ético-políticos e regulamentos sociais. Mais tarde, analisamos as semelhanças e diferenças entre as MT, associadas à noção de paradigma, e as EE com uma forte ênfase nos valores ético-políticos e na regulação social. Finalmente, sugerimos os benefícios para os EE de incorporar as análises conceptuais dos MT e para estes últimos incorporarem as condições sociais.

**Palavras-chave:** meta-teoria, enquadramento epistémico, pressupostos, psicologia do desenvolvimento.

## Philosophical assumptions in developmental psychology: Meta theory or epistemic framework?

**Abstract:** We argue that a set of basic ontological and epistemological assumptions underlie developmental psychology research in terms of meta-theories (MT) and epistemic frameworks (EF). This raises some problems, among others: how are the assumptions integrated into the scientific process? How are the latter affected by ontological and epistemological standpoints? Do presuppositions remain unalterable or can they be modified during research? We will try to provide some answers. First, we characterize the category of MT proposed by Overton, and extended by Witherington and other authors. Then, we examine that of EF formulated by Piaget and García, revisited by Becerra and Castorina, introducing ethical-political values and social regulations. Later, we analyze the similarities and differences between MT, associated with the notion of paradigm, and EF, with a strong emphasis on ethical-political values and social regulation. Finally, we suggest the benefits for EFs to incorporate the conceptual analyses of MTs and for the latter to incorporate social conditions.

**Keywords:** meta-theory, epistemic framework, presuppositions, developmental psychology.

## Aspectos destacados del trabajo

- Relevancia epistemológica de los estudios meta teóricos en psicología
- Los modos de operar de las meta teorías en la investigación
- La introducción de valores ético-políticos en un marco epistémico
- La comparación crítica entre meta teorías y marcos epistémicos

El problema de los supuestos filosóficos ofrece un campo de estudio muy significativo para los psicólogos del desarrollo, por lo general abocados a la investigación empírica en base a la formulación de hipótesis y a la construcción de conocimiento teórico. Sin embargo, la mayoría de esos psicólogos “desconocen” que su actividad como investigadores involucra otro nivel de actividad referido al análisis meta conceptual de las teorías y métodos de investigación. Este análisis tiene una doble dimensión:

Por una parte, el estudio sobre la coherencia y la consistencia de las teorías, la vaguedad de las definiciones conceptuales y los problemas de la naturaleza de la argumentación. Se trata de una dimensión que busca clarificar las teorías, en este caso de la psicología del desarrollo (e.g., Machado y Silva, 2007; Smesdlund, 1991; Witherington et al., 2021, 2018). En la historia de la ciencia existen ejemplos como el de Galileo que analizó el lenguaje de la ciencia y cuestionó la extensión de un concepto familiar a un dominio no familiar y también criticó la absolutización de los conceptos. En el caso de la psicología, la actividad analítica sobre el corpus lingüístico precisa el uso de la teoría en su contexto, evalúa la claridad de las definiciones o el alcance de los conceptos, así como la estructura y la retórica de los argumentos (Kazko, 2002; Machado y Silva, 2007)

Por otra parte, el análisis de los presupuestos filosóficos o concepciones del mundo subyacentes a la construcción teórica y a las elecciones metodológicas de la psicología del desarrollo y cuya comparación crítica es el propósito de este artículo. Ya Vigotsky había anticipado (1927/1991) la presencia inevitable en cualquier corriente psicológica de un conjunto interconectado de tesis básicas que trascienden a las teorías, incluidas sus hipótesis más abstractas y a los métodos específicos. En la psicología contemporánea, Valsiner (2012) y Overton (2006, 2014) sostienen la misma posición: definen el contexto en el cual los conceptos teóricos o las metodologías son construidos y que frecuentemente actúa implícitamente en la práctica cotidiana de la ciencia y opera incluyendo una dimensión ontológica acerca de lo que “hay” en el mundo psicológico y otra que abarca principios epistemológicos (Overton, 2006).

Aquí, destacamos la tesis de un conjunto de presuposiciones básicas, de un sistema de generalizaciones, que son instrumentos para guiar la construcción de nuevos conocimientos, tales como la tesis de que los fenómenos psicológicos se reducen a fenómenos biológicos o que, por el contrario, constituyen un sistema de relaciones entre organismo y cultura o entre individuo y sociedad. Y que adopta, entre otras,

una versión de *meta teorías* (en adelante MT) y de *marcos epistémicos* (en adelante ME) que serán expuestas y discutidas aquí en su vinculación con la investigación del desarrollo. A este respecto, cabe evocar a un precursor de la intervención de las concepciones filosóficas en la historia de la ciencia, Alexandre Koyré (1994, 1979), un crítico de las posiciones que solo considera los aspectos referidos a la dinámica de la formación de conceptos y de prueba de hipótesis en la historia de la ciencia. Y a su manera, también crítico de la explicación externa por factores sociales. Para él, los enfoques filosóficos, como la metafísica de Aristóteles para la cosmología antigua o el platonismo para la revolución de la física moderna, han sido decisivos para el conocimiento científico, al punto de determinar la producción y transformación de las teorías científicas. Con frecuencia, este autor subestimó los aspectos específicos proceso científico de la investigación y subrayó exclusivamente la intervención de las ideas filosóficas.

En los últimos años, y en contra de las corrientes hegemónicas en psicología, creció la convicción de que la investigación psicológica del desarrollo no se puede lograr acabadamente sin examinar las tesis ontológicas y epistemológicas, presente explícita o implícitamente, aún en las indagaciones que no tienen pretensiones teóricas. En este mismo sentido, los autores de la psicología crítica manifestaron (Fox et al., 2009; Teo, 2008, 2011) la fundamental problematización de las psicologías vigentes, en tanto han desdeñado examinar tres cuestiones de base, interconectadas, necesarias para legitimar las investigaciones. Por un lado, la *ontología* referida al objeto de estudio, a las entidades que constituyen la vida mental. Por otro, la *naturaleza del conocimiento* que se produce y el modo de lograrlo, así como el significado del conocimiento y la objetividad. Finalmente, la *legitimidad* de la intervención de los valores éticos y políticos en la práctica y la investigación psicológica (Castorina y Zamudio, 2022).

Por lo demás, tratamos a las dos dimensiones del análisis conceptual en su interconexión, ya que al examinar la significación epistémica de los supuestos se ponen en juego cuestiones vinculadas a la consistencia y precisión de su caracterización, a su relación con las teorías y procedimientos metodológicos y a su compatibilidad o no con otras tesis básicas que han orientado la investigación del desarrollo. A este respecto, cabe mencionar que la mayoría de autores que sostienen la meta teoría en términos de las argumentaciones y la consistencia interna de las teorías no visibilizan la cuestión de los supuestos (Machado et al., 2000). En cambio, desde la mirada de los supuestos entendidos en su implicación epistémica y no como factores externos, se puede hacer visible la consistencia estructural y la construcción argumentativa interna. Desde esta última, surgen preguntas cruciales: ¿cómo se integran los presupuestos al proceso científico? ¿Pierde este proceso autonomía o se le reconoce su especificidad? ¿De qué modo es afectado este último por las posiciones ontológicas y epistemológicas? ¿Tales concepciones del mundo permanecen como exteriores o pasan a formar parte del proceso investigativo? ¿Cómo influyen sobre los componentes del proceso investigativo? ¿Su participación en la investigación deja inalterables a los supuestos o estos pueden modificarse? Si es así, ¿bajo qué condiciones epistémicas?

En este trabajo nos proponemos identificar la naturaleza y función de los presupuestos según dos perspectivas diferentes: la meta teoría que afirma que un

contexto de principios ontológicos y epistemológicos constituyen una red jerárquica con las teorías psicológicas y resultan indispensables para interpretar su construcción (Overton, 2006, 2012; Witherington et al., 2018; Witherington y Boom, 2019); otra que sitúa a los supuestos en un contexto histórico y social (Becerra y Castorina, 2021; Castorina, 2021; García, 2001; Piaget y García, 1982), y que subraya esta relación, así como su relevancia para interpretar la investigación psicológica. Respecto a estas perspectivas, nos preguntamos si los supuestos ontológicos y epistemológicos tienen que ver solamente con ideas más o menos asociadas con las filosofías de los filósofos. En otras palabras, nos preguntamos si se trata de vinculaciones puramente intelectuales, en el mundo de los principios y afirmaciones, o también expresan en sus propios términos las condiciones sociales de su producción. Ahora bien, a diferencia de Koyré y de la versión de la MT —que trata únicamente de supuestos ontológicos y epistemológicos—, en la versión de los ME se puede identificar la encarnadura de tales presupuestos las prácticas sociales o en una sociedad históricamente determinada, los valores ético políticos pasan a intervenir en las investigaciones. De ser así, nos preguntamos si la objetividad del conocimiento queda comprometida o quizás haya que modificar el concepto mismo de objetividad. Ahora bien, ¿Cómo juegan esos valores en la elección metodológica, las unidades de análisis, en las técnicas de indagación, o los modelos explicativos? Por lo demás, al incorporar nuevos supuestos a los ontológicos y epistemológicos, ¿se trata de añadir componentes o estamos ante una reconfiguración del sistema histórico del ciclo metodológico en la investigación psicológica?

Otra cuestión clave, ¿el conjunto de supuestos determina estrictamente la investigación en psicología del desarrollo o la condiciona? ¿Estamos ante una línea unidireccional que va hacia los resultados o ante una interacción compleja que puede influir sobre los compromisos básicos del investigador? Y la pregunta central: ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las MT y los ME? ¿Las diferencias las vuelve incompatibles o se puede favorecer una reflexión cruzada que eventualmente podría enriquecerlas?

En este artículo proponemos respuestas a algunas de las preguntas señaladas anteriormente. En primer lugar, caracterizamos la categoría de MT introducida por Overton para estudiar la psicología del desarrollo (2006, 2012, 2013) y continuada por sus discípulos (Witherington, 2007, 2011; Witherington et al., 2018, 2021; Witherington y Boom, 2019). Luego, presentamos la versión del ME formulada por Piaget y García (1982; véase también García, 2001) y revisitada por Becerra y Castorina (2021, 2016) y Castorina (2016, 2021), en la que se da un lugar relevante a los valores ético-políticos (Castorina, 2016; Castorina y Zamudio, 2020). En este sentido, nuestra propia versión se alimenta con la idea de marco normativo y modelo teórico de Ricardo Gómez (Castorina y Zamudio, 2019; 2020, 2022; Gómez, 2014a, 2014b). Más adelante, estableceremos las principales, diferencias y semejanzas entre MT, asociada con la categoría de paradigma (Overton, 2012) y ME (Becerra y Castorina, 2016; Castorina, 2018; Castorina y Zamudio, 2022). Finalmente, señalaremos los beneficios que obtendría la versión del ME al considerar los análisis conceptuales promovidos por la MT y hasta dónde esta última se modificaría al considerar las condiciones sociales de la investigación psicológica.

## Las meta teorías

Overton (2006, 2012, 2013) introdujo el concepto de MT (influenciado por la obra de Pepper, 1942) como un conjunto de presuposiciones ontológicas y epistemológicas de la investigación psicológica, definiendo el contexto en el que se elaboran los conceptos y métodos específicos. Así, una MT describe y prescribe lo que es aceptable o inaceptable como conceptos teóricos y procedimientos de investigación en un dominio de conocimiento. Es decir, fundamentan, constriñen y sostienen las teorías y métodos, así como pueden evitar confusiones conceptuales. Este enfoque aproxima a la MT con los paradigmas de Kuhn (Overton, 2012), en su versión disciplinar, al establecer una estructura epistémica con aquellos presupuestos filosóficos, sus especificaciones para un campo de conocimiento y las afirmaciones empíricas. En este sentido, el modo de operar de la MT sobre las investigaciones se debe distinguir de lo que con frecuencia se entiende como un nivel de análisis propio de los filósofos de la ciencia, tanto en el positivismo lógico (Suppe, 1998), como en el estructuralismo contemporáneo (Moulines, 2006), las que se sitúan en un “espacio metateórico” pero externo a la propia construcción de las disciplinas. En cambio, en la categoría de paradigma y la de MT que se sostiene en el artículo es interior a la elaboración de las propias teorías.

Las MT trascienden a las teorías y a los métodos en el sentido de que constituyen los marcos en los que se definen los conceptos teóricos y los métodos específicos. No hay teorías que se elaboren con independencia de ellas y equivalen a los principios metafísicos generales de los que habla Kuhn integrando el paradigma o la matriz disciplinar. Son un conjunto coherente de principios interconectados que, como la matriz disciplinaria kuhniana, caracterizan lo que es aceptable o inaceptable como conceptos teóricos y lo que es adecuado o inadecuado como procedimiento metodológico en un dominio de conocimiento. Como plantea Overton, permiten decidir respecto de la adecuación o inadecuación de las aproximaciones teóricas y metodológicas (Overton, 2006). Se trata de concepciones sobre la naturaleza, origen y estructura del mundo, es decir, tesis ontológicas (e.g., si el mundo es un mecanismo con entidades simples o un proceso relacional) y un conjunto interconectado de principios epistemológicos, acerca de cómo se conoce (e.g., si la observación subyace a las teorías o si estos términos están articulados, si las explicaciones son siempre causales o pueden ser sistémicas). Además, las MT son no reconocidas como tales durante la investigación empírica, lo que en nuestra opinión justifica una reflexión acerca de ellas, su coherencia y su potencial para la investigación.

En numerosos trabajos han sido expuestas las dos MT más significativas (Di Paolo et al., 2017; Overton, 2006; Witherington, 2011) para la psicología del desarrollo. Una buena parte de la historia de la psicología del desarrollo ha sido guiada por los supuestos ontológicos y epistemológicos, originados en la filosofía cartesiana, que separan tajantemente cuerpo y mente, individuo y sociedad, sujeto y objeto, representación y mundo, hechos y valores. Tal disociación involucra el atomismo y el fundacionismo para derivar las totalidades de las partes y el objetivismo del conocimiento adecuado a los hechos preexistentes. Lo dicho no supone una utilización siempre explícita de la filosofía cartesiana, sino de una concepción que se ha difundido en la sociedad, y ha intervenido sobre el modo de hacer ciencia.

Pero los autores mencionados, como Overton o Witherington, no han estudiado la dinámica histórica entre la filosofía cartesiana y sus relaciones con las condiciones sociales y culturales.

En la psicología del desarrollo, dicha concepción del mundo subyace al conductismo, al cognitivismo, el neoinnatismo o el sociologismo, que han caracterizado el desarrollo en términos de factores disociados o en su sumatoria y que han privilegiado el método experimental y las explicaciones lineales. Este *Marco Teórico Escisionista* (en adelante MTE), intervino en la constitución no solo de la psicología del desarrollo, sino en la teoría evolutiva de Darwin o en la teoría de Durkheim y en la sociología funcionalista. Y puede afirmarse que el MTE interviene sobre el proceso investigativo propio de cada disciplina. Por lo demás, no estamos en condiciones de afirmar la extensión de esta meta teoría a otros campos disciplinarios.

La hegemonía del MTE recién comienza a ceder a mediados de 1990, por la aparición del *Marco Teórico Relacional* (en adelante MTR), en buena medida por la obra crítica de Taylor (1995), Thompson (2007) o de Damasio (1994). Y también de la contribución de enfoques sistémicos y de autorregulación en física o en biología, por ejemplo. Principalmente, se va constituyendo un nuevo paradigma que se mueve desde las antinomias de la tesis del “either or”, de un factor excluyente (individuo o sociedad, aprendido o heredado, sujeto u objeto, cultura o biología, etc.) a otro donde las antinomias se modifican como co-iguales, siendo éstas indisociables y complementarias y donde las partes definidas en su aislamiento dejan lugar a su caracterización en contexto. Con los antecedentes de las teorías de Gottlieb, Piaget y Vigotsky en psicología, se instala la tesis ontológica procesual asociada con el holismo que articula dinámicamente las relaciones entre partes y todo. Además, esas partes como opuestos constituyen la totalidad en su unidad, esto es, se suponen mutuamente; luego la oposición pasa a ser dominante sobre la identidad, subrayándose la contradicción; para finalmente, dar lugar a la síntesis que integra a los sistemas en conflicto, al coordinarlos en una nueva totalidad.

Por caso, apoyándonos en la obra de Vigotsky (1995) podemos pensar que la materia biológica y la cultura representan sistemas en una identidad de opuestos, es decir, que una función psicológica sea cultural no impide que sea a la vez natural, de ahí que pueda ser analizada desde ambos puntos de vista. La cuestión de la síntesis remite a como coordinar estos aspectos, en su complementariedad, resolviendo las tensiones, como base para promover investigación empírica, en este caso el estudio de las funciones como emociones, pensamientos y valores de las personas.

Con todo, situar una teoría en un MTR no garantiza que sea definitivo ni ausente de dificultades, ya que el propio devenir de las teorías da lugar a reinterpretaciones conceptuales que pueden reconfigurarla. Así, el contextualismo (en la versión de Thelen y Smith, 1999), una de las corrientes antidualistas más reconocidas en el campo del desarrollo, afirma la centralidad de la actividad motriz aquí y ahora, sostiene que dicha actividad representa el lado externo de una indisociable complementariedad con una organización de la actividad del bebé en transformación. De este modo, no hay privilegio de una dimensión ni de otra, tampoco de explicaciones causales versus explicaciones sistémicas (Overton y Dick, 2007). Sin embargo, puede suceder que, aun colocándose en la más amplia

MTR, diríamos una dinámica de sistemas, Thelen y Smith (1994) hacen énfasis en aspectos unilaterales o privilegian una dimensión en sus estudios, situando al contextualismo “estricto” en el MTE. Particularmente, al primar el reduccionismo de los procesos a la actividad motriz, digamos a su estudio en términos del aquí y ahora. De este modo, cuándo se privilegia este tipo de análisis, a la vez que se rechaza cualquier apelación a explicaciones en términos de organizaciones mentales, se abandona la complementariedad con la totalidad y pasa a ser una base causal de las partes al todo.

También cabe subrayar otro rasgo muy significativo de la MT: su carácter jerárquico, ya que ofrece una articulación, desde los supuestos hasta los modelos con referencia empírica, aunque ello no supone relaciones lógicas de deducibilidad. De ahí que Overton (2015) introduzca una MT de rango medio: por la necesidad de adaptar los principios generales a un dominio particular de conocimiento. Así, se fortalece la estructura conceptual de un campo científico, como la psicología del desarrollo. Por ejemplo, si se considera el MTR como sistemas de ideas que incluyen una visión holística del desarrollo junto con la identidad de los opuestos, los opuestos de la identidad y la síntesis superadora en las totalidades (Overton, 2012), se pueden postular a sistemas meta-teóricos que “realizan” esas tesis para un dominio de conocimiento. En este sentido, el *embodiment*, el enactivismo o las teorías de sistemas dinámicos son una familia de MT de rango medio, en el contexto de una más amplia jerarquía, con la MT general y luego las teorías y las observaciones.

Una vez caracterizados la MTE y la MTR, podemos identificar –según nuestra lectura- muy rápidamente algunos aspectos de su potencialidad para el análisis de las relaciones entre supuestos y las teorías y la metodología de las investigaciones en psicología del desarrollo.

Ante todo, se puede establecer que la MT suministra a los investigadores una rica fuente de conceptos o ideas básicas, en relación a las cuáles emergen las teorías y métodos. Así, una MT (Overton, 2015) puede prescribir que ningún concepto mental puede entrar en la teoría psicológica y que todo cambio debe ser comprendido como estrictamente aditivo (no hay emergencia, brecha, solo estricta continuidad), siendo medido por técnicas estadísticas aditivas. Tal sería el caso del primer conductismo. Por el contrario, tendríamos un precursor de un sistema relacional del desarrollo al exigir que la mente pertenezca a un sistema de actividades, con su carácter holístico y el surgimiento consiguiente de nuevos rasgos y de allí derivan técnicas estadísticas no aditivas (Overton, 2012). Las MT llevan a recortar el problema de investigación, lo que se puede pensar y lo que no se puede pensar: tantas veces se ha mencionado que los investigadores cognitivistas han buscado sin descanso, las representaciones físicas o mentales en el inicio de la vida del bebé. Y han desconocido, casi sin excepción, la cuestión de los procesos de cambio cualitativo en las representaciones del mundo, (Overton, 2006) o las variaciones longitudinales concretas de las interacciones que sostiene el bebé con el mundo más allá de las representaciones.

Además, dicho análisis colabora en evitar las confusiones conceptuales en las investigaciones. Así, el concepto de esquema puede ser considerado como una organización de las acciones en términos “del procesamiento en el aparato

cognitivo”, en una MTE, mientras interpretado desde una MTR “es la organización dinámica de las actividades transformadoras sobre el mundo”. Al situar la noción en sus condiciones intelectuales se evita el uso confuso del mismo término para tratar cuestiones del conocimiento infantil. Es la cuestión filosófica del significado de los conceptos cuándo se integran a las ontologías y por ello la necesidad de su esclarecimiento y rigorización (e.g., “embodiment” o “complejidad” en las teorías sistémicas actuales) (Witherington y Boom, 2019).

También, al situar a una teoría relevante en una MT de rango medio, se la puede revisar y reformular teniendo en cuenta su consistencia con aquella. Así, la revisión crítica del constructivismo piagetiano ha dado lugar a una MTR que complejiza la unidad de análisis sujeto y objeto, en la triada sujeto-objeto-otro para el estudio de la formación del objeto permanente en bebés (Rodríguez, 2012) y para el estudio de la apropiación de los instrumentos culturales (Martí, 2012). Otro tanto al caracterizar una familia de interpretaciones del MT como el enactivismo o el embodiment, al articular el nivel subpersonal, la intencionalidad individual y las formas culturales. Incluso, se puede contribuir a recuperar la teoría de la equilibración de Piaget y a evitar los sesgos “inmanentistas” muy frecuentes en su obra, los que no son compatibles con una versión sistémica del desarrollo. Así, al retomar la plasticidad que sostiene la hipótesis de la acomodación de los esquemas, las situaciones externas a las que se acomodan, en la *perspectiva enactiva* (Di Paolo et al., 2017) se incorpora la alteración que producen los agentes en el entorno. De ese modo, se hace participar decididamente a las situaciones de interacción con los otros, en la teoría de la equilibración, incrementando su apertura a las prácticas sociales y su indeterminación explicativa.

Más aún, se pueden detectar ciertas incompatibilidades conceptuales cuando se intenta vincular interpretaciones teóricas de diferente origen. Así, la pretensión de articular la metáfora cognitiva computacional con ideas del embodiment, para mejorarla (Di Paolo, 2019; Di Paolo et al., 2017), deja ver que más allá de la comparación de hipótesis y de verificación empírica, hay una cuestión meta teórica. Es decir, el concepto mismo de embodiment -una MT de rango medio que depende del MTR- desafía la tesis de la dicotomía mente y mundo que se inscribe en la MTE. En otras palabras, hay que ir hacia los contextos conceptuales de las teorías, que son más básicos, para establecer si el enactivismo acepta o rechaza decididamente el registro del mundo externo en una mente individual. En esta alternativa, sería incompatible con cualquier teoría cognitivista.

Por otro lado, los análisis permiten diferenciar y cuestionar el alcance de los modelos de explicación. Por un parte la clásica o “legítima”, que implica que el fenómeno a explicar está especificado y adecuadamente descrito (e.g., una adquisición intelectual en los niños), para luego proponer las variables antecedentes, evaluadas independientemente y que son responsables del fenómeno (las innatas o ambientales). Esto supone al MTE que disocia al individuo y el medio, para establecer asociaciones empíricas entre los comportamientos y las “variables” (Branco y Valsiner, 1997). Por otra, un modelo explicativo enmarcado en una MTR, en psicología del desarrollo, para la emergencia de un fenómeno involucra considerar que un resultado B (una habilidad o un concepto) que no deriva de la acción causal de ninguna de las partes de un sistema A (sean X, Y o Z) ni de su

sumatoria, sino de las interacciones de los elementos que lo constituyen en sus relaciones (Castorina, 2014; Valsiner, 2000). El MTR puede contribuir a dar sustento conceptual a la explicación sistémica en psicología y de ese modo guiar los procesos de investigación. Como señalamos muy brevemente a propósito del contextualismo, el análisis crítico de la oscilante distinción entre los modelos explicativos es parte de la tarea con MT. En el panorama actual de la investigación se impone examinar si los modelos sistémicos disponibles resultan pertinentes para el estudio de la producción de novedades en el desarrollo y cuáles son sus posibilidades de operacionalización (Molenaar, 2004; Witherington, 2011)

En un sentido amplio, y desde la filosofía de la ciencia positivista, se contraponen la producción de conocimiento a partir de la base empírica, neutral respecto de la interpretación, con la perspectiva de la interpenetración de observación e interpretación, como identidad de opuestos (Overton, W y Lerner, R, 2014). O, si se quiere, la preferencia de los argumentos abductivos “a la mejor explicación” respecto a la lógica inductiva o hipotético deductiva en el MTR (Overton, 2006). En un segundo sentido, asociado con los procedimientos específicos, se analizan la pertinencia de los instrumentos para alcanzar los objetivos de cada MT que por lo general son implícitos para los investigadores. Por ejemplo, el arsenal de procedimientos experimentales y las técnicas estadísticas que son adecuados para el cognitivismo; o la creación muy reciente de técnicas estadísticas no lineales que fueran pertinentes para el estudio de los modelos de desarrollo individual sistémico, comenzando a dejar atrás un período de ausencia (Overton, W y Lerner, R, 2014; Overton, 2011). Respecto de la interpretación de la línea de base metodológica, la variabilidad concebida como un desvío de un trayecto evolutivo y la consiguiente versión de la secuencia conducta-edad-capacidad, dependió del MTE y fue siempre problemática. Por el contrario, si la variabilidad pasa a estar en primer plano modifica su significado conceptual (Puche y Martí, 2011) y deja de ser fluctuante en relación a la regularidad de las conductas. En nuestra opinión, esta resignificación queda asociada a una MT de rango medio, como podría ser la teoría de sistemas. Un estudio del desarrollo desde un punto de vista cualitativo y no como desvío de una norma. En términos de las bases metodológicas de las investigaciones, la variabilidad de los comportamientos del desarrollo es un dato primario y no una desviación de una norma como en la MTE (Molenaar, 2004), el centro del interés pasa a ser los encuentros de los procesos corporales y las intervenciones del mundo donde prima lo contingente. De aquí derivan consecuencias para los procesos de investigación.

Por último, el análisis cuidadoso de la naturaleza de las relaciones entre los supuestos y la investigación, exige penetrar en las condiciones de la actividad empírica y atender a sus múltiples dificultades. Esto es, se discuten cuestiones metodológicas cada vez más concretas, habida cuenta de que las MT no siempre logran traducirse en formas particulares de investigar. Y si bien los estudios acerca de la variabilidad en el desarrollo, por ejemplo, mantienen cierta autonomía del MTR, por su especificidad, su sentido depende de la inserción en este último. Y a este respecto, debe subrayarse que no estamos ante “sesgos” teóricos para nuevas metodologías, sino ante una relación constitutiva de cualquier nuevo instrumento con los presupuestos.

Así, las aproximaciones clásicas se refieren a la captura de conductas o desempeños considerados como estáticos –apoyadas solamente en medidas pre- y post-, se utilizan cuestionarios de elección forzada, o se estudian desempeños en entornos no naturales, como un laboratorio (Brizuela y Scheuer, 2015). No discutimos la pertinencia de estos procedimientos, para responder a las preguntas y para capturar los fenómenos provenientes del MTE, en términos de un proceso acumulativo de habilidades o de logros. Sin embargo, no lo son para estudiar el desarrollo en términos de cambio cualitativo. Más aún, la insistencia en su incondicionalidad y unicidad –en el contexto de la MTE- se vuelve un obstáculo epistemológico para renovar los estudios. Al adoptar un MTR se posibilita la utilización de otras técnicas, o la reformulación de otras ya existentes, que puestas en marcha –según su éxito o fracaso- mantienen las vinculaciones entre metodologías y MT. Y el registro de la deuda que tienen los psicólogos interesados en el desarrollo cualitativo en producir nuevas técnicas (Puche y Marti, 2014) puede ser atribuida, en parte, a la prolongada primacía del enfoque de la MTE en el escenario de la investigación.

## El marco epistémico

La idea de ME proviene de la epistemología constructivista de Piaget y García (1982) y está asociada al estudio de la sociogénesis de las ciencias naturales, pero las ideas más innovadoras y las reconstrucciones de la categoría son de García (2001, 2006). Nuestra versión modifica alguna de sus tesis. Por un lado, porque no hacemos referencia a la historia y sociogénesis de la ciencia natural, sino porque nos ocupamos del ME en la investigación psicológica. Por otro lado, incorporamos algunos componentes que no estuvieron en su formulación originaria o enfatizamos otros que estuvieron poco explicitados como la regulación social de su práctica o los valores; o porque se lo pueda complejizar con los análisis conceptuales de las MT. Como éstas, un ME involucra tesis filosóficas de orden ontológico y epistemológico que subyacen a la práctica de las ciencias, pero en las que se subraya su trasfondo social. Se trata de una concepción del mundo que expresa relaciones sociales y culturales, en una situación histórica y constituye el sentido común de los investigadores que orienta su actividad científica: “Un sistema de pensamiento, rara vez explicitado, que permea las concepciones de la época en una cultura dada y condiciona el tipo de teorizaciones que van surgiendo en diversos campos del conocimiento” (García, 2001, p. 157).

Creemos relevante enfatizar que la intervención de esos presupuestos no son causas sociales externas al conocimiento científico, sino que en su socio génesis adquieren un valor epistémico. Las filosofías han formado parte de tales entramados, en su formulación explícita por los filósofos, pero sobre todo al ser transformadas en el sentido común “académico”, lo que les parece “natural” pensar a los investigadores. No se trata de sistemas filosóficos elaborados y sistemáticamente desarrollados, al estilo del platonismo como las ve Koyré (1994), sino de concepciones vinculadas a las filosofías, pero que han pasado a formar parte de los entramados mencionados. Dichos presupuestos son asimilados por los científicos a su propia práctica, desde la especificidad de su elaboración de conocimientos (García, 2001), son incorporados en los términos de la investigación sobre su campo de fenómenos. Y lo que es central para este trabajo, en la medida

en aquellos presupuestos están asociados con su trasfondo sociocultural, debe incluir los valores no epistémicos, referidos a aspectos normativos morales y políticos, debido a que esas concepciones del mundo son expresión de las relaciones y disputas sociales. Se trata de una cosmovisión que forma parte del sustento ideológico, en su diversidad, de una época particular.

Los aspectos mencionados son necesarios, pero no parece que sean suficientes para que un conjunto de creencias sean un ME. Cabe admitir pues que la noción de ME resulta en algún sentido demasiado amplia para poder ofrecer una definición y caracterización exhaustiva y precisa. Sin embargo, a pesar de esta vaguedad, a nuestro entender, su mayor relevancia reside en que ofrece una perspectiva socio cultural para indagar la actividad y producción de la ciencia en la indisociable articulación de aspectos referidos a las propias comunidades de investigación, como los relativos a la sociedad de la que son parte y los contextos históricos de ideas que permean sus producciones. Desde el punto de vista epistemológico, un ME es una categoría que proviene de un intento por romper con la dicotomía entre externalismo e internalismo en el análisis de la práctica científica (Castorina y Zamudio, 2019). En el caso de la psicología del desarrollo, considerada en su situación histórica, las ideas de orden filosófico, religioso, político y moral, intervienen, pero no determinando los resultados de las investigaciones.

Desde el punto de vista de los supuestos filosóficos, se puede reiterar, casi en los mismos términos, lo dicho a propósito de las MT, respecto del pensamiento escisionista y el relacional en la psicología del desarrollo, en los estudios de Overton y sus discípulos, para nuestra cultura psicológica occidental. Es decir, vemos a un MEE todavía hegemónico y un MER, en pleno despliegue, reelaborado críticamente por los autores clásicos mencionados y por Valsiner (2012), Fischer y Bidell (2006), Varela (1999), entre los más conocidos. A tal punto, que hemos utilizado en diversos trabajos (Castorina, 2016) el termino ME otorgándole los rasgos de un MT.

Ahora bien, en nuestra versión, como dijimos, un ME incluye también valores no epistémicos, es decir, “cursos de acción” o “aspiraciones acerca de lo que debe ser el mundo”, esto es, que los investigadores siempre adoptan alguna valoración ética y política sobre lo que investigan, o sobre los sujetos de indagación, sea “promoviendo la normalidad de la conducta”, buscando “controlar los comportamientos”, aspirando al “individualismo como aspiración a alcanzar” o la “neutralidad del saber” (más frecuentes en el MEE), o por el contrario, colocándose en el punto de vista de los subordinados, promoviendo la justicia social, la autonomía de los actores sociales, el reconocimiento de la diversidad cultural, participando en transformar este mundo (Castorina, 2016; Castorina y Zamudio, 2019; Gómez, 2014; Talak, 2014). Los valores son transversales a las dimensiones de una investigación, intervienen no solo en la construcción del conocimiento, sino en su justificación y en su aplicación a las prácticas sociales. Así, los psicólogos del desarrollo ponen en juego alguna valoración durante la formulación de los problemas de investigación, la selección de las unidades de análisis, la adopción de técnicas de investigación y/o los modelos explicativos (Castorina, 2016).

Esto es posible porque los supuestos son inherentes a un contexto histórico, con sus disputas y conflictos sociales, lo que hace inevitable la toma de posición de los

investigadores respecto al objeto o frente al mundo social, expresados en los cursos de acción a los que se aspiran. Si bien los valores no fueron planteados explícitamente en la formulación original del ME de Piaget y García, quedaban probablemente incluidos en el componente cultural, religioso y filosófico. García (2001, 2006) examina cuidadosamente los valores sólo para la investigación interdisciplinaria. Nuestro énfasis debe mucho a las ideas de Ricardo Gómez (2014, 2020) y de las epistemólogas feministas (Harding, 2004; Longino, 2015), quienes han renovado la epistemología post positivista, rompiendo con la dicotomía de hechos y valores. Los valores ingresan en la investigación en virtud de formar parte del conjunto de concepciones de orden social filosófico e incluso de orden religioso, dando una encarnadura social y contextual a las ideas y supuestos filosóficos. Estos últimos, tomados aisladamente, resultan insuficientes para dar cuenta del modo en que las concepciones del mundo han restringido y orientado las investigaciones (Castorina, 2016). El recorte de los problemas en términos de estímulo-respuesta y el modo de abordarlos, en toda forma de conductismo, depende de la expectativa de “controlar los comportamientos”; el enfoque cognitivo del cambio conceptual, centrado en estudiar las ideas intuitivas personales, queda asociado con internismo ontológico y los valores individualistas (Inagaki y Hatano, 2008); las tesis centrales y el enfoque metodológico de la psicología socio histórica de Vigotsky se vinculan explícitamente con su aspiración a formar “el hombre nuevo del socialismo” (García, 2010); o que Piaget haya planteado el problema del juicio moral en términos del “deber ser” y no de las virtudes deriva de la ética protestante, influida por Kant (Castorina y Faigenbaum, 2002), o que el estudio del cambio conceptual haya ignorado los contextos propios de otras culturas, neutralizando/invisibilizando las variaciones culturales a través del supuesto de un sujeto homogéneo (Castorina y Zamudio, 2020). En síntesis, los modos de intervención de los ME en las decisiones del investigador incluyen los compromisos éticos, integrados a los supuestos.

Más aun, la comprensión de los ME se robustece al reconocer a las llamadas “psicologías indígenas” (Charkarath, 2012; Valsiner, 2012), nacidas en la intersección de ciertas oposiciones en el campo político y en las oposiciones en el campo religioso, no tanto en una posición dominante. Estas psicologías se proponen, en ocasiones, un programa de empoderamiento de sectores sometidos del tercer mundo (Pakistan, Indonesia, Filipinas, o América Latina, entre otros), una genuina psicología de la liberación. En general, el estudio de los procesos mentales se produce al interior de un contexto cultural, con sus creencias religiosas, con sus valores ético-políticos y aún otros recursos, de ese mundo cultural. Incluso, se utilizan instrumentos metodológicos de la psicología occidental y se busca armonizarlos en la concepción del mundo. Como se ve, los instrumentos metodológicos junto a las creencias y sus valores, son admitidos explícitamente por esos psicólogos, aunque para la academia occidental, aun prisionera de la unicidad y el objetivismo, herederos del positivismo, sean invisibles.

Podría afirmarse, en base a lo dicho antes, que los supuestos ontológicos están asociados con los enfoques epistemológicos. En el sentido de que, por ejemplo, la disociación ontológica de vida psíquica y sociedad, o mundo y representación, o naturaleza y cultura es consistente con la disociación de hechos y teoría; la metodología exclusivamente experimental, los hechos escindidos de los valores.

Ahora bien, los supuestos mencionados -del MEE- incluyen a los valores no epistémicos, provenientes de la vida social: a la escisión de hechos y teoría o de individuo y sociedad les suele corresponder la aspiración de los investigadores a “controlar los comportamientos” o a la “la neutralidad de la investigación”, o al “individualismo” entre otros.

En nuestra perspectiva, a pesar de presentar una cierta vaguedad e imprecisión, la relevancia del ME reside en ofrecer una herramienta fértil para indagar las investigaciones psicológicas de aspectos referidos a las propias comunidades de investigación, como los relativos a la sociedad de la que son parte y los contextos históricos de ideas que permean sus producciones (Castorina y Zamudio, 2019). Aquellas tesis básicas y valores asumidos, trascienden los métodos y las teorías, al constituir el contexto en el cual los conceptos teóricos y los preceptos metodológicos se construyen. En este sentido, todas las teorías y métodos en la investigación psicológica operan y son formulados en relación de algún ME. Como se ha dicho, este se acepta -por lo general- acríticamente, sin que sea reconocido en la ciencia que se hace día a día. Sin embargo, no es seguido ciegamente, entre otras razones, porque las vicisitudes específicas del proceso de investigación promueven su aceptación o su modificación. Un ME es asimilado a los propios términos de los procesos de investigación, se sitúa en el “ciclo metodológico” de la investigación psicológica (Valsiner, 2012), interactuando con las teorías, los métodos, los objetos de conocimiento, la intuición creadora del investigador, las unidades de análisis o los modelos explicativos. De allí que un ME no determina unívocamente los resultados de una investigación, los que dependen en buena medida de la pertinencia de los métodos y del trabajo de análisis de los datos. Esto no significa que el ME deje de influir en el recorte del problema hasta la elección de los métodos y las unidades de análisis (Castorina, 2016, 2020). Recíprocamente, los avatares de las investigaciones o los cambios en los componentes del “ciclo” y las controversias con otras corrientes pueden dar lugar a la revisión de ciertas tesis básicas e incluso no explicitadas por los investigadores. Ello evita el riesgo de hacer depender exclusivamente el despliegue investigativo de los supuestos adoptados. Más aún, aquí se pone de relieve que el contenido evaluativo juega en la formulación del problema o en la orientación de la investigación empírica, pero no garantiza el logro de la evidencia ni su fundamentación. Su legitimidad depende crucialmente de que los problemas se formulen de tal manera no lleve a una conclusión predeterminada (Gómez, 2014; Harding, 2004). En otras palabras, un diseño de investigación tiene que dar lugar a que se pueda poner en cuestión e incluso falsar la hipótesis sugerida o provocada por aquellos valores, de lo contrario, la defensa del rol de estos últimos es discutible (Castorina y Zamudio, 2020). Es necesario utilizar la misma clase de precauciones metodológicas que en investigaciones guiadas por otros supuestos. Simultáneamente, los presupuestos valorativos, junto a los ontológicos y epistemológicos, deben contribuir a buscar las evidencias que sostengan las hipótesis formuladas.

Y la cuestión epistemológica central: el hecho que los valores participen en todas las dimensiones de investigación, ¿le quita objetividad a la investigación psicológica? Por una parte, rechazamos la tesis de la neutralidad valorativa, sostenida por la escisión de hechos y valores, que supone al conocimiento como el logro de un método único para el mundo único, dado en los hechos. Esta tesis fue

criticada decisivamente por Putnam (2002), al demostrar que no se puede separar nítidamente los enunciados cargados de expectativas de los enunciados descriptivos. Como afirman las epistemólogas feministas (Harding, 2004; Longino, 2015), los investigadores no pueden responder a exigencias de objetividad, sin examinar sus propios compromisos históricos con lo que estudian, sin asumir el significado de los orígenes de sus problemáticas de investigación. Más aún, los valores ético-políticos son objeto de controversia mediante argumentos bien fundados (los psicólogos pueden discutir con razones si las posiciones políticas afectan o no la investigación).

En oposición a la neutralidad valorativa, reinterpretamos la objetividad en términos de un resultado histórico, una marcha hacia adelante, “un proyecto”, en el sentido de una conquista de consenso intersubjetivo. En lugar de una representación “objetiva” de un mundo ya dado, una práctica intersubjetiva de los miembros de una comunidad, limitadas por las resistencias del mundo al que se dirigen “inacabadamente” (Sadovsky y Castorina, 2021). Ser objetivo se predica de una actividad social en la validación de hipótesis, de consensos en un análisis crítico, incluso de los valores o expectativas que pueden obstaculizar el planteo de nuevos problemas: el individualismo, que no permiten preguntarse por la contextualidad social de una “idea previa” en el aprendizaje, o el control de lo comportamiento impidiendo pensar los procesos de agencia (Castorina y Zamudio, 2019).

Por último, Piaget y García (1982) sostuvieron que el modo de producción, la distribución del poder y las decisiones políticas son el marco social que se involucra en la generación de un ME, el que una vez constituido resulta indisociable de aquel en que emerge, y como concepción del mundo se asimila al ciclo metodológico. Ahora bien, la propia tesis de esta indisociabilidad exige caracterizar las políticas institucionales que permiten instalar a un ME en la práctica de la investigación. Es como considerar al marco social regulando “por dentro” aquella asimilación que Valsiner llamó “ciencia guiada”, y que claramente no se encentra en las tesis de García (Valsiner, 2006, 2012, 2019) y que no fue tratado al interior de la investigación, en la versión original del ME. En otras palabras, las condiciones institucionales, políticas y corporativas le dan a los ME un fuerte rasgo normativo en su implementación. Así, los valores “de neutralidad valorativa” para la investigación o de “hacer buena ciencia, es hacer solo ciencia experimental” son parte de un ME, pero se sostienen por un “deber ser” que proviene de una regulación social. Cuándo los psicólogos –que son legión– aíslan a los métodos experimentales en el laboratorio, o a las estadísticas, como generadoras *per se* de los conocimientos, respecto de las teorías, presupuestos, o la naturaleza de los problemas planteados (Theo, 2011), creyéndolos suficientes para producir y validar los conocimientos. Entre tantos otros, ciertos estudios experimentales de laboratorio sobre el desarrollo conceptual en niños de la primera infancia (Alessandroni y Rodríguez, 2020). Pero su obligatoriedad -vvida por los psicólogos- requiere de normas institucionales, a veces administrativas y políticas, asociadas con la posición de los investigadores en el campo académico y bajo ciertas condiciones históricas. De ahí que se imponga la valoración de la “buena ciencia psicológica” o “el imperativo americano de cuantificar datos para una que una ciencia sea aceptable”, respondiendo a ciertas demandas sociales. O, al examinar los

estudios del apego madre-niño, como una relación afectiva entre “entidades” preexistentes, que se puede medir, tipos de apego en el niño o en la madre. Por el contrario, una perspectiva relacional, los vería como una unidad de opuestos, en la tensión que los constituye, y luego en una integración que resulta impredecible. Negarse a verlo de este modo deriva parcialmente de las expectativas de los investigadores, impuestas por la presión institucional, que obstaculiza al pensamiento dialéctico (Valsiner, 2012, 2019). La propia tesis de la objetividad “objetivista”, como adecuación a un mundo dado, lograda gracias a métodos únicos, se vuelve una moral del investigador. En este sentido, los hechos que son construidos por los investigadores sobre los fenómenos, les parecen “impuestos desde afuera”, y desde el punto de vista institucional, resultan por completo creíbles si resultan de una universidad prestigiosa. Además, que la predicción y el control de los comportamientos sea una característica definitoria de la calidad de una investigación resulta de una “guía” social anterior –lógicamente- a la propia elaboración de los cuestionarios, lo que impide pensar en otras técnicas. Cualquier ortodoxia que inmoviliza los supuestos o los procedimientos de investigación en un contexto histórico deviene de la imposición de instituciones académicas o de políticas científicas y debe ser enfrentada críticamente para evitar su naturalización. Y, justamente es parte de las presiones institucionales, que incluso los psicólogos comprensivos de la necesidad de estos análisis, no los asuman por temor a las consecuencias para su destino académico, o a veces por no disponer de las herramientas idóneas. En síntesis, diversos implícitos de las investigaciones resultan objetivados y naturalizados por el componente institucional, cuya carga de poder dificulta a los psicólogos su consideración crítica.

## El marco epistémico, la meta teoría y los paradigmas

El desarrollo que sigue es una comparación entre las dos perspectivas que examinan los supuestos de la investigación psicológica. En nuestro trabajo (Castorina, 2016) hemos utilizado sin distinguir a las MT y a los ME y solo recientemente hemos precisado sus semejanzas y diferencias como consecuencia de la inclusión de los valores ético políticos en los ME y de los esfuerzos por situar a éstos en un contexto histórico.

Básicamente, hay fuertes semejanzas en los siguientes aspectos. Ambos reconocen que las ciencias tienen una naturaleza histórica y que para interpretarla es imprescindible estudiarla en sus modificaciones; también plantean que los supuestos ontológicos y epistemológicos son centrales para dicha interpretación, que ellos están más o menos articulados, y tienen un grado de mayor generalidad y abstracción que las teorías (en este caso del desarrollo psicológico). Y en ambas perspectivas, se reconoce a los mismos supuestos ontológicos y epistemológicos, en la investigación, el enfoque escisionista y el relacional, al menos en el contexto contemporáneo de la psicología del desarrollo occidental. Muy particularmente, coinciden en su intervención sobre las investigaciones, condicionando el modo en que se piensan las teorías y se eligen determinados procedimientos de investigación. Ambos consideran que los presupuestos actúan de modo implícito en la investigación del día a día y que la reflexión meta teórica es imprescindible para encuadrar la producción de teorías y la elaboración de hipótesis empíricas. Estos son inherentes a la práctica de las ciencias y acompañan las transformaciones

radicales de las teorías psicológicas. Su desconocimiento o rechazo da lugar al desacople de estos niveles de análisis, una de las razones de la crisis en la investigación del desarrollo.

Ahora bien, quisiéramos mencionar aspectos que parecen distinguir a los dos enfoques. Por su lado, las MT constituyen una jerarquía con las teorías y metodologías, una red estructurada. Por el suyo, los ME parecen sostener una relación tal que se adaptan a los términos de las teorías y procedimientos metodológicos, pero no prescriben lo que se puede concebir en el proceso de investigación, ya que, al provenir decididamente de la sociedad y la cultura, pasan a condicionarlos. En otras palabras, los ME no son el núcleo o los compromisos de un programa de investigación, sino que son asimilados a la actividad científica y actúan en los términos de esta última. En cierto sentido, los rasgos del MT son atribuidos centralmente por los filósofos y científicos que lo han elaborado. Incluso, hay que precisar referencias a filósofos que han permitido establecer el MER, como Wittgenstein, Taylor, Gadamer, Latour, Hegel, Cassirer y otros. En cambio, en nuestro ME hemos subrayado su origen en los contextos socio-históricos, donde se sitúan las filosofías, sin duda reconocidas en su relevancia epistémica, pero indisociables, para el análisis de los supuestos, de aquellas condiciones. Las concepciones filosóficas forman parte del ME, pero quedan fuertemente asociadas a un contexto más amplio de nuestra sociedad. Para la versión de la MT, solo cuentan estas ideas filosóficas y sus desarrollos, mientras la relación ciencia y sociedad es la principal inquietud del enfoque ME.

Si bien en ambas perspectivas las leyes o afirmaciones teóricas no se infieren de aquellos presupuestos y no se considera una estructura hipotético deductiva, pareciera que las MT tienen una vinculación más fuerte con las teorías que los ME, mientras que los ME suscitan las teorías, las condicionan o las promueven. En general, la relación con los otros componentes del ciclo parece ser más laxa que en el caso de la MT, justamente porque la cosmovisión es más “social” desde el punto de vista de su origen en las prácticas sociales y de las condiciones socio políticas, no contempladas en la MT. Más aún, los supuestos en la versión del ME no son enfocadas únicamente como ideas filosóficas sistemáticas, sino como una especie de “aire intelectual” en que se vive, cuya raíz reside en el mundo social. A este respecto, vale aclarar que los supuestos “son condición de posibilidad” de la investigación psicológica, pero a diferencia del sentido trascendental de Kant, son condiciones inherentes a un contexto socio cultural, siempre histórico. Además, no hay riesgo de determinismo social porque el contexto socio histórico en que se originan los presupuestos e intervienen sobre el ciclo metodológico, no son causales respecto de este último, que exhibe una relativa autonomía, incluso sus componentes interactúan con los presupuestos, los que pueden así ser modificados.

Claramente, se requiere de una actividad específica, con recursos de la filosofía y las ciencias sociales, por parte de los investigadores, para elucidar cómo funcionan los ME sobre la práctica de la ciencia. Para ponerlos a luz y hasta para cuestionarlos en lo que tienen de obstáculo epistemológico, para el recorte de nuevos problemas o la apertura a nuevas metodologías. Y lo que es central, para establecer las diferencias entre los enfoques, tal encarnación de los supuestos en las condiciones sociales, justifica que en ME incorporemos los valores ético-políticos que

intervienen en todas las instancias del ciclo metodológico. Si se acepta, como argumentamos, que los valores pueden ser objeto de discusión racional es necesario advertir la necesidad de criterios de racionalidad ampliada que involucren la dimensión práctica de los valores.

Para Overton y sus discípulos, un MT es un paradigma, lo que plantea ciertas dificultades al comparar con nuestro ME. Esto es, si interpretamos el espíritu del enfoque de Kuhn, del período del paradigma como una matriz disciplinaria (Kuhn, 1993), se trata de una organización que va desde acotados modelos concretos hasta las más abstractas concepciones del mundo. En cambio, como hemos insistido, en el ME las concepciones del mundo son asimilados en los términos de esa práctica investigativa. En todo caso, para Kuhn los compromisos ontológicos y epistemológicos son elaborados por la propia comunidad científica, solo excepcionalmente provienen del mundo extra científico. De ahí que la diferencia crucial respecto de la categoría de paradigma reside en que, si bien hay un rol decisivo en las evaluaciones que hacen los científicos de los valores epistémicos, como la simplicidad, la fertilidad o la explicación, los valores ético-políticos, son prácticamente poco influyentes en la práctica científica (Gómez, 2014). Por el contrario, estos últimos son centrales en nuestra versión de ME. La adhesión de Overton a la tesis del paradigma kuhniano no le permite plantear la cuestión de los valores no epistémicos. Por supuesto, el autor reconoce que al identificar las MT con los paradigmas se introduce a lo social en el estudio del conocimiento científico (Overton, 2012) pasando, como en Kuhn, del estudio de la estructura lógica de la ciencia a la práctica de un sujeto social, la comunidad científica (Overton, 2012). Pero lo social queda reducido a la interpretación, sin referencia a disputas sociales, a las expectativas de los investigadores sobre los cursos de acción de lo que estudian, o a la naturaleza “guiada” socialmente de la práctica de los investigadores, como lo hemos hecho a propósito de los ME. Al estudiar la naturaleza y función de las MT, su relación con la sociedad está insuficientemente formulada, sin una explícita argumentación a su respecto. La investigación pareciera no tener vínculos constitutivos con las prácticas sociales de la comunidad académica, los valores ético políticos y sus condiciones sociales, se la examina desde un punto de vista epistémico que no incorpora los aspectos mencionados. Incluso, al reconocer su deuda con Kuhn, se admite que el sujeto de la práctica investigativa es la comunidad científica, sin un análisis de su significado para la investigación del desarrollo.

Básicamente, la versión de las MT pretende coincidir con los paradigmas y por eso los valores ético-políticos, que derivan de la inserción de la ciencia en el contexto social más amplio, en la socialización y pertenencia de los investigadores, están ausentes casi por completo en los supuestos y su intervención sobre la investigación.

De este modo, el único componente social que entra en la ciencia en los trabajos que conocemos (Overton, 2012; Lerner y Overton, 2009) es una especie de contexto conceptual y una fuente de metáforas por la vía de la interpretación de las observaciones. Las relaciones entre ciencia y sociedad, el modo en que “lo social entra en la ciencia”, se refiere únicamente a la interpretación de los observables por parte de los científicos, que parecen “cargados” por creencias sociales (Overton,

2012, p. 9). En otros textos se apela a la aplicación de las investigaciones sobre el desarrollo, orientadas por el MT relacional para contribuir a fortalecer la justicia social en los adolescentes. Al comprender los rasgos de sus vidas, triangulando las evaluaciones de maestros, pares y mentores, con el conocimiento obtenido por medio de diferentes métodos de observación y diseños, puede provocar una intervención sobre el desarrollo “positivo” de los alumnos, como tal, mejorando la justicia social y la sociedad civil en EU. Sin duda, en este enfoque hay lugar para los valores como la justicia social, es decir, el investigador puede aplicar los resultados de la investigación, con expectativas de transformación social, aspirando al logro de ciertos propósitos. Se trata de la intervención de los valores éticos y políticos solamente en la aplicación de un conocimiento ya elaborado, producido a instancias del MTR (Lerner y Overton, 2009). Pero nada se dice respecto a que la propia construcción del conocimiento fuera influida por los valores del investigador, que éstos formaran parte del recorte de los problemas, de las unidades de análisis, de los modelos explicativos, además aquella implementación. En un sentido semejante, la ausencia de supuestos valorativos hace por lo menos incompleto el análisis de ciertos problemas teóricos que plantean las creencias que subyacen a la construcción de líneas de base o de los puntos de partida sobre el desarrollo humano (Witherington, 2018). Así, se postula una “naturaleza humana” como una línea de base, en términos de una versión de los seres humanos como observadores desapasionados y reflexivos del mundo, disociados de este último, de su cuerpo propio o de su situación cultural. Una expresión del ideal occidental del máximo logro de la civilización, pero este modelo de “normalidad” –de ser humano avanzado- corresponde solo al 12 por ciento de la población. En cambio, una versión relacional de la antropología, en contra del MT escisionista, no consideraría a las personas que se desvían del patrón occidental como “anormales”, sino como miembros de diferentes comunidades, con sus rasgos específicos. Ahora bien, no pareciera que fuera suficiente apelar un paradigma relacional, solo con sus tesis ontológicas y epistemológicas, para afirmar que la ciencia es un discurso que corresponde a una domesticación humana en forma de “civilización”, o que una persona no puede ser pensada fuera de su contexto de existencia. No solo hay que modificar la estructura MT sobre la “naturaleza” humana, sino también los valores ético-políticos que han sido parte de la propia construcción del MT como el individualismo, la expectativa de “normalidad”, de homogeneidad cultural o el “control de los comportamientos”. Otros valores, como la solidaridad, la justicia social o el reconocimiento “positivo” de las diferencias culturales necesarios para transformar la orientación y el significado de la investigación psicológica. Es difícil explicar la permanencia del MT de la escisión y las creencias en la naturaleza humana que le están asociadas sin el rol estructurante que han jugado los valores ético políticos de los científicos, en cualquier de los aspectos del ciclo metodológico, hasta en la aplicación del conocimiento y en su propia verificación. Por su parte, Di Paolo (2019), sin llegar a colocar de lleno a los valores en el ciclo metodológico, da pistas interesantes en un comentario a pie de página: el investigador en tanto es un ser encarnado (*embodied*) en su relación con el mundo, hace jugar –en relación a lo que pretende estudiar- sus intereses, vocabulario o proyectos. Asimismo, otros autores han sostenido que la *metodología de segunda persona* supone un serio involucramiento del investigador y lo que se investiga (Alessandroni et al., 2017). La propia comunidad de investigación está situada históricamente, de ahí que se

requiere de una actividad reflexiva sobre la posibilidad del conocimiento intersubjetivo. Esta búsqueda de coherencia revela que no hay neutralidad en las explicaciones psicológicas y ello debe ser explícitamente asumido, incluyendo una crítica social. Aquellos intereses, vocabularios o proyectos de los estudiosos pueden involucrar valores o expectativas sobre “lo que debe ocurrir” con el desarrollo, por ejemplo, la promoción de la agencia de los sujetos.

En síntesis, y volviendo a la relación con la categoría de paradigma asumida por los autores de la MT, nuestro enfoque de los ME guarda diferencias importantes con la noción de paradigma. En primer lugar, porque los supuestos mencionados en el ME no derivan solamente de la práctica de la comunidad científica, sino que se vinculan con experiencias sociales y políticas, o aún filosóficas, más amplias que la práctica estricta de una ciencia. En segundo lugar, hemos dado un lugar prioritario a los valores no epistémicos que fueron reconocidos pero no analizados específicamente por Kuhn y que intervienen en todas las instancias de las prácticas de investigación. Esto es, “no hay ciencia valorativamente neutra pues ya desde los objetivos de la misma se valoran positivamente la justicia social, la humanización, la cooperación (...) Ciencia es siempre “ciencia para”, en aras de objetivos práctico-políticos. Y siempre a partir de “un desde”, desde el punto de vista que caracterizó (Marx) en sus *Manuscritos económicos y filosóficos (1844)*” (Gómez, 2009) la formación académica de futuros profesionales.

En nuestra opinión, desconocer o excluir a los valores y a la regulación social de la práctica de la investigación, contribuye al desequilibrio de los niveles de investigación que hemos referido al comienzo de este trabajo. Aquella búsqueda de coherencia de sus presupuestos que tanto ha preocupado a los autores del MT debe hacerse con todas las instancias de su práctica, con todos los componentes del ciclo metodológico.

En un contexto de disociación de los niveles de análisis es posible que se modifiquen algunos modelos teóricos o técnicas de investigación, habida cuenta de que hay dificultades y tensiones propiamente técnico-metodológicas, referidas a su pertinencia para los problemas. Pero esas modificaciones no llegan a constituir una transformación radical del modo de investigar. Además, los valores ético políticos se enmascaran al no ser examinados críticamente bajo la creencia inmediata de la neutralidad valorativa de la ciencia, siendo ella misma un valor ético político: “la pureza e incontaminación subjetiva” del conocimiento. Lo oculto opera sobre la formulación de los problemas hasta la justificación de sus hipótesis.

## El porvenir de una actividad reflexiva

El propósito de este trabajo no fue comparar las teorías del desarrollo psicológico ni los conceptos que figuran en ellas, sino las perspectivas en las que se inscriben y que orientan la investigación psicológica. El enfoque de las MT y el de los ME parecen fértiles dando relevancia al análisis de las cuestiones meta teóricas, cada una desde su especificidad, y ambos son igualmente problemáticas en su alcance. Sin embargo, el primero presenta una mayor producción de estudios conceptuales precisos sobre el estado actual de la investigación del desarrollo, comparando a las meta teorías o tratándolas en su relaciones con los aspectos metodológicos. Y los ME introducen una sistemática de las condiciones sociales de la investigación,

sobre todo los valores no epistémicos. Con todo, las diferencias en las que hemos insistido, justifican que las dos versiones, MT y ME, sean lo suficientemente relevantes como para mantener la distinción entre las dos categorías.

Ahora bien, nos preguntamos si, con las diferencias mencionadas (que hacen irreductibles a las MT y ME) y sobre la base de su compatibilidad, sostenida por la perspectiva dialéctica para estudiar las teorías del desarrollo, cada una puede beneficiarse de ciertos rasgos de la otra. Es decir, si su incorporación podría mejorar el alcance de los análisis. Consideramos que la MT, si bien mantiene su proximidad con la categoría de paradigma, necesita incorporar en sus análisis una mirada “social” de la práctica de la investigación psicológica, particularmente dando un lugar relevante a los valores ético políticos y a las regulaciones sociales de la investigación. Quizás, esta modificación no sea un simple completamiento o enriquecimiento, sino que involucre una revisión profunda del enfoque. Se trataría de una reformulación al considerar “los valores hacia los cuáles se orientan los investigadores” en los supuestos y la intervenir las regulaciones sociales en las prácticas científicas. Como hemos mencionado, siguiendo a Marx, cualquier ciencia es “para”, está en relación a objetivos práctico-políticos, lo que se evidencia en cualquier instancia del proceso de investigación, desde la formulación de los problemas, hasta la justificación de las hipótesis y su aplicación al mundo social. Una perspectiva parecida afirma que toda la ciencia tiene significatividad práctica y ha sido asumida en la propia filosofía de la ciencia (Kitcher, 2001). De esta manera, se amplía la racionalidad del conocimiento al incluir la argumentación sobre los valores y fines, en un intercambio abierto entre los miembros de una comunidad de investigadores. Un pasaje de la modalidad instrumental de la razón hacia la modalidad de crítica y emancipadora (Habermas, 1974)

En síntesis, los estudios meta teóricos constituirían un programa renovado que situaría la investigación del desarrollo en un contexto socio cultural, produciendo las razones que sostienen sus expectativas de cambio social o de inmovilidad. Los psicólogos que reflexionen de esta manera sobre su práctica entablarán un diálogo con las ciencias sociales y la filosofía para interpretar las condiciones de su producción de conocimiento.

Nuestra versión del ME, por su parte, podría beneficiarse con los análisis rigurosos y originales de los estudios del MT, al vincular los supuestos con la construcción de teorías y a introducción de nuevas metodologías y técnicas de investigación. Manteniendo nuestra perspectiva de reflexionar acerca de “ciencia que se hace” pero subrayando, inspirados en los estudios de MT, la potencialidad de los supuestos para promover nuevas aproximaciones metodológicas y técnicas de investigación. Nuestro ME requiere avanzar en el análisis muy cuidadoso de la naturaleza de las relaciones entre los supuestos y la investigación empírica, explorando su consistencia y ahondar en las múltiples dificultades que involucra. Esto es, atender a la emergencia de la incertidumbre del ciclo metodológico, los momentos de tensión y hasta de conflicto entre sus componentes. Así como poner de relieve -en el espíritu de caracterizar esas interacciones- cómo intervienen los ME en dicho proceso, cómo precisarlas, hasta cómo se transforman y diversifican los propios supuestos. En este sentido, es de interés para nuestra perspectiva, la introducción del ME de rango medio, (ya identificados en las MT) como el

cognitivismo, el conexionismo, o el contextualismo, que especifican el MEE; y por el otro el embodiment, el enactivismo, el interaccionismo social, el constructivismo ternario o la teoría de sistemas, respecto del MER. Aquí se trata de elucidar sus funciones en el ciclo metodológico y sus relaciones con los supuestos más generales y con la construcción de teoría, lo que contribuiría a evitar cierta vaguedad e imprecisión en nuestra perspectiva del ME.

Finalmente, quisiera subrayar que el estudio de los presupuestos conduce a establecer de forma rigurosa las relaciones con otros componentes de la investigación psicológica, y ello no se limita a buscar la consistencia lógica de los supuestos con las teorías constituidas, sino la que se configura y re analiza en la dinámica misma de sus interacciones.

## **Agradecimientos**

Agradezco los comentarios y observaciones que hicieron al escrito original, Alicia Zamudio y Nicolás Alessandroni. Estoy completamente de acuerdo con la mayoría de sus generosas preguntas y propuestas y las he incorporado al trabajo.

## Referencias

- Alessandroni, N. y Rodríguez, C. (2020). The development of categorisation and conceptual thinking in early childhood: Methods and limitations. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(1), 17. [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/s41155-020-00154-9](https://doi.org/10.1186/s41155-020-00154-9)
- Alessandroni, N., Vietri, M. y Piro, M. C. (2017). Elementos para una metodología de segunda persona para la investigación en desarrollo y cognición social. *Temas en Psicología*, 3, 31–47.
- Becerra, G. y Castorina, J. A. (2021). El concepto de marco epistémico. Diversidad de aplicaciones y desafíos. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura* (pp. 29-60). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Becerra, G. y Castorina, J. A. (2016). Acerca de la noción de «marco epistémico» del constructivismo. Una comparación con la noción de «paradigma» de Kuhn. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(31), 9–28.
- Brizuela, B. M. y Scheuer, N. (2015). Investigating cognitive change as a dynamic process. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 627–660. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/02103702.2016.1223710](https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710)
- Branco, A. U. y Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1) 35-64. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/097133369700900103](https://doi.org/10.1177/097133369700900103)
- Castorina, J. A. (2021). The importance of worldviews for developmental psychology. *Human Arenas*, 4, 153–171. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/s42087-020-00115-9](https://doi.org/10.1007/s42087-020-00115-9)
- Castorina, J. A. (2018). El marco epistémico en la teoría constructivista de Rolando García. Una interpretación para la investigación psicológica. En J. González (Coord.), *¡No está muerto quien pelea! Homenaje a la obra de Rolando V. García Boutigue* (pp. 63-90). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castorina, J. A. (2016). Las concepciones del mundo y los valores en la investigación psicológica. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(160), 362-385. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/198053143603](https://doi.org/10.1590/198053143603)
- Castorina, J. A. (2014). La explicación para las novedades del desarrollo psicológico y su relación con las meta teorías. En A. Talak (Coord.), *Las explicaciones en psicología* (pp. 57–76). Prometeo.
- Castorina, J. A. y Zamudio, A. (2022). “Un análisis de la dimensión valorativa en la psicología del desarrollo: Los aportes de la categoría de marco normativo de R. Gómez”. En E. Scarano (Comp.), *Racionalidad política de las ciencias y la tecnología* (pp. 25-52). Argus.
- Castorina, J. A. y Zamudio, A. (2020). Los valores no epistémicos en las teorías del cambio conceptual. En Icic et al. (Eds.), *30° Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia* (pp. 112–123). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC Córdoba.

- Castorina, J. A. y Zamudio, A. M. (2019). Supuestos ontológicos y epistemológicos en las investigaciones del cambio conceptual. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(2), 50-69.
- Castorina, J.A y Faigembaum, G (2002). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*, 12(3), 315-334.
- Chakkrath, P. (2012). The role of indigenous psychology in the building of a basic cultural psychology. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 75–95). Oxford University Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. Pan Macmillan.
- Di Paolo, E. (2019). Process and individuation: The development of sensorimotor agency. *Human Development*, 63, 202–226. [HTTPS://DOI.ORG/10.1159/000503827](https://doi.org/10.1159/000503827)
- Di Paolo, E. A., Buhrmann, T. y Barandiaran, X. E. (2017). *Sensorimotor life: An enactive proposal*. Oxford University Press.
- Fischer, K. W. y Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. En W. Damon y M. R. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (pp. 313-399). John Wiley & Sons
- Fox, D., Prilleltensky, I. y Austin, S. (2009). Critical psychology for social justice: Concerns and dilemmas. En D. Fox, I. Prilleltensky y S. Austin (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (pp. 3–19). SAGE.
- García, L. (2010). *Historia, valores políticos y conocimientos psicológicos: El caso de Vygotsky y la psicología vigotskyana*. II Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y la Tecnología, Buenos Aires.
- García, R. (2001). *El conocimiento en construcción*. Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Gómez, R. (2020). *El fin de la ciencia, la historia y la modernidad*. Cicus.
- Gómez, R. (2014a). *La dimensión valorativa de las ciencias*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gómez, R. (2014b). Hacia una filosofía política del conocimiento científico. En M. C. Di Giorgi, L. Rueda y L. Mattusolo (Coords.), *El conocimiento como práctica, investigación, valoración, ciencia y difusión*. EDULP – Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Gómez, R. (2009). Karl Marx. Una concepción revolucionaria de la economía política como ciencia. *Herramientas*, 40.  
[HTTPS://WWW.HERRAMIENTA.COM.AR/?ID=723](https://www.herramienta.com.ar/?ID=723)
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. Beacon Press.
- Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint theory as a site of political, philosophic and scientific debate. En su *The feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies* (pp. 1-15). Routledge.

- Inagaki, K. y Hatano, G. (2008). Conceptual change in naïve biology. En S. Vosniadou (Comp.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 240-262). Routledge.
- Katzko, M. W. (2002). The rhetoric of psychological research and the problem of unification in psychology. *American Psychologist*, 57(4), 262-270.  
[HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0003-066X.57.4.262](https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.4.262)
- Kitcher, P. (2001). *Science, truth and democracy*. Oxford University Press.
- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Paidós.
- Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al mundo infinito*. Siglo XXI.
- Lerner, R. M. y Overton, W. (2009). Exemplifying the integrations of the relational developmental system. *Journal of Adolescent Research*, 23, 245-255.  
[HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0743558408314385](https://doi.org/10.1177/0743558408314385)
- Kuhn, T. (1993). *La tensión esencial*. Fondo de Cultura Económica
- Longino, H. (2015). The social dimensions of scientific knowledge. En E. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. [HTTPS://PLATO.STANFORD.EDU/ARCHIVES/SUM2019/ENTRIES/SCIENTIFIC-KNOWLEDGE-SOCIAL](https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/scientific-knowledge-social)
- Machado, A. y Silva, F. J. (2007). Toward a richer view of the scientific method: The role of conceptual analysis. *American Psychologist*, 62(7), 671-681.  
[HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0003-066X.62.7.671](https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.7.671)
- Machado, A., Lourenzo, O. y Silva, F. J. (2000). Facts, concepts, and theories. The shape of psychology's epistemic triangle. *Behavior and Philosophy*, 28(1/2), 1-40.
- Martí, E. (2012). Thinking with signs: From symbolic to action to external systems of representations. En E. Martí y C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget* (pp. 123-150). Transaction Publishers.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A manifesto on psychology as idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 2(4), 201-218.  
[HTTPS://DOI.ORG/10.1207/S15366359MEA0204\\_1](https://doi.org/10.1207/S15366359MEA0204_1)
- Moulines, C. (2006). Ulises El estructuralismo meta-teórico. *Universitas Philosophica*, 46, 13-25.
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. En W. Damon y R. M. Lerner (Series Ed.) y R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Theoretical models of human development: Vol. 1, Handbook of child psychology* (6ta ed., pp. 18-88). John Wiley & Sons.
- Overton, W. F. (2008). Embodiment from a relational perspective. En W. F. Overton, U. Mueller y J. L. Newman (Eds.), *Developmental perspectives on embodiment and consciousness* (pp. 1-18). Erlbaum.
- Overton, W. F. (2012). Evolving scientific paradigms: Retrospective and prospective. En L. L'Abate (Ed.), *Paradigms in theory construction* (pp. 31-66). Springer.

- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. En W. F. Overton, P. C. M. Molenaar y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 9–62). John Wiley & Sons. [HTTPS://DOI.ORG/10.1002/9781118963418.CHILDPSY102](https://doi.org/10.1002/9781118963418.CHILDPSY102)
- Overton, W y Lerner, R. (2014). Fundamental concepts and methods in developmental science: A relational perspective. *Research in Human Development*, 11(1), 63-73. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/15427609.2014.881086](https://doi.org/10.1080/15427609.2014.881086)
- Overton, W (2013) A new paradigm for developmental science: Relationism and relationalparadigm for developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94-107. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/10888691.778717](https://doi.org/10.1080/10888691.778717)
- Overton, W. F. y Dick, A. S. (2007). A competence-procedural and developmental approach to logical reasoning. En M. J. Roberts (Ed.), *Integrating the mind: Domain general vs domain specific processes in higher cognition* (pp. 233–256). Psychology Press.
- Pepper, S. (1942). *World hypotheses*. University of California Press.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI
- Puche, R. y Martí, E. (2011). Metodologías del cambio. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 131-139. [HTTPS://DOI.ORG/10.1174/021037011795377575](https://doi.org/10.1174/021037011795377575)
- Putnam, H. (2002). *The collapse of fact-values dichotomy*. Harvard University Press.
- Rodríguez, C. (2012). The functional permanence of the object: A product of consensus. En E. Martí y C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget* (pp. 123–150). Transaction Publishers.
- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2021). Los problemas de la intervención de los valores en la investigación en didáctica de la matemática. Análisis y crítica. En J. A. Castorina y P. Sadovsky (Dirs.), *El lugar de los saberes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales* (pp. 191-214). UNIPE Editorial Universitaria.
- Smedslund, J. (1991). The pseudoempirical in psychology and the case for psychological. *Psychological Inquiry*, 2(4), 325-338. [HTTPS://DOI.ORG/10.1207/S15327965PLI0204\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI0204_1)
- Suppe, F. (1998). Understanding scientific theories: An assessment of developments (1969-1998). *Philosophy of Science*, 67, S102-S115. [HTTPS://DOI.ORG/10.1086/392812](https://doi.org/10.1086/392812)
- Talak, A. (2014). *Las explicaciones en psicología*. Prometeo Libros
- Teo, T. (2008). From speculation to epistemological violence in psychology: A critical-hermeneutic reconstruction. *Theory & Psychology*, 18(1), 47–67. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0959354307086922](https://doi.org/10.1177/0959354307086922)
- Teo, T. (2011). Radical philosophical critiques and critical thinking in psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 31(3), 193-199.
- Taylor, C. (1995). *Philosophical arguments*. Harvard University Press.

- Thelen, E. y Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. The MIT Press
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology and the sciences of mind*. Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2019). Cultural psychology as a theoretical project. *Estudios de Psicología*, 40(1), 10–47. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/02109395.2018.156002](https://doi.org/10.1080/02109395.2018.156002)
- Valsiner, J. (2012). *A guided science*. Transaction Publishers
- Valsiner, J. (2006) The development of the concept: historical and epistemological perspectives, en W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. I* (pp. 189-232).
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. SAGE.
- Varela, F. J. (1999). The specious present: A neurophenomenology of time consciousness. En J. Petitot, F. J. Varela, B. Pachoud y J.-M. Roy (Eds.), *Naturalizing phenomenology: Issues in contemporary phenomenology and cognitive science* (pp. 266–314). Stanford University Press
- Vygotsky, L. (1995). La historia del desarrollo de las funciones psíquica superiores. En *Obras escogidas, Tomo III* (pp. 11–327). Visor.
- Vygotsky, L (1927/1991) El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. En *Obras escogidas, Tomo I* (pp. 257–416). Visor.
- Witherington, D. C., Vandiver, T. y Jacob, A. S (2021). Embracing variability and complexity and the explanatory reductionism of scientific realism. *Theory & Psychology*, 31(3) 417–422. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/09593543211016095](https://doi.org/10.1177/09593543211016095)
- Witherington, D. C., Overton, W. T., Lickliter, R., Marshall. P. J. y Narvaez, D. (2018). Metatheory and the primacy of conceptual analysis in developmental science. *Human Development*, 61, 181–198. [HTTPS://DOI.ORG/10.1159/000490160](https://doi.org/10.1159/000490160)
- Witherington, D. C. y Boom, J. (2019). Conceptualizing the dynamics of development in the 21st century: Process, (inter) action, and complexity. *Human Development*, 63(3-4), 147-152. [HTTPS://DOI.ORG/10.1159/000504097](https://doi.org/10.1159/000504097)
- Witherington, D. C. (2011). Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. *Human Development*, 54, 66–92. [HTTPS://DOI.ORG/10.1159/000326814](https://doi.org/10.1159/000326814)
- Witherington, D. C. (2007). The dynamic systems approach as metatheory for developmental psychology. *Human Development*, 50(2-3), 127-153. [HTTPS://DOI.ORG/10.1159/000100943](https://doi.org/10.1159/000100943)
- Witherington, D. C. (2018). On the explanatory value of individuals and stages: Commentary on Tafreshi, Khalil, and Racine. *Human Development*, 61(6), 363–367. [HTTPS://DOI.ORG/10.1159/000494770](https://doi.org/10.1159/000494770)