

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: MODELOS Y ENCRUCIJADAS

MODELOS Y METAMODELOS DE DESARROLLO: A LA BÚSQUEDA DEL ORDEN

Metamodelos como paradigmas

Metamodelo mecanicista

Metamodelo organicista

Metamodelo contextual-dialéctico

Otras propuestas de clasificación

Metamodelos como géneros discursivos

Narrativas del desarrollo como novelas de viajes

Narrativas del desarrollo como novelas biográficas

Narrativas del desarrollo como novelas de emergencia

Narrativas del desarrollo como novelas de emergencia
histórica

LAS ENCRUCIJADAS DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Continuidad frente a discontinuidad y los estadios de desarrollo

Lo innato frente a lo adquirido

Lo universal frente a lo diferencial

Lo individual frente a lo sociocultural

La psicología de la infancia y adolescencia frente a la psicología del ciclo vital

¿DE DÓNDE VENIMOS Y HACIA DONDE VAMOS?

¿De dónde venimos?

¿Dónde estamos?

¿Adónde vamos?

HACIA UNA CARTOGRAFÍA DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Una vez comentados los aspectos disciplinares genéricos tanto de la Psicología Evolutiva como de la Psicología de la Educación, en este capítulo vamos estrechar este punto de vista para concentrarnos únicamente en la Psicología Evolutiva, la disciplina en la que se enmarca la asignatura que desarrollaremos en la segunda parte de este proyecto docente.

En este sentido, cuando dejamos de lado nuestras propias teorías y concepciones y compromisos con la Psicología Evolutiva (si es que esto es posible), cuando abandonamos el territorio que conocemos más y que dominamos, y andamos unos pasos hacia atrás para adquirir una perspectiva mayor sobre la disciplina, el panorama que se nos presenta puede ser, al menos en cierto sentido y en un primer momento, descorazonador. Descorazonador, claro está, si partimos de la creencia en una ciencia acumulativa, que avanza de manera imparable hacia un mayor perfeccionamiento, hacia una mayor comprensión, hacia el filtrado y descarte de concepciones erróneas para quedarnos con lo cierto, para aproximarnos a la verdad.

Porque lo que vemos desde esa perspectiva es un paisaje que a primera vista parece dominado por la multiplicidad y la confusión, numerosas perspectivas contradictorias. Encontramos una complejidad casi inabarcable que nos tienta a hacernos volver a nuestra pequeña región, donde todo era mucho más sencillo y comprensible.

Sin embargo, nuestro objetivo (y nuestro deber) ahora es resistir esa tentación y observar el panorama de ese vasto territorio que llamamos Psicología Evolutiva. Para ello contaremos, claro está, con la ayuda las versiones que han elaborado los muchos que antes han intentado ofrecernos una visión general de nuestra disciplina, la Psicología Evolutiva. Las conclusiones de nuestra observación, que expondremos en el presente capítulo, se estructuran los siguientes aspectos:

- En primer lugar, intentaremos descubrir (o construir) el trasfondo de orden que subyace a la multiplicidad y complejidad formas de aproximarnos a nuestra disciplina. Se trata, pues, de diferenciar grandes regiones dentro del vasto territorio evolutivo, estableciendo sus fronteras (si esto es posible) y paisajes típicos (aunque estos temas se trataran de manera más concreta y profunda en diferentes capítulos de este proyecto docente).
- En segundo lugar, y a partir de las diferencias establecidas entre estos grandes modelos o paradigmas, reflexionaremos acerca de las grandes encrucijadas tradicionales que han estado presentes en esta disciplina, y cuyas respuestas contribuyen, en parte, a diferenciar unos enfoques teóricos de otros.
- Por último, elaboraremos una pequeña clasificación de las diferentes formas de acercarse a la Psicología Evolutiva. Es decir, intentaremos construir un mapa, más o menos detallado, en el que podamos ver las diferentes perspectivas o enfoques y, dentro de ellos, algunas derivaciones que las componen. Esta tarea será especialmente delicada ya que la complejidad y la multiplicidad complican la tarea y, como sabemos, un mapa mal diseñado puede más que ayudar al viajero contribuir a que se pierda y se confunda. Sin embargo, el intento creemos que vale la pena.

Modelos y metamodelos de desarrollo: a la búsqueda del orden

Como ya comentábamos en el primer capítulo, si por algo se caracteriza la Psicología Evolutiva (y, en general, las ciencias del comportamiento) es por la diversidad de enfoques existentes para explicar el fenómeno del desarrollo.

Esta existencia de una gran diversidad de enfoques teóricos que proporciona una visión del desarrollo psicológico humano complementaria en algunos casos, mientras en otros suponen visiones alternativas y contradictorias, refleja a su vez la gran riqueza del trabajo empírico y conceptual que se lleva a cabo en la disciplina, si bien también constituye, sin duda, una gran fuente de confusión y contribuye a las dificultades (cuando no imposibilidad) para llegar a una descripción y explicación consensuada y unitaria de este ámbito de estudio.

En cierto sentido, la apariencia de toda esta profusión de teorías, de modelos y micromodelos, podríamos calificarla (tomando un concepto de gran actualidad dentro de la Psicología Evolutiva) de modular: cada corriente teórica (o incluso a veces cada grupo de investigadores dentro de una misma corriente teórica) o parece atrincherado en cierto dominio particular de conocimiento que ha hecho suyo, dispone de cierto sistema teórico de partida de mayor o menor calado y se dedica a producir investigaciones empíricas que se derivan de esos supuestos teóricos y que, en general, contribuyen a ratificarlo. Dentro de esta apariencia de superespecialización del trabajo investigador, la comunicación entre investigadores de diferentes corrientes teóricas, los foros de discusión en los que se confrontan ideas o los intentos de integración (no de dominio o supeditación) entre corrientes teóricas afines parecen la excepción más que la norma (Goodnow, 1997; p. 91; Valsiner, 1998; p. 190). En este sentido, Bjorklund (1997b; p. 144) comenta como las teorías ambiciosas que pretenden explicar gran número de fenómenos evolutivos diferentes son, en la actualidad (y tras el declive de la teoría de Piaget y las promesas incumplidas y cierto agotamiento que detecta en el procesamiento de la información) escasas por no decir inexistentes.

Sin embargo, bajo la apariencia de confusión y multiplicidad se esconde también cierto orden. Este orden se obtiene a partir de fundamentalmente dos dimensiones:

- Por una parte, una racionalidad histórica, en la que los diferentes marcos teóricos surgen en diferentes momentos y con diferentes influencias, a la vez que en su devenir histórico mantienen interacciones los unos con los otros que en algunos casos explican su evolución e incluso, en algunos casos, su práctica desaparición. De esta manera, podríamos establecer una 'genealogía' de modelos teóricos en función de sus influencias y devenir histórico.
- Por otra parte, y manteniendo un punto de vista estático, los diferentes enfoques mantienen ciertas similitudes entre ellos que hace que podamos agruparlos en 'familias' que comparten unas asunciones filosóficas parecidas sobre el mundo y los seres humanos.

En el capítulo anterior hemos expuesto, aunque de forma necesariamente breve, la historia de la disciplina y proporcionamos algunas claves para entender la situación actual a la luz del análisis histórico.

Dedicaremos el resto del presente apartado a esta tarea de organización, tarea que creemos contribuye a una mejor comprensión de la Psicología Evolutiva al menos en dos sentidos:

- Por una parte, permite ordenar el campo teórico y establecer relaciones (a veces ocultas) entre teorías que pudieran parecer a primera vista muy diferentes.
- Por otra, permite comprender las dificultades de integración entre teorías, que están separadas por la presencia de unas asunciones filosóficas muy diferentes.

Sin embargo, esta tarea de taxonomizar las múltiples corrientes teóricas que encontramos en Psicología Evolutiva no está exenta de problemas. Somos conscientes de que cada categoría es una versión idealizada de las características que comparten las diferentes corrientes que encontramos dentro de ella. Utilizando la terminología de Rosch, lo que une a todas las teorías dentro de una misma categoría es cierto 'parecido familiar', sin que podamos en la mayoría de los casos aislar una serie finita de características que comparten todas las teorías que están incluidas dentro de una misma categoría. De hecho, como veremos, teorías que encuadraremos en cierta categoría presentan en ocasiones algunos rasgos más característicos de otra categoría.

Lo que pone de manifiesto la presencia de estos modelos evolutivos de amplio alcance, que incluyen dentro de sí diferentes teorías y corrientes, son los diferentes niveles de abstracción que podemos encontrar dentro de la teorización en cierto ámbito de estudio. Estos diferentes niveles se caracterizan por un diferente grado de generalidad (los niveles inferiores son menos generales que los superiores) vaguedad (los niveles inferiores tienen a ser mucho más concretos y próximos a los datos) y apertura (los niveles inferiores son más susceptibles de ser descartados o sustituidos por otros).

De acuerdo con Reese y Overton (1970; pp. 117 y siguientes) en el extremo, al más alto nivel, encontraríamos lo que Kuhn (1962) denomina paradigmas, o Pepper (1942) 'hipótesis del mundo', cuyos presupuestos son en gran medida formulados implícitamente, y son de tal generalidad que pueden incorporar casi cualquier fenómeno. Estos modelos generales suelen contener ciertos presupuestos de carácter filosófico en referencia a la propia naturaleza del objeto de estudio. En el caso de la psicología, estos paradigmas incluirían ciertas concepciones filosóficas sobre la propia naturaleza del ser humano y del mundo.

De estos modelos generales se pueden derivar diferentes modelos más concretos, que comparten en un nivel general los presupuestos del modelo, pero que en un nivel específico pueden no estar de acuerdo. Estos modelos más concretos no suelen tener un carácter tan filosófico, sino que tienen un carácter más pragmático, suponen una interpretación concreta y coherente de hechos empíricos, a la vez que de ellos se derivan hipótesis de investigación en principio susceptibles de ser verificadas de manera empírica. Todavía existiría un tercer nivel de modelos, los modelos teóricos más concretos que intentan representar,

explicar y predecir de forma precisa un determinado campo concreto de fenómenos.

El concepto de paradigma y la idea de múltiples niveles de especificidad se ha convertido en un importante centro de interés dentro de la sociología de la ciencia, y ha sido recogido también por otros investigadores. Por ejemplo, Lakatos (1978) plantea el concepto de **programas de investigación científica**. Estos programas de investigación comprenderían tres niveles:

- El *hard core* (o núcleo duro), que correspondería a aquel conjunto de proposiciones filosóficas o metafísicas que definen el campo de investigación y que raramente son siquiera especificadas, permanecen implícitas y raramente son puestas en cuestión. A partir de este núcleo, se definen los problemas de investigación que son relevantes y susceptibles de ser investigados dentro del ámbito.
- Los *heurísticos positivos*, que representan la metodología que se contempla adecuada para investigar los problemas planteados desde determinado programa de investigación. Mientras el núcleo presenta una gran inflexibilidad, esta es menor por lo que respecta a la metodología, donde las variaciones son posibles, dentro claro está del patrón impuesto desde las ideas que componen el núcleo. Dentro del rango establecido por el núcleo y los heurísticos, se se pueden plantear diversas teorías que los comparten, aunque difieren en detalles y concreciones prácticas.
- El *cinturón de hipótesis auxiliares*, que representan una serie de hipótesis empíricas materializadas en teorías concretas y que pueden ser puntualmente refutadas, sin que esta refutación afecte ni la núcleo del programa de investigación ni a los heurísticos.

Para Kuhn (1962) la ciencia no progresa de manera acumulativa y constante como sostiene la visión positivista tradicional. Desde su punto de vista, a la hora de poner en práctica los paradigmas en diferentes teorías, el no cumplimiento de ciertas hipótesis no implica la refutación global de estas teorías (y mucho menos la puesta en duda de las asunciones que definen el paradigma). Es a partir de la acumulación de estas anomalías cuando cierto paradigma comienza a perder fuelle y cada vez menos investigadores se interesan por él, cediendo terreno frente a otros o incluso desapareciendo.

Precisamente vamos a detenernos brevemente en describir estos paradigmas (a los que denominaremos 'metamodelos') por lo que respecta a la Psicología Evolutiva. Estos paradigmas, como hemos comentado, delimitarán visiones irreconciliables del propio objeto de la disciplina, tanto que incluso son las responsables de la falta de comunicación entre corrientes (especialmente entre corrientes derivadas de metamodelos diferentes) que hemos comentado como una de las características de la Psicología Evolutiva en nuestros días (Richardson, 1998; p. 11 de la trad. cast). La presencia de estos paradigmas puede contribuir también a la imposibilidad de sintetizar corrientes diferentes, ya que esto implicaría asunciones filosóficas, diferentes criterios para determinar la verdad de las proposiciones, diferentes objetos relevantes de investigación y diferentes maneras de llevar a cabo esa investigación.

En consecuencia, los distintos modelos o teorías que se derivan de metamodelos diferentes no pueden ser comparados evaluativamente unos con otros, debido a esta carencia básica de comunicación, a su solapamiento parcial en cuanto a ámbitos que tratan y la importancia que dan a cada uno y la diferencia en los criterios de veracidad. De acuerdo con Reese y Overton (1970, p. 117) sólo es posible una evaluación interna, de acuerdo con sus propias reglas, y centrada en:

- La capacidad del modelo teórico de producir interpretaciones plausibles y tendentes a ser únicas de los fenómenos. La producción desde un mismo modelo de interpretaciones vagas o múltiples (e incluso contradictorias) es una señal de falta de precisión y un criterio de falta de adecuación y consistencia.
- El ámbito de aplicación del modelo teórico, es decir, el rango de fenómenos que pueden ser interpretados desde el modelo. Los modelos que consiguen interpretar un mayor rango de fenómenos serían los más adecuados.

Veamos ahora dos clasificaciones diferentes de metamodelos evolutivos. Uno de ellos deriva de forma directa de los argumentos y fuentes que estamos exponiendo hasta el momento (es decir, los concibe a la manera de los paradigmas de Kuhn o programas de investigación científica de Lakatos), el otro, como veremos, es mucho más rupturista y novedoso, por lo que abre nuevas perspectivas en este tema.

Metamodelos como paradigmas

A la hora de concretar cuáles son estos metamodelos (o paradigmas, desde la terminología kuhniana) en Psicología Evolutiva, la clasificación con más arraigo es la que habla de la existencia de tres de ellos: el mecanicismo, el organicismo y el contextualismo. Podemos encontrar las primeras propuestas de esta clasificación en las ideas de Pepper (1942), aunque posteriormente Reese y Overton, 1970 y posteriormente Lerner (2002) quizá han sido los que más la han desarrollado. En nuestro país, podemos encontrar una buena descripción de estos metamodelos en Coll (1979), García Madruga (1991; p. 10 y siguientes) o Bermejo y Lago (1994; p. 37 y siguientes), entre otros.

¿Cuáles serían las características de estos tres metamodelos?

Metamodelo mecanicista

El mecanicismo es un metamodelo que concibe al sujeto como reducible a una serie de componentes (procesos, estados, asociaciones) más simples, componentes que se acumulan o actúan de manera simultánea o sucesiva para dar como resultado el comportamiento. Este comportamiento deriva, por ello, de manera directa de los estados y procesos de sus componentes más simples.

El mecanicismo concibe el mundo como una gran máquina muy compleja, compuesta por pequeñas piezas y mecanismos identificables que actúan en un

continuo espacio-temporal. Su meta principal es la búsqueda de causas y efectos a la manera newtoniana. El tipo de causas que se contemplan son, por ello, las eficientes, que se conciben como fuerzas que provocan cadenas de sucesos.

El mecanicismo es un modelo que intenta reducir los fenómenos complejos a fenómenos simples y cuantificar los elementos que estudia. El comportamiento puede, en último término, ser representado de manera matemática, como ecuaciones que muestran las relaciones entre piezas y fuerzas actuantes. Así, un aspecto epistemológico básico del modelo mecanicista es el **reduccionismo**: para lograr el conocimiento de un nivel de organización el camino es remitirse a los elementos fundamentales de nivel inferior que lo componen (Lerner, 2002; p. 51).

Esta confianza en una postura reduccionista en la que la explicación del todo ha de estar basada en el comportamiento de las unidades que lo componen implica dos posturas más que son importantes en este contexto:

- En primer lugar, el reduccionismo implica una apuesta por la **continuidad** en el desarrollo. Debido a que cada nivel de organización puede explicarse remitiéndonos a un nivel inferior (y este a otro, y así sucesivamente), un mismo conjunto de leyes fundamentales explican y se pueden aplicar a todos los niveles.
- En segundo lugar, desde el mecanicismo existen una gran confianza en la **predicción** del comportamiento de esa máquina si conocemos el comportamiento de sus piezas, su estado y el conjunto de fuerzas que actúan en determinado momento. No sólo se supone que conociendo las leyes que gobiernan las unidades podemos predecir el comportamiento de los todos, sino incluso también se supone que si llegamos a conocer las leyes fundamentales que explican el desarrollo comprenderíamos de manera total y precisa el comportamiento del sistema.

Esta confianza en el reduccionismo implica, en último término, la creencia en la unidad de las ciencias organizadas de manera jerárquica, en que cada una de ellas tiene sus principios explicativos en otras más básicas, hasta llegar a una explicación última físico-química que unifica un visión del mundo. Por ejemplo, las Ciencias Sociales pueden encontrar su explicación en la Psicología, la Psicología en la Biología, etc. Esta concepción de las ciencias, por otra parte, subraya el carácter de la Psicología (y de la Psicología Evolutiva, por supuesto) como una ciencia natural más, regida en último término por las leyes de las ciencias naturales.

En suma, Lerner (2002; p. 53) atribuye al modelo mecanicista las siguientes características:

- Es un punto de vista que parte de la ciencia natural.
- Es un punto de vista que implica la unidad de las ciencias.
- Es un punto de vista reduccionista.
- Es un punto de vista que apuesta por la continuidad.
- Es un punto de vista que confía en la cuantitividad.
- Es un punto de vista que se fundamenta en la aditividad.

La postura filosófica y epistemológica más típica del metamodelo mecanicista es, en último término, el realismo empiricista. El conocimiento del sujeto tiene es una copia de la realidad externa, el conocimiento se adquiere a través de los sentidos, bien como fuente de asociaciones esos estímulos y respuestas conductuales, bien como input que alimenta cierta maquinaria interna..

Dentro de las tradiciones mecanicistas en la Psicología Evolutiva, el **conductismo** (ver capítulo 4) es uno de sus ejemplos prototípicos. Como veremos en el capítulo 4, el conductismo radical apuesta por el estudio exclusivo de lo que es directamente observable (estímulos, respuestas), por el reduccionismo (el comportamiento complejo puede ser reducido a una cadena de asociaciones E-R), por la acumulación de conocimiento en forma de asociaciones E-R. Desde este punto de vista el individuo no es activo, sino reactivo, sus cambios están en función de las fuerzas externas, de los estímulos.

El desarrollo se entiendo de esta manera ligado exclusivamente al aprendizaje de cadenas E-R y se describe de forma exclusivamente cuantitativa y acumulativa. La gran mayoría de los cambios evolutivos pueden ser predichos y producidos a partir de las manipulaciones ambientales adecuadas, ya que el cambio comportamental y el desarrollo depende del nivel de estimulación, el tipo de estimulación y de la historia del organismo.

Sin embargo, el conductismo no es el único modelo de carácter mecanicista que encontramos. En gran medida, las teorías del **procesamiento de la información** (ver capítulo 6) también comparten muchos de sus supuestos, empezando por la metáfora que utilizan para dar cuenta de los fenómenos psicológicos: la metáfora del ordenador.

Desde estas teorías, como veremos en el capítulo 6, el cambio también se concibe de manera acumulativa y continua. El comportamiento del sujeto incorpora estados y dimensiones internas, pero medidas de forma exclusivamente observables y, en muchas ocasiones, las medidas puramente 'objetivas' (procesos físicos o fisiológicos, tiempos de reacción, etc.) son preferibles a aquellas en las que participa la subjetividad del individuo. El comportamiento complejo, por otra parte, se sigue entendiendo como un fenómeno que se puede (y se debe como estrategia de investigación) reducir a sus componentes más complejos, a los procesos cognitivos que participan en él de manera simultánea o sucesiva.

Más recientemente, el **conexionismo** (ver capítulo 8), como derivación de algunas versiones del procesamiento de la información, formaría también parte de este modelo mecanicista. En este caso, las unidades básicas a la que se puede reducir todo comportamiento son estados neuronales y fuerzas asociativas entre neuronas. Este modelo, sin embargo, incorpora algunos elementos más típicos del contextualismo, como son la importancia de las relaciones entre elementos, que funcionan como un sistema con ciertos patrones (arquitecturas) que subyacen a la respuesta global del sistema e implican la aparición de propiedades emergentes.

Metamodelo organicista

El organicismo es un metamodelo que concibe al individuo como un sistema organizado, como un todo formado por partes que interactúan y que tienen sentido únicamente en función de estas relaciones que mantienen con el resto de elementos. Así, dentro de las ideas nucleares, esta concepción holista, sistémica, en la que lo que importan son las estructuras internas y las relaciones que se establecen entre ellas más que los elementos concretos, es quizá la más compartida. La metáfora es el organismo vivo, el sistema que presenta una organización vital.

Las raíces filosóficas de este modelo las encontramos en las corrientes racionalistas, en las propuestas de Descartes y, sobre todo de Kant. Para este autor el conocimiento se adquiere mediante un proceso en el que la mente humana impone cierto orden a los datos capturados a través de los sentidos. Este orden no está en los datos, sino que es impuesto por la persona.

Quizá la característica esencial del modelo organicista es que un nivel de organización no puede ser reducido a las propiedades o leyes que rigen los niveles de organización inferiores: el todo es más que la suma de las partes. Cada nivel organizativo incorpora leyes, propiedades o características 'emergentes' que no están en las unidades que lo componen. Este supuesto es la esencia de lo que se conoce como punto de vista **epigenético**: el desarrollo se caracteriza por la aparición de nuevas formas y características a lo largo de la ontogénesis, cada nuevo nivel tiene una complejidad nueva que aparece y no está presente en los niveles organizativos inferiores o más elementales. De esta manera, la epigénesis implica una postura radicalmente antireduccionista.

Obviamente, esta doctrina de la epigénesis implica, a diferencia de lo que sucedía con el mecanicismo:

- Una visión del desarrollo caracterizada por la **discontinuidad**, por un desarrollo a saltos.
- Una visión del desarrollo como la aparición de **formas cualitativamente diferentes** a lo largo del tiempo. Cada nueva forma que aparece no puede ser comprendida remitiéndonos a formas anteriores más simples, porque tiene propiedades que, sencillamente, no existen en esas formas más elementales.

El desarrollo implica la aparición de estructuras distintas a las previas, pero que no pueden entenderse sin ellas. Por ello para algunos autores, el desarrollo implica una diferenciación progresiva, una integración creciente, mientras que, al mismo tiempo, para algunos de ellos esa diferenciación se logra a través de procesos de desequilibrio y equilibración. De cualquier manera, el desarrollo desde este punto de vista implica que los cambios son unidireccionales, irreversibles, con una orientación hacia ciertos estados finales. La tendencia hacia estos estados finales determina el desarrollo. De esta manera, aunque las causas eficientes pueden facilitar o modular el cambio, se enfatiza la importancia de las causas formales o de las causas finales en la explicación del desarrollo. Esto implica que la descripción adquiera en numerosas ocasiones mayor sentido que la predicción.

La postura epistemológica más típica de los modelos organicista, tal y como plantean este metamodelo Reese y Overton (1970) o Coll (1979), es la constructivista: el sujeto participa activamente en la construcción de la realidad conocida. El mundo exterior existe, pero el conocimiento de él que tenemos incluye sus propiedades más las aportaciones de nuestro propio acto de conocer. Sólo podemos acceder al mundo a través de nuestras estructuras cognitivas. Sin embargo, este constructivismo es individualista, ya que es el sujeto quien, por sus propios medios, se convierte en conocedor, en constructor de su propio conocimiento. Aunque este constructivismo, como veremos, no caracteriza a todos los modelos organicistas, sí que es común el presupuesto de un organismo visto como relativamente activo, que se desarrolla en un escenario, en un ambiente, relativamente pasivo.

En suma, Lerner (2002; p. 61) atribuye al organicismo las siguientes características:

- Es un punto de vista epigenético.
- Es un punto de vista antireduccionista.
- Es un punto de vista que apuesta por la discontinuidad.
- Es un punto de vista que confía en la integración relacional de elementos.

El modelo prototípico dentro del organicismo es el modelo de Piaget. Desde este modelo, el individuo es un constructor activo de sus propios conocimientos y el desarrollo se entiende como la progresiva construcción y reconstrucción de estructuras internas que forman un todo lógico. El individuo va pasando por etapas (reestructurando esos sistemas internos para hacerlos más eficientes, más adaptativos) hasta llegar a un estadio final de desarrollo máximo.

El modelo de Piaget ha influido en la aparición de otros que intentan ajustarlo para dar cuenta de algunas de sus supuestas anomalías. Este ajuste en muchos casos viene de la mano de incorporación de elementos de otros metamodelos. Por ejemplo, las **teorías neopiagetianas** (ver capítulo 5) incorporan la idea de unidades de procesamiento en sus explicaciones.

Sin embargo, también podemos enclavar dentro del metamodelo organicista otros modelos, como es por ejemplo la tradición **psicodinámica**, que comparte con el prototipo organicista la visión del desarrollo en forma de etapas y el cambio cualitativo hacia una meta final.

Sin embargo, a diferencia de las perspectivas prototípicas del metamodelo organísmico, el psicoanálisis proporciona también una versión del inconsciente que es muy mecanicista y heredera del fisicalismo del siglo XIX, en la que combaten fuerzas o energías contrarias (el eros, el tánatos) que pugnan por verse satisfechas. Por otra parte, algunas derivaciones del psicoanálisis, como por ejemplo el modelo propuesto por Erikson, deja de ser tan individualista y pasa a considerar la interacción entre sociedad e individuo como motor del desarrollo, una característica que como veremos es más propia del contextualismo.

Sin embargo, aunque antes hemos designado al constructivismo como posición epistemológica típica del organicismo en Psicología Evolutiva, en los últimos años una segunda opción está cobrando cada vez mayor interés y relevancia: se trata

del innatismo. Como antecedente histórico, por ejemplo, la teoría de Gesell y su maduracionismo. Desde este punto de vista, la biología y el despliegue/maduración de unas capacidades innatas son el motor del desarrollo, con lo que la actividad constructiva del sujeto deja de ser la clave, como pasaba en Piaget.

El innatismo (muchas veces de la mano de un resurgir también de lo biológico) está experimentando (como veremos en el capítulo 8) un reciente auge gracias por una parte a las propuestas modularistas que, de manera más extrema (Fodor, Leslie) o menos extrema (Spelke, R. Gelman), se han propuesto para el desarrollo cognitivo, y por otra gracias a los avances neuropsicológicos, que intentan explorar en qué medida la maduración o desarrollo de ciertas estructuras cerebrales tiene un efecto sobre los cambios psicológicos. Algunas de estas corrientes (como por ejemplo el modularismo) adoptan algunos elementos más cercanos al metamodelo mecanicista, como pueden ser los conceptos de 'cómputos' o 'procesamientos' como componentes de ciertos comportamientos y sobre todo, la manera de proceder metodológica, confiando casi exclusivamente al experimento controlado al que subyacen en último término relaciones causa-efecto eficientes.

También es destacable como algunos autores intentan integrar las dos posturas típicas del organicismo (innatismo y constructivismo) en un único modelo. Así, lo que se ha dado en llamar **teoría de la teoría** (ver capítulo 8) intenta complementar el constructivismo de raíces piagetianas con algunas gotas de innatismo, en forma de lo que denominarán *constraints* o restricciones innatas del sistema.

Metamodelo contextual-dialéctico

La metáfora básica dentro de este modelo es el acontecimiento histórico (Pepper, 1942, p. 232), un acontecimiento histórico que se define por la contradicción y el conflicto. La actividad del individuo se contempla de manera compleja, considerada como constituida (o influida) por el contexto, con el que establece una interacción dinámica. De acuerdo con Lerner (2002; pp. 71-72), el modelo contextual-dialéctico asume que:

- Todos los niveles de análisis están sujetos a un cambio constante. El cambio no es una excepción que debe ser explicada ni una perturbación en una estructura o proceso fundamentalmente estático, sino que es algo inherente a todos los fenómenos en desarrollo.
- Cada nivel de análisis está integrado dentro de otros, de manera que los cambios en un nivel promueven cambios en el resto de niveles. Todo cambio debe ser conceptualizado, por ello, en el contexto de otros cambios en los que se integra.

En consecuencia, la preocupación básica desde este modelo es la interacción entre el desarrollo y cambio de un nivel fenoménico en interacción y la transacción con su contexto. El conocimiento y el desarrollo tienen su origen en esta interacción en la que está inserta el organismo en desarrollo y que lo condiciona. El cambio evolutivo es de naturaleza continua y ocurre en múltiples

niveles. Algunos representan los diferentes niveles de análisis evolutivo desarrollándose a través de un proceso dialéctico y continuo de tesis, antítesis y síntesis. En noción dialéctica del cambio evolutivo, que implica la relación e integración de fenómenos, tuvieron un papel muy destacado las propuestas de Riegel (por ejemplo, Riegel 1975, 1976).

Desde este punto de vista, tanto los cambios cuantitativos como los cualitativos tienen importancia y, de hecho, la acumulación de cambios cuantitativos puede estar en la base de la aparición de cambios cualitativos.

Lerner (1986) menciona que metamodelo contextual-dialéctico coincide con el organicista en que son visiones no reduccionistas del fenómeno evolutivo, implican la consideración de variables o eventos en múltiples niveles de organización y están orientadas al cambio. De hecho, algunos modelos dentro del metamodelo organicista utilizan también el cambio dialéctico y el conflicto como origen de los cambios evolutivos. Sin embargo, este cambio en el organicismo es a menudo teleológico, dirigido a un objetivo. Desde este metamodelo el desarrollo sigue una trayectoria unidireccional, universal. En contraste, desde el metamodelo contextual-dialéctico se enfatiza la plasticidad del cambio, la multidireccionalidad, la relatividad de las trayectorias evolutivas al contexto en el que tienen lugar.

De acuerdo con Lerner (2002; p. 73), el contextualismo, a diferencia del organicismo, excluye toda noción de causa final, lo que implica una concepción del desarrollo del individuo como algo potencialmente plástico, no como algo preformado a priori. El contextualismo evolutivo enfatiza el carácter probabilístico, no determinista, del desarrollo.

Como pasaba en los anteriores metamodelos, el contextual-dialéctico también acoge modelos y teorías en cierta manera diversas.

Por ejemplo, tenemos algunas, que podríamos denominar contextualistas, que enfatizan la acción del contexto que rodea al individuo, pero entendido como un conjunto de factores que determinan o influyen en el comportamiento individual. Dentro de este contextualismo encontraríamos la **teoría ecológica** de Bronfenbrenner (ver capítulo 7) y las teorías del ciclo vital, especialmente la **psicología lifespan** de Baltes (ver capítulos 10 y 12). Como vemos, en el fondo estamos hablando de relaciones lineales entre variables, algo emparentado con el mecanicismo (también metodológicamente, ya que los experimentos de laboratorio son utilizados frecuentemente desde la psicología lifespan). Sin embargo, desde estos modelos, a diferencia del mecanicismo típico, se enfatiza que no hay una única causa o causas simples del funcionamiento individual o del desarrollo: las variables intrapersonales, interpersonales o extrapersonales (institucionales, ambientales, históricas, etc.) no son suficientes en ellas mismas, es la estructura o patrón de relaciones entre los niveles de análisis lo que provoca el comportamiento de los individuos. Los cambios en la forma (en la configuración) de estas relaciones son los que producen el cambio evolutivo.

Por otra parte, tendríamos los que podemos denominar modelos culturales (ver capítulo 9), originadas fundamentalmente a partir de las propuestas de Vigotski y la psicología sociocultural rusa. Desde estos modelos el contexto social y cultural no se trata como una serie de factores aislables e independientes que influyen sobre la persona, sino que proponen que la propia persona se constituye a partir

de la sociedad y la cultura en la que se desarrolla y, al mismo tiempo, también ayuda a constituir esa sociedad y cultura. Su postura epistemológica es el constructivismo, pero con una orientación claramente social y cultural, no individualista como sucedía en Piaget.

Dentro de estos modelos culturales encontramos también gran variedad de orientaciones. Algunos, por ejemplo, son más individualistas (el propio Vigotski, Valsiner) mientras otros son más colectivistas (Lave, Rogoff, Werstch). Encontramos dentro de estos modelos teorías que incorporan unas gotas de innatismo en sus propuestas (por ejemplo, la teoría cultural evolucionista de Tomasello) y aún otros que se muestran radicales en sus posturas críticas, manteniendo un constructivismo extremo fundamentado en el lenguaje y que llega a poner en duda la utilidad de aludir a fenómenos cognitivos (las propuestas postmodernistas).

Sin embargo, el contextualismo no se reduce al estudio del individuo en su contexto sociocultural: hay modelos claramente contextualistas que trabajan en niveles inferiores de organización. Así, por ejemplo, la teoría biologicista de Gottlieb o las propuestas del enfoque de los sistemas dinámicos son claramente contextualistas (ver capítulo 8), pese a que no aluden en ningún momento al contexto sociocultural. Esta última propuesta, incluso, se pretende erigir como un modelo integrativo para la explicación del desarrollo, con independencia del nivel de análisis en el que nos centremos (intraindividual o supaindividual).

Otras propuestas de clasificación

La clasificación en metamodelos o paradigmas de Reese y Overton (1970) aunque quizá sí es la más influyente y mencionada, no es en absoluto la única.

Case (1988), por ejemplo, menciona otra clasificación muy parecida, pero que resalta el componente epistemológico de cada metamodelo. Diferencia tres tradiciones de investigación en Psicología Evolutiva:

- Tradición empirista: adquisición de conocimientos a partir de su detección por la percepción. Habilidad progresiva en la identificación, detección de patrones habituales y correlación entre estímulos. Desarrollo y aprendizaje es lo mismo.
- Tradición racionalista: enfatiza el concepto de estructura y sistema, el individuo se compone de una serie de estructuras profundas, competencias universales que son no observables y solamente deducibles a partir de la actuación de los sujetos. El desarrollo consistiría en el cambio en las estructuras.
- Tradición histórico cultural: resalta importancia de contextos sociales en los que está inmerso el sujeto y el papel de las herramientas culturales en el proceso de desarrollo.

El propio Overton (1998; pp. 114 y siguientes) diferencia entre dos grandes metamodelos (que él denomina meta-narrativas) en Psicología Evolutiva: la metanarración (o discurso) de la separación y la metanarración relacional.

El discurso o **metanarrativa de la separación** tiene su origen histórico, según Overton, en el propio origen de la Psicología Evolutiva como disciplina científica, a finales del siglo XIX. En esta ruptura a partir de sus raíces filosóficas, la Psicología Evolutiva (y la psicología, en general) deseaba estar fundamentada únicamente en la observación y la experimentación, en la obtención de datos empíricos obtenidos mediante un método científico determinado, de fundamentos positivistas.

Esta versión de la Psicología Evolutiva, que ha sido la dominante a lo largo de su historia, plantea al menos tres tipos de separaciones:

- La separación entre los cambios cualitativos (transformacionales) y los cambios cuantitativos (variacionales), privilegiando estos sobre aquellos. Los cambios cualitativos, desde este punto de vista, pueden ser derivados de una acumulación de cambios cuantitativos.
- La explicación del cambio que distingue (y separa) claramente elementos dentro la realidad. La explicación recae en estos elementos individuales más que en el todo. Por otra parte, a la hora de asignar causas se separa también entre elementos 'internos' al individuo (causas biológicas) y elementos 'externos' (causas sociales y culturales), siendo el cambio explicado bien por unas, bien por otras, bien por la combinación aditiva de ambas. De esta manera, biología (individuo) y cultura se mantienen de forma independiente.
- Una tercera separación se lleva a cabo entre los datos (la realidad, que podemos conocer directamente) y las teorías (construcciones conceptuales abstractas que derivan de esa realidad empírica). El criterio básico de bondad de una teoría es su ajuste más o menos preciso a la realidad empírica.

Las bases filosóficas de esta metanarrativa de la separación las encontramos en las ideas de Galileo, de Descartes, del empirismo inglés.

A esta metanarrativa de la separación, Overton (1998; p. 124 y siguientes; Overton, 1997; p. 103) confronta la **metanarrativa de la relación**. Se trata, según este autor, de '*remediar las separaciones cartesianas entre interno y externo, sujeto y objeto, organización y adaptación, forma y proceso, biológico y sociocultural, nature y nurture*' (Overton, 1998; p. 124, la trad. es nuestra).

- El cambio evolutivo admite tanto cambios cuantitativos (variacionales) como cualitativos (transformacionales).
- Los organismos son todos, son entidades relacionales más que agregados de piezas aisladas e independientes las unas de las otras. Lo biológico y lo sociocultural no son aspectos independientes de la naturaleza, sino que se interpenetran el uno al otro, son dimensiones diferentes pero no autónomas de un mismo fenómeno evolutivo global.
- Los niveles teóricos son tan fundamentales como los empíricos, y de hecho no existe ningún 'dato' independiente de cierta forma de discurso y elaboración teórica

Esta metanarrativa de la relación bebe de fuentes filosóficas muy diferentes a las anteriores: Leibniz, Kant, Hegel y la dialéctica.

Metamodelos como géneros discursivos

Para cerrar el tema de los metamodelos, nos gustaría mencionar una aproximación a los metamodelos radicalmente diferente a la que hemos visto hasta el momento. Es la propuesta por Bandlamudi (1999).

La propuesta de este autor, fundamentada en las ideas de Bajtín (ver capítulo 9) concibe el discurso evolutivo como un acto creativo en el que un narrador (el investigador) construye una historia con un guión determinado en el que identifica a un héroe épico (el niño o niña) y las vicisitudes por las que pasa a lo largo de un continuo espacio-temporal, configurado una historia evolutiva en forma de narración.

De esta manera, si el desarrollo se concibe como una novela, podemos clasificar los diferentes modelos en función del tipo de novela (del género narrativo) que proponen. A partir de esta clasificación podremos llegar a algunas cualidades de los diferentes metamodelos (narrativas de un género determinado) que a primera vista permanecían ocultas y valorar su pertinencia como narrativas verdaderamente evolutivas, al menos desde el punto de vista de Bajtín.

En concreto, Bandlamudi (1999; p. 51) propone dos tipos fundamentales de novelas, incorporando la clasificación bajtiniana, en función de si la novela implica o no una aparición temporal y transformación de un nuevo héroe.

Las novelas sin emergencia son básicamente descriptivas. Su intención es nombrar e informar con gran precisión las situaciones, presentando una visión estática tanto del héroe (el niño) como del mundo que le rodea. Dentro de este tipo de novela, Bandlamudi diferencia entre el género de novela de viajes y el género de novela biográfica.

Dentro de las novelas en la que emerge un héroe, distingue también entre dos tipos: aquellas que enfatizan únicamente el papel del héroe y aquellas en la que la emergencia tiene lugar en un contexto histórico vinculado a ella.

Veamos brevemente cada uno de los cuatro tipos.

Narrativas del desarrollo como novelas de viajes

En este tipo de novela el héroe se mueve en el espacio, y este movimiento le da la oportunidad al narrador de describir los diferentes paisajes con los que se va encontrando su héroe.

Trasladando este tipo de novela al discurso evolutivo, el investigador adopta una postura neutral, y trata únicamente de informar de los resultados de la investigación de forma objetiva y aséptica, de la misma manera que el narrador de las novelas de viajes informa de los paisajes. Tanto el héroe como su mundo sociocultural en este discurso es reducido a variables discretas y precisas (sexo, étnia, clase social, edad), y el énfasis está en los efectos concretos de esas variables (medidos y evaluados también con precisión, a través de significaciones estadísticas). El tiempo histórico aquí no tiene importancia, los procesos evolutivos tardan son de corto alcance, tardan segundos en manifestarse. El

movimiento del héroe se describe de una manera mecanicista, enfatizando contigüidades y espacios más que tiempos.

El autor no reflexiona sobre el viaje que ha realizado su héroe, sino que más bien lo describe de manera sistemática. Tampoco concibe las transformaciones del héroe como metamorfosis. Por el contrario, mantiene una clara separación entre él como autor-investigador y su héroe-objeto investigado. El héroe no aparece a lo largo del relato, sino que está presente en él como un a priori.

Dentro de este marco, la voz del investigador es la voz de la autoridad y la única voz dominante, con lo que el relato aparece construido unilateralmente, privado de toda indeterminación y multiplicidad, por lo que, en opinión de Badlamudi (1999, p. 54), en estos relatos no hay cabida para el desarrollo.

Desde este punto de vista, modelos prototípicos que utilizan este género discursivo serían el conductismo (y, de hecho, la mayoría de los que hemos calificado anteriormente como 'mecanicistas') y las investigaciones transculturales tradicionales (ver capítulo 9 para una crítica a estas investigaciones desde la psicología cultural).

Narrativas del desarrollo como novelas biográficas

La novela biográfica es un género que narra el paso de un individuo a través de varias fases normativas de la vida (nacimiento, infancia, años en la escuela, adolescencia, emparejamiento, etc.).

A diferencia de la novela de viajes, en la que el tiempo estaba prácticamente ausente, la novela biográfica si que está construida a través de una dimensión temporal: los aspectos normativos de un 'reloj social', aspectos que se asocian a cambios en la vida del héroe, motivados por los problemas que le plantean precisamente esos aspectos normativos. A diferencia también de la novela de viajes, aquí el héroe si tiene una presencia y protagonismo real.

Sin embargo, al igual que el género anterior, este paso del individuo por las 'etapas vitales' no implica necesariamente un desarrollo real, no implica la 'aparición' del héroe, sino simplemente su paso por hitos pre-programados y lo que va adquiriendo a partir de cada hito.

En este caso, se cambia el deambular del héroe por diferentes espacios por su deambular por diferentes fases de la vida. Es la vida lo que constituye un viaje y lo que tiene un destino, definiendo a priori el autor los 'buenos caminos' que llevan a ese destino y los 'malos caminos' que alejan al héroe de su consecución. Para alcanzar ese destino, el héroe ha de pasar por todas las fases de la vida y adquirir en cada una de ellas las cualidades que le son características.

Para Badlamudi (1999; p. 54), esta narrativa, que tiene como ejemplos prototípicos la obra de Erikson y, en general de todos los psicólogos humanistas, tampoco es verdaderamente evolutiva. En este caso, también aparece una clara separación entre el autor y su héroe. Al igual que sucedía en la narrativa de viajes, tenemos un discurso con una sola voz, la del autor, que construye un héroe ideal hacia el que el héroe real se va acercando a medida que pasa por las diferentes etapas de la vida. Estas ideas éticas escondidas sobre lo que constituye un héroe ideal son el término de evaluación de todos los movimientos

del héroe en la novela, restando complejidad y anulando la presencia de contradicciones en el relato.

Narrativas del desarrollo como novelas de emergencia

En este tipo de novelas, a diferencia de las anteriores, el héroe no es un a priori, sino que la novela lo contempla su creación, creación concebida como un proceso continuo de cambio en el que el héroe extrae sentido y pasa de la ignorancia al conocimiento a partir de intentar dar significado al mundo que le rodea, extrayendo lo estable del continuo dinamismo que caracteriza a ese mundo.

En este caso, el héroe se crea a sí mismo y al mundo el que vive, no se topa con acontecimientos normativos como sucedía en la novela biográfica. La vida no es un 'reloj social' de acontecimientos, sino una escuela a través de la que aprendemos.

La trayectoria evolutiva del héroe para alcanzar el conocimiento, aunque puede tener altos y bajos, crisis y expansiones, es descrita en este tipo de discurso en lo que tiene de general y común entre diferentes héroes, entre todos los héroes.

La teoría de Piaget y, en general, las teorías que proponen estadios de desarrollo que ascienden a una meta final seguirían este discurso evolutivo. La narración de Piaget es la narración de un héroe que busca continuamente, y que avanza a través de esa búsqueda hasta encontrar lo auténtico, aquellas 'formas ideales' si empleáramos una terminología platónica (Badlamudi, 1999; p. 57).

Esta narrativa, sin embargo, tiene sus limitaciones. El espacio en el que se mueve el héroe, desde ella, es un espacio exclusivamente físico, lógico y matemático, extrayéndose de él todo sentido cultural e histórico. El héroe aparece en el trasfondo de un mundo inmóvil, cambiante sólo en su apariencia pero estático en el fondo, con cualidades esenciales que el héroe acaba por descubrir, pero al que se ha extraído la relevancia de la subjetividad y la historia.

Por otra parte, para Piaget el tiempo adquiere dos sentidos. Desde un punto de vista ontogenético, es completamente lineal, ya que el sujeto pasa por estados de conocimiento de manera secuencia, uno detrás de otro, hasta llegar al último. Desde un punto de vista universal, en cambio, el tiempo de la narrativa piagetiana es un tiempo cíclico, en el que todos los sujetos de generaciones sucesivas pasan por la misma secuencia. Un proceso temporal, sin embargo, que no implica beneficio ni aprendizaje a medida que completa sus ciclos: el proceso siempre es el mismo.

Narrativas del desarrollo como novelas de emergencia histórica

Por último, Badlamundi identifica un cuarto discurso evolutivo: aquel que se estructura en función de la aparición de un héroe en un mundo cambiante desde un punto de vista histórico.

Vigotski es, en este caso, el prototipo de este tipo de narrativa. Este tipo de narrativa es la única que se aparta del monólogo para pasar a participar dentro de ella voces múltiples, procedentes de un flujo perenne de historias que hacen

que la diversidad, la indeterminación y la falta de estado final hace de esta novela una novela abierta, en la que cada victoria del héroe, además de cómo un final es al mismo tiempo un inicio de nuevas posibilidades y retos.

Así, mientras Piaget ve la abstracción como una consecución, para Vigotski esta misma consecución aparece, además, como una herramienta activa que permitirá la creación de nuevos significados desconocidos a priori.

En este discurso en el que participan múltiples voces (la voz del autor, la voz de la historia, la propia voz del héroe), el autor sólo puede componer un guion complejo y abierto, no puede otorgar a su héroe (al niño o niña en desarrollo, recordemos) un conjunto finito y cerrado de características, un perfil definido. Las propias circunstancias históricas que le rodean determinan también este perfil, siempre cambiante, del héroe en esta narrativa. Así, el discurso de emergencia histórica es, por definición, una novela sin principio concreto y sin final concreto. El interés de la novela no está pues en el final, en el producto (en la moraleja), sino en el proceso.

En este tipo de discurso evolutivo el héroe tiene tanto protagonismo como el contexto cultural e histórico en el que se mueve, de manera incluso que es difícil separarlos ya que se constituyen mutuamente. En este tipo de novela, el autor pone en marcha una trama que se le escapa de las manos y que no controla, ya que no posee una autoridad única sobre ella.

Las encrucijadas de la Psicología Evolutiva

Decíamos en el apartado anterior que la Psicología Evolutiva, si por algo se caracteriza, es por su gran fragmentación en múltiples modelos explicativos alternativos (cuando no contrarios) que pretenden explicar diferentes (el menor de los casos) o incluso idénticos fenómenos (más veces de las que quizá sería deseable, aunque también esto es discutible). Modelos, que como hemos argumentado, implican incluso diferentes concepciones filosóficas del mundo

La presencia de esta multiplicidad de modelos y formas de estudiar el desarrollo muchas veces ha tomado la forma en nuestra disciplina de alternativas contrapuestas sobre las que cada modelo se pronuncia y que establecen las diferencias entre ellos.

Aunque todas estas dicotomías y su sentido en cuanto dicotomías serán recogidas de forma más extensa en capítulos posteriores, vamos a referirnos a algunas ellas en este punto siquiera brevemente.

Continuidad frente a discontinuidad y los estadios de desarrollo

En este caso la opción se plantea entre una visión del desarrollo continuo, sin sobresaltos, en las que es difícil datar la aparición de nuevas estructuras y funciones, ya que aparecen como evolución de estructuras y funciones muy parecidas que existían con anterioridad, y una visión de este mismo proceso como una sucesión de cambios más o menos abruptos, como una secuencia de saltos cualitativos que suponen la aparición de nuevas propiedades, de nuevas estructuras o funciones. Es decir, y siguiendo la terminología de Overton (1998; p. 109) que vimos en el capítulo anterior, la opción es contemplar el desarrollo como fundamentalmente una secuencia de cambios variacionales o ese mismo desarrollo concebirlo como una secuencia de cambios transformacionales. Como también hemos visto en el apartado anterior, esta dicotomía separa en gran medida los metamodelos mecanicistas (que apuestan por el desarrollo continuo) de los organicistas (que contemplan el desarrollo como un proceso discontinuo).

Esta encrucijada, por otra parte, está íntimamente vinculada a un concepto de gran tradición dentro de la Psicología Evolutiva: el concepto de estadio de desarrollo. Utilizamos el término etapa para referirnos a un periodo de tiempo en el que la persona muestra, sin apenas cambios relevantes, cierto conjunto interrelacionado de comportamientos o de conductas que se desarrollan al mismo tiempo y que comparten características comunes como para formar un todo (Dosil y Pérez Pereira, 1994; p. 49). Se trata de periodos transitorios relacionados con la edad.

Aunque la polémica existe respecto a si el desarrollo puede describirse en forma de sucesión de etapas, casi todo el mundo está de acuerdo en qué es una etapa. Por ejemplo, siguiendo a Flavell (1977), las características de una etapa serían las siguientes:

1. Implican cambios **cualitativos** más que diferencias cuantitativas.

Las diferencias cualitativas son diferencias de tipo, o de clase. Las cuantitativas son en dimensiones que pueden ser medibles en escalas de tipo numéricas. Es decir, cada etapa configuraría un estado característico en cierto dominio de desarrollo, un estado que es distinto al propio de etapas anteriores y posteriores.

Evidentemente, en ocasiones lo que superficialmente puede parecer un cambio cualitativo, lo que puede contemplarse, desde la perspectiva de las etapas como la aparición de nuevas propiedades que alteran radicalmente el comportamiento de la persona, puede verse desde otras perspectivas como un cambio cualitativo sólo en apariencia, y resultado de lo que en el fondo son cambios cuantitativos. Por ejemplo, la incapacidad de los niños que se encuentran en el estadio preoperacional de llevar a cabo operaciones reversibles y que tengan en cuenta de manera coordinada y simultánea varias dimensiones de un problema, puede ser interpretado desde otras aproximaciones (por ejemplo, desde el procesamiento de la información) como el resultado de un cambio meramente cuantitativo: por ejemplo, del cambio en la cantidad de información que el niño es capaz de procesar a la vez.

2. El cambio de una etapa a otra es relativamente abrupto, el desarrollo es **discontinuo**.

En la visión más rigurosa de estadio evolutivo, no se contemplan transiciones entre estadio y el siguiente, los comportamientos cualitativamente diferentes aparecen en muy poco tiempo y funcionarían de manera madura desde su inicio, contribuyendo a que la persona pueda comportarse de acuerdo con nuevos parámetros, con nuevos horizontes que cambiar el tipo de actuación posible ante una serie de situaciones. Además, todas las habilidades relacionadas con un determinado estadio harían el salto a la vez.

De esta manera, desde el punto de vista de los estadios estamos hablando de un desarrollo en forma de escalera, representando cada escalón un estadio diferente. Por el contrario, la trayectoria evolutiva planteada desde la continuidad sería la de un desarrollo caracterizado por una pendiente, más o menos inclinada, en la que el cambio sucede de manera incremental, gradual.

Mientras para la perspectiva de las etapas, dentro de una misma etapa existiría una relativa estabilidad, para la perspectiva del cambio continuo, no existirían periodos de estabilidad que separasen periodos de cambio abrupto: el desarrollo es un proceso de cambio continuo, imperceptible en muchas ocasiones.

3. El comportamiento dentro de una determinada etapa es relativamente **homogéneo**.

Esta características supone que las competencias relacionadas con la etapa están integradas las unas con las otras formando una estructura, resultando en una homogeneidad de las funciones que soporta esa estructura. Así, en su formulación más ambiciosa, los estadios implicarían estructuras de amplio alcance capaces de aportar una coherencia a una gran variedad de comportamientos del individuo.

Desde un concepción en estados se resalta la homogeneidad, mientras que si no se plantea el desarrollo en forma de estados la concepción del desarrollo puede ser mucho más diversa, siendo posibles trayectorias evolutivas incluso para habilidades relacionadas. En el fondo, el problema reside en la cantidad de homogeneidad que estamos dispuestos a aceptar y en qué nivel situamos nuestra teoría evolutiva. Si nuestra explicación se sitúa en niveles de detalle seguramente esta homogeneidad será más difícil de encontrar, si nos situamos en niveles abstractos probablemente será más fácil)

Respecto a este tema, Bjorklund (2000; p. 10) menciona al menos tres fenómenos que tienden a confundir una versión del desarrollo con otra, de manera que aun cuando el desarrollo se entienda de forma continua, no como cambios cualitativos y estados, podemos encontrar razones para esperar también cierta homogeneidad:

- Cierta nivel de homogeneidad puede estar garantizado por ciertos límites cuantitativos en dimensiones relevantes que subyacen al comportamiento (por ejemplo, en la capacidad de procesar información). Estos límites pueden tener una trayectoria evolutiva progresiva y cuantitativa asociada a la edad, lo que puede cambiar el rango de homogeneidad esperable.
- El tipo de tareas que estudian los psicólogos para evaluar el desarrollo puede situarse en un mismo punto de dificultad. Esta homogeneidad de las tareas

puede producir la sensación de que en realidad es el comportamiento el que es homogéneo. Por ejemplo, a un observador ingenuo, el comportamiento cotidiano de un niño le parecerá consistente porque la mayoría de tareas que se realizan están muy rutinizadas, porque se enfrenta a cierto tipo de varias y no a otras. Sin embargo, si exponemos al niño ante una serie de tareas más variadas, el grado de inconsistencias puede aumentar.

- El desarrollo de una determinada competencia o habilidad podría presentar momentos en los que sea más o menos susceptible a la homogeneidad. Por ejemplo, podemos concebir competencias en las que haya homogeneidad su sus primeros momentos y más variabilidad en su desarrollo posterior.

Aparte de estas características genéricas de las etapas y sus implicaciones para el estudio del desarrollo, estaríamos proporcionando una versión simplificada del debate en Psicología Evolutiva respecto a los estadios si no tuviésemos en cuenta que ni todos los teóricos que definen el desarrollo en forma de estadios entienden de la misma manera este concepto ni, por otra parte, tampoco todos los que no lo utilizan rechazan de la misma manera sus implicaciones.

Por ejemplo, de acuerdo con Commons, Trudeau, Stein, Richards y Krause (1998; pp. 238 y siguientes) existirían al menos tres posiciones respecto al tema de los estadios o etapas de desarrollo, cada una con sus propios matices.

Por una parte, encontraríamos los que rechazan la noción de etapa y contemplan el desarrollo como un proceso acumulativo, continuo de cambio cuantitativo (independientemente de que ciertos cambios conduzcan a o sean prerrequisito de la aparición de otros). Las teorías conductistas o la mayoría de versiones del procesamiento de la información formarían parte de este grupo.

Sin embargo, aún dentro del rechazo de la idea de estadio, a veces se enfatiza la secuencia de las adquisiciones a lo largo del desarrollo. Por ejemplo, ciertas teorías maduracionistas (por ejemplo, la clásica teoría de Gesell) o la perspectiva psicométrica de la inteligencia destacan el carácter normativo del desarrollo, señalan como existe cierta secuencia supuestamente general que permite elaborar ciertos calendario evolutivos en los que situar de manera precisa cada cambio en relación a la edad.

En posiciones contrarias encontraríamos a aquellos que aceptan una visión 'fuerte' de estadios de desarrollo. El paradigma de esta posición es, como es bien conocido, Piaget. Para Piaget los estadios se caracterizan por presentar ciertas estructuras de conjunto que integran de manera jerárquica las estructuras de estadios anteriores. De esta manera, las relaciones entre estadios son de naturaleza estrictamente lógica. Piaget (1971) menciona cuatro características principales de los estadios tal y como se entienden desde su postura:

- **Secuencialidad**, que se refiere a que el orden de los estadios es invariable, con lo que un individuo sólo puede seguir una trayectoria de desarrollo avanzando a través de esta secuencia preestablecida. Un sujeto puede no completar la secuencia, pero lo que no puede hacer es atajar (por ejemplo, saltarse un estadio) ni seguir rutas alternativas para alcanzar una misma meta.
- Los estadios tienen un carácter **integrador**, por el que cada nuevo estadio subsume lógicamente e integra como una subestructura al estadio inferior.

- Los estadios funcionan como **estructuras de conjunto**, como totalidades interrelacionadas. De esto se deriva que la presencia de una de estas estructuras (es decir, estar en un determinado estadio) va a determinar el comportamiento del individuo con independencia del contenido o del dominio al que se aplique ese comportamiento.
- Un estadio implica un nivel de preparación y un nivel de completamiento. En este nivel de completamiento se alcanza una situación de **equilibrio** que permite una transacción entre la estructura cognitiva y el medio sin conflicto, sin desequilibrio. La preparación para un nuevo estadio supone un aumento en estos conflictos y desequilibrios, hasta que la estructura del estadio anterior se reorganiza para dar lugar a la nueva.

Versiones similares a esta ortodoxia piagetiana (aunque quizá enfatizando menos el aspecto lógico de la propuesta) con la que proporcionan autores como Kohlberg o Selman.

Por último, encontraríamos autores que aceptan una versión de estadio evolutivo diferente muy diferente a la ortodoxia piagetiana, lo que les sitúa en un punto intermedio respecto a ambas posturas.

Algunas de estas posiciones intermedias surgen dentro del propio campo piagetiano, como respuestas a las anomalías empíricas que aparecen respecto a esta versión 'dura' de estadio, entre las que destacan los desfases horizontales (niños que muestran competencias propias de un determinado estadio en ciertas tareas y propias de otro en tareas con una estructura lógica similar, ver capítulo 5).

Por ejemplo, los llamados neopiagetianos, como Case, Pascual-Leone o Fisher, caracterizan el desarrollo en términos de niveles, reservando la noción de estadio para referirse a la coherencia entre dominios dentro de un periodo cronológico determinado. Desde su punto de vista, funcionar en diferentes niveles en diferentes dominios puede ser algo habitual (es decir, dan cabida a los desfases horizontales). Estos niveles son jerárquicos, pero carecerían de una única estructura reflexiva y generativa que caracteriza los estadios.

Dentro de esta posición también intermedia, otros autores (como los adscritos a lo que ha venido llamarse la 'teoría de la teoría') destacan también estadios de desarrollo, pero con un alcance mucho menor, atribuyéndolos únicamente a ciertos dominios concretos de desarrollo (por ejemplo, la teoría de la mente, el conocimiento biológico, etc.) Por otra parte, estos autores aceptan ciertos supuestos que contravienen claramente la ortodoxia piagetiana, como ciertas explicaciones de tipo innatista (aunque de un innatismo 'blando'). Son las propuestas, por ejemplo, de Wellman, de Gopnik o incluso de la Karmiloff-Smith de las redescrpciones representacionales (ver capítulo 8)

Por último, encontramos aquellos teóricos que caracterizan el desarrollo en términos de periodos o '*seasons*' de la vida, algo muy diferente ya a los estados de Piaget. Por ejemplo, Erikson o Levinson, entre otros, definen periodos que sí son secuenciales, pero que no son jerárquicos y no están organizados de una manera estrictamente lógica. El desarrollo en estos términos puede verse más como una ordenación y parcelamiento del proceso de socialización y

enculturación, sin contar con el aspecto de transformación cualitativa inherente a la versión de estadio desde el punto de vista de Piaget.

Lo innato frente a lo adquirido (o nature versus nurture)

Si la dicotomía entre el desarrollo continuo y el desarrollo en estadios hace referencia al cómo se produce el cambio y qué patrón adopta, la dicotomía entre lo innato y lo adquirido se centra en el porqué del cambio, en las razones que lo explican.

Ciertamente, esta es una cuestión central dentro toda ciencia evolutiva, que tiene entre sus tareas principales esclarecer (o al menos intentarlo) porqué es posible que estructuras y funciones complejas surjan de otras anteriores más simples, es decir, de porqué lo simple puede dar lugar a lo complejo.

Diferentes concepciones del desarrollo atribuyen a causas diferentes los cambios evolutivos. En esta atribución de causas al desarrollo, ya desde los primeros momentos de la Psicología Evolutiva como ciencia (aunque, evidentemente, sus referentes son muy anteriores y la discusión se remonta, al menos, a los grandes sistemas filosóficos de la antigüedad) se configuraron dos grandes posiciones: una contempla estas causas como factores en último término biológicos y la otra que enfatiza las causas ambientales, sociales o culturales como motor del desarrollo. Esta última posición tiene su referente filosófico más inmediato en el empirismo inglés (recordemos su conocida metáfora de la persona como una 'tábula rasa' sobre la que va escribiendo la experiencia).

Sin embargo, aunque ambas posturas pueden contemplarse como los extremos de un continuo, curiosamente comparten una asunción común: la complejidad se puede atribuir a alguna fuente preexistente al organismo que la muestra. Para los innatistas (o nativistas), esa complejidad ya estaba presente en los genes del individuo, que mantienen codificada la información necesaria para desplegarla en el momento adecuado. En cambio, para los empiricistas, la complejidad donde preexiste es en el ambiente, y el individuo la absorbe a través de procesos de aprendizaje. En ambos casos, no sólo se cree que la información necesaria para dar cuenta de la complejidad precede al individuo, sino que también se minimizan la transición entre las formas y actividades simples y las complejas (Johnson, 1999; p. 149):

- Para el innatismo, los estados iniciales son más complejos de lo que aparentan. Los genes tienen codificado todo lo necesario desde el primer momento, los niños nacen preprogramados con las esencias de las competencias que mostrarán en su forma adulta.
- Para el empiricismo, la complejidad final es realmente más simple de lo que parece, y puede ser explicada a partir de mecanismos muy simples.

Entre estos dos extremos del continuo podemos encontrar, obviamente, un amplio abanico de posibilidades. En una posición central encontramos el constructivismo, que adopta una postura que tiene en cuenta la interacción entre

lo innato y lo adquirido enfatizando el papel activo del individuo en la construcción del conocimiento.

¿Cuál es el estado actual de la cuestión en Psicología Evolutiva? Quizá un repaso, necesariamente breve, por la trayectoria de estas posiciones a lo largo de la historia de nuestra disciplina permitirá comprenderlo.

En este sentido, las posiciones innatistas se vieron reforzadas, en un principio, por la gran influencia de Darwin y las teorías evolucionistas y los avances de la genética. Así, algunas de las primeras teorías evolutivas veían el proceso de desarrollo como el despliegue de unas potencialidades, de unas capacidades predeterminadas desde el nacimiento (por ejemplo, la teoría maduracionista de Gesell).

Sin embargo, con la aparición del conductismo en los años 20, el debate se decantará claramente a favor de las posiciones empiricistas, al menos dentro del ámbito anglosajón, y durante prácticamente medio siglo la creencia del ser humano como una caja negra que va acumulando asociaciones entre estímulos ambientales y respuestas dominarán la psicología. En la Psicología Evolutiva, sin embargo, aún bajo el dominio conductista (especialmente en el caso de la psicología evolutiva anglosajona), se mantendrán posiciones alternativas desde al menos tres direcciones:

- En la teoría etológica, que, a través de su concepto de instinto, presenta un carácter claramente innatista.
- En la teoría de Piaget, que se aleja tanto del innatismo como del empirismo para crear una tercera vía constructivista, en la que la actividad del sujeto es la clave (ver, por ejemplo, Piaget, 1980, p. 3).
- En la tradición socioculturales soviéticas (con Vigotski a la cabeza) que, aunque enfatiza los factores sociales y culturales en el desarrollo, lo hace descartando el reduccionismo y el elementarismo conductista. Esta posición también es considerada constructivista, pero mientras el constructivismo en Piaget es individual, en Vigotski es social y cultural.

Hoy por hoy el empirismo radical que representa el conductismo prácticamente ha desaparecido como enfoque teórico relevante en la Psicología Evolutiva contemporánea. Este empirismo, sin embargo, todavía continúa ejerciendo influencia en algunos modelos tan actuales como el conexionismo. Como veremos en el capítulo 8, es, sin embargo, un empirismo 'sistémico' y fundamentado en conceptos como las redes neuronales, mucho más complejo que la simple acumulación de asociaciones E-R conductistas.

En cuanto al innatismo, con la revolución cognitiva, en los años 50 y 60 del pasado siglo, y el declive del conductismo como modelo dominante de explicación psicológica, experimentará un cierto 'revival', que continúa en la actualidad, de manera que hoy en día podemos decir que un numeroso grupo de investigaciones evolutivos está inspirado en ideas de corte innatista más o menos radicales.

Esta recuperación del debate entre lo innato y lo adquirido al principio tiene lugar desde un punto de vista psicométrico, en investigaciones empíricas que intentarán determinar cuantitativamente el grado de determinación genética o ambiental de competencias como la inteligencia (Jensen, 1969; Kamin, 1974;

Eysenck y Kamin, 1981; Lewontin, Rose y Kamin, 1984). Dentro del ámbito del desarrollo, quizá la teoría geneticista más elaborada es la que propone Sandra Scarr (Scarr y McCartney, 1983; Scarr, 1992), quien plantea que los genes son los únicos responsables de la aparición de estructuras nuevas a lo largo del desarrollo, siendo el papel del ambiente simplemente mantener y estimular esas estructuras originadas genéticamente. Además, de acuerdo con sus propuestas el propio ambiente está también determinado genéticamente a través de tres tipos de vías (Scarr y McCartney, 1983; p. 427 y siguientes):

- Los padres (su genotipo) son en parte responsables del ambiente que experimenta el niño.
- La manifestación fenotípica de los genes de los niños evoca ciertas respuestas y no otras en determinados ambientes.
- El niño busca activamente ciertos ambientes y descarta otros.

Para obtener datos empíricos que avalen estas propuestas geneticistas (y para separar sus efectos de los efectos ambientales) se recurren a sofisticados diseños en los que se comparan gemelos (uni y bivitelinos) y padres biológicos y adoptivos de niños que han sido adoptados. La comparación de gemelos univitelinos adoptados con sus padres biológicos y adoptivos es la versión más sofisticada y compleja de este tipo de diseños.

Para comprender este debate y su resurgir desde nuestra disciplina, sin embargo, resultan fundamental referirse a las aportaciones de Chomsky y su nueva concepción de la adquisición del lenguaje. Recordemos (lo abordaremos con algo más de profundidad en el capítulo 8) que Chomsky propuso un mecanismo innato (de carácter fundamentalmente sintáctico) que permite al niño llevar a cabo el 'milagro' de adquirir el lenguaje de la manera tan rápida y eficiente. Uno de los argumentos que utiliza Chomsky para defender esta base innata del comportamiento (o al menos del lenguaje) será un lugar común en las nuevas perspectivas innatistas: es el argumento de la pobreza del estímulo.

De acuerdo con este argumento, el niño crece en un entorno tan complejo, tan caótico que no puede fundamentarse únicamente en él para desarrollar las estructuras y funciones psicológicas que es capaz de dominar de manera tan rápida y eficiente, estructuras y funciones psicológicas muy sofisticadas. Así, es necesario acudir a cierta base innata para explicar el desarrollo, una base que de alguna manera 'filtre' la experiencia (las denominadas '*constraints*' o 'restricciones' del desarrollo) y permita aprovecharla convenientemente. Por ejemplo, el propio Chomsky nos dice como:

Los factores innatos permiten al organismo trascender la experiencia, alcanzando un alto nivel de complejidad que no refleja el entorno degenerado y limitado (...) en contamos estructuras de considerable complejidad, que se desarrollan de forma bastante uniforme, trascendiendo ampliamente los factores ambientales que disparan y en parte modelan su crecimiento' (Chomsky, 1980, p. 39)

A partir de las aportaciones de autores como Chomsky o Fodor, ha aparecido una aproximación al desarrollo denominada modularismo que, en esencia, afirma que la mente esta compuesta por una serie de mecanismos cognitivos independientes

(módulos) especializados en el procesamiento de cierto tipo de conocimiento y que funcionan, al menos en cierta medida, de forma pre-programada (innata).

También directamente influida por el innatismo (en sus versiones más o menos 'duras') encontramos una tendencia a estudiar las competencias iniciales de los bebés, las bases innatas (en forma de *constraints*, de *core knowledges*, etc.) de las sofisticadas competencias cognitivas, como han intentado demostrar autores como, entre otros, Baillargeon, Spelke, Leslie o Meltzoff.

En cuanto al constructivismo, en la actualidad goza también de buena salud. Sin embargo, y como ya comentamos de manera extensa en el capítulo anterior, no podemos hablar de un único constructivismo sino de varios constructivismos, de naturaleza muy diversa (como argumentamos en el capítulo anterior, modelos tan diferentes como el procesamiento de la información, las propuestas de Piaget o las perspectivas socioculturales pueden ser calificadas de 'constructivistas'). Tienen en común no sólo la concepción del sujeto como un participante activo en la construcción del conocimiento, sino también el rechazo, más o menos virulento, a las posturas innatistas: en esta atribución del desarrollo a causas innatas ven un intento, en último término, de escamotear la explicación evolutiva. Desde este punto de vista, los factores innatos son una especie de 'misterio' que nos impide ir más allá y avanzar en cómo se produce el proceso desarrollo y los modelos innatistas serían (al menos las versiones más extremas) en el fondo muy poco evolutivos (ver estos y otros argumentos en Robertson, 1998; p. 48 y siguientes de la trad. cast., y cómo se rebaten desde el punto de vista innatista en Spelke, 1998).

Es necesario mencionar también los intentos de integración entre posturas epistemológicas diversas. Así, por ejemplo, la influencia del innatismo la encontramos incluso en modelos entroncados en otras tradiciones, como puede ser en la 'teoría de la teoría' (Karmiloff-Smith, Gopnik, Wellman) que intentan hacer compatibles la presencia de cierto equipamiento innato previo (en forma de *constraints*, por ejemplo) que facilita cierta 'presintonización' del bebé con aspectos del mundo especialmente relevantes con un posterior cambio en las estructuras cognitivas a partir de la interacción con los objetos, a medida que el niño va construyendo y re-construyendo teorías sobre el mundo (ver capítulo 8).

La influencia del innatismo ha llegado también incluso a algunas propuestas y modelos neovigotskianos (Trevvarthen, incluso Tomasello), que aluden a cierto equipamiento innato como fundamento de la competencia social del bebé y de su capacidad para integrarse y sacar partido de la cultura en la que nace. De hecho, desde un punto de vista cognitivo, algunos autores como Kail (1998; p. 385), no sitúan la discusión sobre el innatismo tanto en la presencia o no de cierta arquitectura previa, de cierto hardware que caracteriza nuestra especie (prácticamente todos podrían estar de acuerdo en que esto es así), sino es si están presentes al nacer o no ciertas estructuras y procesos presintonizados y especializados para tratar con cierta información y hasta que punto estas estructuras y procesos pueden cambiar a partir de la interacción con el medio. Volveremos a tratar este debate en profundidad en el capítulo 8.

Por último, es especialmente reseñable el intento de integrador de la teoría sistémica. Esta teoría es una postura alternativa que simplemente niega la relevancia de la dicotomía entre lo innato y lo adquirido, entre nature y nurture,

al menos tal y como se ha planteado tradicionalmente, ya que se plantea que es en el fondo una separación falsa. Los factores biológicos son inseparables de los ambientales, ambos están continuamente interactuando, y no podemos identificar efectos puramente biológicos o puramente de la experiencia. La clave no es reconocer que ambos factores interactúan (esto es trivial), sino ver cómo lo hacen para dar lugar a un patrón particular de desarrollo. Esta idea, que forma parte del núcleo de propuestas como la teoría de los sistemas dinámicos (representada por autores como Thelen o Van Geert) puede ser un nuevo punto de partida para reconciliar puntos de vista aparentemente opuestos y parece que está haciendo fortuna en nuestra disciplina (ver capítulo 8).

Lo universal frente a lo diferencial

Otra de las dicotomías clásicas con las que se enfrenta la Psicología Evolutiva, y que en cierta manera se relaciona con la dicotomía entre la continuidad y la discontinuidad y con la de lo innato y lo adquirido (y que se cruzará también con las dicotomías que expondremos más adelante), es el interés bien primordialmente por lo universal (para, si acaso en un segundo momento, dar cuenta de lo particular, de la diferencia) o bien el interés fundamental por lo particular (para, si acaso en un segundo momento, explicar lo universal a partir de ello).

Overton (1991), por ejemplo, ha señalado como las corrientes de tipo más racionalista tienden a buscar lo universal, lo común en el desarrollo, los principios y reglas fundamentales y abstractas que dan sentido a la evolución del ser humano. Piaget (aunque también otras teorías, como el psicoanálisis) es el prototipo de este tipo de propuestas que sitúan el esclarecimiento de lo universal como el objetivo último de una teoría de desarrollo. El interés de Piaget no es tanto el sujeto psicológico, concreto, sino el sujeto epistémico: aquello que es común a todos los sujetos, el sujeto en lo que tiene de universal, abstrayendo las condiciones contextuales (Coll y Guilleron, 1981; p. 69). Por lo tanto, tanto su enfoque constructivista como su teoría en etapas están concebidas de un modo abstracto y universal.

Sin embargo, son muchos las propuestas evolutivas que abandonando este extremo de universalidad, incorporan elementos de diferencia y particularidad dentro del desarrollo humano. Podemos distinguir al menos tres tipos de diferencias susceptibles de ser consideradas en las teorías evolutivas:

- Las diferencias intraindividuales, por las no existe una única estructura o función de dominio general responsable de todo el desarrollo, sino múltiples estructuras específicas de dominio 'precableadas' (en forma de módulos de procesamiento específicos o de otro tipo de *constraints* o conocimientos nucleares de diferente naturaleza). En este caso, las diferencias intraindividuales se conciben estables interindividualmente.
- Las diferencias interindividuales, fruto, como por ejemplo en el conductismo, de la exposición del sujeto a ambientes diferentes. En el procesamiento de la información, las diferencias interindividuales tienen cabida en tanto

diferentes *inputs* y experiencia del sistema cognitivo dan lugar a un funcionamiento más o menos especializado, experto, en ciertas áreas y no en otras. De esta manera, la especificidad de dominio puede ser interindividualmente diferente (es decir, ser experto en determinado dominio puede ser algo ideosincrático, no general para todos los individuos).

- Las diferencias culturales, por las que la mente se construye a partir de la participación en entornos culturales concretos, a partir del uso de ciertos instrumentos sociales, de la presencia de ciertos valores y objetivos sancionados culturalmente. Por ello, no podemos hablar de 'un' desarrollo cognitivo, sino de trayectorias privilegiadas dentro de una cultura determinada.

Quizá la forma más actual que ha tomado esta polémica está en la dicotomía entre el desarrollo global y la especificidad de dominio. Así, tras la teoría de Piaget, que durante muchos años sostuvo una visión del desarrollo como un movimiento general, han aparecido en las últimas décadas numerosas perspectivas que apuestan más bien por un desarrollo centrado en dominios concretos, relativamente independientes unos de otros. Así, perspectivas como el modularismo, la teoría de la teoría, el énfasis en el conocimiento experto surgido de la experiencia por parte de algunos modelos del procesamiento de la información, o incluso la noción de 'cognición situada', vinculando el desarrollo a la participación en actividades socioculturales específicas, suponen esfuerzos convergentes en este sentido, en lo que lo local adquiere preeminencia respecto a lo global. Profundizaremos en este tipo de discusión fundamentalmente en el capítulo 8 por lo que se refiere a las perspectivas de carácter más individual, mientras que la discusión sobre la cognición situada la abordaremos en el capítulo 9, donde comentamos los modelos socioculturales de desarrollo.

En este tipo de polémicas hemos de tener en cuenta, en todo caso, que la aparición de similitudes o diferencias entre el desarrollo de los seres humanos depende en parte de los aspectos que sean del interés para el investigador. Cuando el interés está centrado en aspectos muy concretos, muy específicos del comportamiento es más probable obtener diferencias. Cuando el interés está en aspectos abstractos, en grandes tendencias, la probabilidad de obtener similitud crece. Autores como Pérez Pereira (1992; p. 213) también sugieren que quizá en los primeros momentos de estudio de un proceso lo primordial es centrarse en lo común, mientras que sólo en un segundo momento cobrarían interés los aspectos diferenciales.

La individual frente a lo sociocultural

La psicología del desarrollo (y, en general, la psicología) es una disciplina científica que ha partido de presupuestos dualistas a la hora de explicar el comportamiento humano. De acuerdo con estos presupuestos, el individuo y el entorno que le rodea (el mundo externo al individuo) son entidades radical e inherentemente diferentes. Dentro de este esquema, el conductismo optó por un tipo de explicación que, siguiendo la terminología de Kaye (1992) podríamos

denominar *outside-in*: el conductismo, el ambiente, entendido como un conjunto determinado de estímulos discretos, potencialmente asociables al comportamiento del sujeto, es el motor y configura el desarrollo del comportamiento de la persona.

Con la caída del conductismo, el péndulo entre lo externo (el ambiente) y lo interno (el sujeto) cambió hacia este. De lo que se trataba entonces era de explicar el desarrollo partiendo del individuo y intentando dar cuenta de las estructuras, funciones y procesos que tienen lugar en la mente individual. Siguiendo la terminología de Kaye (1982, p. 17 de la trad. cast.), estos modelos optan por una línea de explicación *inside-out*, en la que el motor del desarrollo se encuentra dentro del sujeto y este desarrollo tiene sus efectos en la relación que el individuo establece con el contexto-ambiente que le rodea. Por ejemplo:

- Para el procesamiento de la información (y sus modelos derivados, como el conexionismo, u otros modelos de base cognitiva, como el modularismo) el ambiente es un 'input' de información para el sistema, la materia prima con la que trabaja.
- Para Piaget (y sus modelos derivados, como la teoría de la teoría), el entorno es un mundo de objetos físicos o sociales susceptibles de recibir la acción del niño y, en el mejor de los casos de plantear conflictos que facilitan el desequilibrio cognitivo (interno) y el cambio (interno) de esquemas.

La intención de estas teorías era, en último término, dar cuenta del individuo en abstracto, de la mente humana en lo que tiene de general, desvinculándola del mundo que la rodea y, en concreto, de las personas y el contexto social y cultural en el que tiene lugar el desarrollo.

En las últimas décadas, han surgido algunas propuestas que pretenden romper este individualismo que ha caracterizado el *mainstream* de la Psicología Evolutiva durante la segunda mitad del siglo XX, dando una importancia fundamental al contexto como fuente de desarrollo pero sin volver a caer en las cajas negras conductistas.

Esta mirada hacia el contexto se ha producido de varias maneras. Por una parte, los estudios transculturales o modelos como el ecológico de Bronfenbrenner, la psicología *lifespan* de Baltes enfatizan el papel del contexto (el contexto físico, pero también el social y el cultural) como aspecto determinante del desarrollo. Desde este punto de vista, sin embargo, se mantiene un dualismo de base en el que se siguen diferenciando claramente entre individuo y ambiente/contexto y en el que el contexto se conceptualiza y fragmenta en variables discretas (aunque ya no en estímulos, sino muchas veces de carácter amplio: étnia, clase social, nivel educativo, etc.)

Una segunda forma, supone la ruptura (de manera más o menos radical) con el dualismo inherente a la gran mayoría de modelos evolutivos. En esta segunda alternativa, que cuenta como inspirador la psicología sociocultural rusa, con Vigotski a la cabeza, el individuo no es un *a priori*, sino una creación cultural en la interacción con las personas significativas, vehiculada a partir de instrumentos culturales, es lo fundamental. Desde este punto de vista, el contexto deja de ser un *input* o un escenario del que se recibe información o al que se vierten ciertos productos de la mente, para pasar a ser una parte esencial de la propia trama

del la actividad psicológica, una actividad psicológica que antes de ser individual ha sido compartida (Del Río y Álvarez, 1994; p. 29).

Aun incluso dentro de esta corriente sociocultural encontramos quienes intentan dar cuenta de la aparición de una mente individual (producto de la interiorización de instrumentos culturales), como el propio Vigotski, de los que ponen el acento en la actividad conjunta cambiante y no en la formación de una mente individual y separada, como por ejemplo Lave o Rogoff (Del Río y Álvarez, 1994, p. 27; Kruger y Tomasello, 1996; p. 369).

En los capítulos 8 y 9 volveremos a plantear esta discusión entre lo individual y lo sociocultural como fundamento del desarrollo.

La psicología de la infancia y adolescencia frente a la psicología del ciclo vital

Una última encrucijada que nos gustaría comentar se refiere a la propia extensión del campo de estudio de la Psicología Evolutiva.

Si hemos definido la Psicología Evolutiva en función del concepto amplio de cambio, parecería lógico que este estudio del cambio se extendiera a los cambios que se dan a lo largo de la vida, y no únicamente a los que acaecen en una determinada parte de ella.

Sin embargo, tradicionalmente la Psicología Evolutiva ha sido, de facto, una psicología del cambio en la infancia y la adolescencia, olvidando los cambios que acontecen más allá de estas edades (Goodnow, 1997; p. 92). Sólo en las últimas dos décadas han aparecido corrientes importantes (aunque antecedentes tenemos a lo largo de toda la historia de la disciplina) que abogan por esta extensión de la Psicología Evolutiva a todo el ciclo vital.

Las razones de esta autolimitación de la Psicología Evolutiva al ámbito de la infancia y la adolescencia en nuestra opinión estriban en la presencia de cierta noción de desarrollo, una noción que importa este concepto de la biología y que caracteriza a los modelos que podemos englobar dentro de lo que llamaremos (ver más adelante en este mismo capítulo) metamodelo organicista.

Desde esta perspectiva, el desarrollo se entiende como una secuencia ordenada de cambios evolutivos que presentan las siguientes características:

- Sólo se entiende por desarrollo aquellos cambios que suponen una ganancia para el organismo.
- Son cambios en las estructuras y funciones del individuo paralelos a los cambios biológicos entendidos como maduración o crecimiento físico y muy asociados a la edad.
- El desarrollo se contempla como un proceso de carácter normativo y universal.
- El desarrollo es un proceso que sigue patrón similar de ganancia en todas las diferentes estructuras y funciones psicológicas del individuo: el desarrollo supone el progreso de todas ellas.

- El desarrollo es un proceso de carácter ordenado y secuencial.
- Existe una meta específica hacia la que la persona avanza en su proceso de desarrollo y que supone la culminación del proceso

Esta concepción maduracionista del desarrollo como proceso paralelo al crecimiento biológico subyace a concepciones defendidas por figuras de gran prestigio e influencia dentro de la Psicología. Por ejemplo, Piaget, centrándose en el ámbito cognitivo, plantea el desarrollo como una serie de etapas normativas que la persona sigue en su infancia (estadios sensoriomotor, preoperacional, operacional concreto) hasta llegar, en la adolescencia, a la meta del desarrollo: el estadio de las operaciones formales, caracterizado por la presencia de un tipo de pensamiento hipotético-deductivo propio de la ciencia. En su esquema, el acceso a una determinada etapa tiene como requisito la presencia previa del tipo de pensamiento propio de la etapa anterior. El trabajo de Freud también podría ser otro ejemplo paradigmático, esta vez centrado en el ámbito del desarrollo psicosexual y de la personalidad. Las diferentes etapas, caracterizadas por una fijación de la libido en unas zonas determinadas (fases oral, anal y fálica), son transiciones que si son superadas con éxito permiten llegar a una etapa final de madurez, alcanzada en la adolescencia con la genitalidad. En el caso de Freud, como en el de Piaget, su formación biológica previa puede de alguna manera explicar o hacer comprensible esta adscripción a concepciones del desarrollo de corte maduracionista.

Esta relación estrecha entre lo biológico y lo psicológico que se establece desde el modelo unidireccional no se detiene en un simple paralelismo o isomorfismo, sino que, implícitamente y numerosas veces incluso explícitamente se atribuye a los cambios psicológicos una causalidad biológica: el declive de las funciones psicológicas de la persona en la vejez es causado directamente por su deterioro físico-biológico, ya sea este al nivel de sistemas, órganos, tejidos o células. Así, Guilleron (1980) afirma que desde este punto de vista la evolución psicológica se supedita a la evolución biológica.

Como consecuencia de todo ello, el desarrollo se entiende que es propio de unas ciertas fases del ciclo vital y no de otras. En concreto, se restringe el desarrollo psicológico del individuo a aquellas etapas en las que se da maduración o crecimiento físico, es decir, a la infancia y adolescencia. El resultado es una Psicología Evolutiva que se dedica al estudio de la infancia y la adolescencia, ignorando los procesos evolutivos que más allá de estas etapas.

Aunque esta separación continúa todavía hoy vigente, algunos teóricos abogan por una Psicología Evolutiva que sea verdaderamente una psicología del ciclo vital, sin privilegiar unas etapas de la vida por encima de otras, y que permita reintegrar el estudio del desarrollo adulto y el envejecimiento dentro del ámbito de la Psicología Evolutiva. Para permitir esta ampliación del campo de estudio han propuesto un concepto alternativo de desarrollo que permite esta ampliación. Este nuevo concepto de desarrollo presentaría, entre otras, las siguientes características (Baltes, 1987; p. 613):

- **Multidimensionalidad:** los procesos de cambio no afectan necesariamente a todas las dimensiones del ser humano. En determinado momento evolutivo algunas pueden presentar ganancias mientras, simultáneamente, en otras pueden darse procesos de cambio negativo o pueden permanecer estables.

Por otra parte, se deja de considerar que existen etapas vitales de 'cambio' (positivo en la infancia, negativo en la vejez), mientras otras son de 'estabilidad' (madurez). Cambio y estabilidad son parámetros presentes a lo largo de todo el ciclo vital.

- Énfasis en las **diferencias individuales**: el desarrollo ya no se concibe como un proceso normativo, sino que, además de reconocer las diferencias intraindividuales, también se reconocen las diferencias interindividuales, producto del intento de adaptarse a las condiciones particulares de vida que afectan al individuo. Esta capacidad plástica del ser humano se mantiene en todas sus etapas vitales, incluida la vejez.
- Desarrollo como coocurrencia de **pérdidas y ganancias**: lejos de entenderse sólo como ganancia, el desarrollo en cualquier momento del ciclo vital es el conjunto de ganancias (cambios hacia una optimización adaptativa de determinada dimensión) y pérdidas (cambios que suponen un deterioro o empeoramiento de la capacidad adaptativa en cierta dimensión). Ningún cambio evolutivo en ninguna etapa es sólo ganancia o sólo pérdida.
- Énfasis en una **multicausalidad** en el desarrollo, que permita atribuir los cambios no únicamente a factores de tipo biológico, sino que tenga en cuenta también las variables de tipo ambiental, social y cultural y su efecto en la trayectoria evolutiva de las personas.

Esta dicotomía entre las dos formas de entender la Psicología Evolutiva será uno de los ejes importantes en el presente proyecto docente, y la retomaremos para tratarla más con mayor detalle en el capítulo 10. En ese capítulo analizaremos más en detalle tanto los fundamentos de esa segregación entre desarrollo y envejecimiento como las alternativas disponibles para integrar el estudio del envejecimiento dentro de una disciplina evolutiva dedicada al estudio del cambio a lo largo de todo el ciclo vital.

¿De dónde venimos y hacia donde vamos?

No queremos en este apartado reflexionar en profundidad sobre los orígenes y desarrollo histórico de nuestra disciplina (tendremos todo el próximo capítulo para ello), pero tampoco querríamos acabar este capítulo de presentación sin mencionar siquiera en qué estado parece encontrarse en la actualidad y cuáles podrían ser las direcciones de futuro.

¿De dónde venimos?

El siglo pasado, que prácticamente vio nacer nuestra disciplina, también vio aparecer y caer grandes teorías y sistemas explicativos de amplio alcance, entre los que encontramos:

- El psicoanálisis, aunque con gran importancia histórica, es un modelo teórico que hace años que dejó de estar en primera línea de las investigaciones evolutivas, debido, entre otras razones a su falta de compromiso con cierto modelo de ciencia.
- El conductismo, que ejerció gran dominio sobre la psicología (especialmente la anglosajona) durante la parte central del siglo XX, se ve a partir de la década de los 50 y 60 de ese siglo seriamente cuestionado, hasta prácticamente desaparecer como modelo también de primera línea.

Somos conscientes que estos dos grandes modelos no son los únicos presentes en la primera mitad de siglo (recordemos, desde un punto de vista europeo, la Gestalt, la etología y, como no, las aportaciones de Piaget y Vigotski), pero sí, especialmente por lo que respecta al conductismo, los que tenían voluntad de aportar una versión explicativa global y de carácter científico del panorama psicológico en general y evolutivo en particular. La caída de estos grandes modelos dio paso a otros, que podríamos llamar de segunda generación, unos modelos que han dominado el ámbito evolutivo durante la segunda mitad del siglo pasado y que, de alguna manera, se han convertido en esperanzas frustradas de contar con una explicación homogénea del desarrollo. Son propuestas que han cambiado la faz de la Psicología Evolutiva (nada será igual en nuestra disciplina tras ellas), pero que no han conseguido dominarla:

- La revolución cognitiva de los años 50 y 60, que tanto contribuyó a la crisis del conductismo prometiendo un nuevo estudio científico de las entidades internas que habían sido vedadas desde la 'dictadura' de la conducta, se concreto en un modelo de procesamiento de la información que equipara a las personas a ordenadores. Un modelo que, tras unas décadas de popularidad, ha ido perdiendo fuelle como punto de partida integrador para el estudio del desarrollo.
- La perspectiva de Piaget, que nunca se perdió en la Europa Continental, fue redescubierta en los países anglosajones en los años 60. Tras una gran popularidad inicial, en parte debido a su gran consistencia interna y aplicación a múltiples ámbitos del desarrollo, ha ido mostrando algunas de sus carencias y rigideces en la explicación de muchos fenómenos de desarrollo.
- Las propuestas de Vigotski y de la psicología sociocultural rusa, que, aunque también fue redescubierta con entusiasmo en los años 70 por el mundo anglosajón, se ha hecho un hueco sólido, pero no dominante, en eso que podemos llamar el *mainstream* de las Psicología Evolutiva.

¿Dónde estamos?

Los últimos 15 o 20 años (lo que podría configurar eso que podríamos considerar, en sentido amplio, el presente de nuestra disciplina) han conocido una expansión sin precedentes tanto por lo que respecta al número de investigadores y publicaciones centradas en el desarrollo desde todos los puntos de vista, pero desde estos tres grandes sistemas (en especial del procesamiento

de la información y, sobre todo, de la teoría de Piaget), en opinión de algunos autores la Psicología Evolutiva se encuentra huérfana no sólo de sistemas teóricos integradores, sino siquiera de la esperanza de que puedan proponerse algún día (ver, por ejemplo, el diagnóstico de Bjorklund, 1997b; p. 144).

¿Dónde se ha realizado entonces la gran inversión de esfuerzo investigador? Creemos que en al menos estos aspectos:

- Aparición o auge de modelos relativamente nuevos. En cualquier caso, estos modelos no tienen la ambición de los que ya hemos mencionado, y se conforman con especializarse en ciertos ámbitos, generalmente reducidos, de comportamiento, para los que ofrecen explicaciones y predicciones muy precisas.
 - A veces estos modelos proceden de la evolución de modelos ya existentes. En este caso encontramos al **conexionismo** y sus modelos computacionales que cambian la metáfora del ordenador por la metáfora del cerebro y la neurona, o a la **teoría de la teoría**, que incorpora a unos fundamentos constructivistas de sabor piagetiano conceptos del procesamiento de la información e incluso admiten propuestas innatistas (ver capítulo 8)
 - Otras veces son modelos que ya existían anteriormente, pero que adquieren una nueva actualidad. Por ejemplo, el **modularismo** debe mucho a Chomsky y a las propuestas de Fodor que datan de principios de los años 80, pero es en los 90 cuando se plantea como una alternativa explicativa sólida y da lugar incluso a algunas versiones más 'blandas' (por ejemplo, las propuestas de Spelke) que tienen una gran presencia en el panorama de investigación actual (ver capítulo 8).
 - Por último, encontramos algún modelo con propuestas genuinamente novedosas (aunque es dudoso que podamos calificar una propuesta de 'nueva' cuando toda idea recoge aportaciones de ideas anteriores), como por ejemplo los modelos de **sistemas dinámicos**. Estos modelos (ver capítulo 8) pueden ser tanto una fuente teórica que inspire nuevas investigaciones como un punto de partida para integrar y hacer compatibles modelos diversos que prestan atención a niveles diferentes de la realidad.
- **Aparición (o renovación) de conceptos** o ámbitos de investigación a los que se han dedicado muchas páginas y estudios. Quizá el caso prototípico es el estudio de lo que se ha dado en llamar 'teoría de mente', estudio que ha experimentado un crecimiento espectacular y que constituye terreno de confrontación de diferentes modelos (modularismo, teoría de la teoría, socioculturales; ver capítulos 8 y 9). Las investigaciones sobre el concepto de objeto (ámbito inaugurado por Piaget) también han recobrado un nuevo vigor durante estos años, ofreciéndose explicaciones alternativas a la del maestro suizo (conexionistas, sistémicas, modularistas: ver capítulo 8). Otros conceptos, como los de aprendizaje guiado y apropiación de Rogoff en el ámbito sociocultural, también han ejercido una gran influencia durante estos años. Estos nuevos ámbitos no sólo se refieren a los aspectos cognitivos del desarrollo (como podrían sugerir los ejemplos propuestos), sino también al desarrollo social (renovación y 'culturización' del concepto de

apego: ver capítulo 4) y de la personalidad (por ejemplo, orígenes del *self* y las narrativas del yo: ver capítulos 9 y 12).

- Auge de la neuropsicología y de la búsqueda en la **biología** de las causas del comportamiento y el desarrollo. Este giro hacia la biología se produce a veces a partir de conceptos psicológicos que se intentan materializar en aspectos biológicos (por ejemplo, el concepto de inhibición se ancla en determinadas zonas cerebrales), a veces de forma distal (aludiendo a explicaciones de tipo evolucionista), otras a partir de la incorporación de conceptos con sabor biológico en teorías psicológicas (por ejemplo la metáfora de la neurona en el conexionismo).
- Expansión de un **punto de vista sociocultural** sobre el desarrollo que, inspirado en las ideas de Vigotski y la escuela sociocultural rusa (que todavía continúan siendo un referente) han profundizado en su explicación y también, como si fuera una subdisciplina, ha seguido una dinámica propia (en gran medida independiente al resto de modelos) de especialización y división en 'escuelas' o corrientes (ver capítulos 7 y 9). Así, mientras algunos permanecen más fieles a las ideas originales de Vigotski, profundizando en conceptos como la interiorización o la zona de desarrollo próximos, otros se muestran más radicales en la 'culturización' de la Psicología Evolutiva, hablándonos de aprendizajes situados, de apropiación de prácticas compartidas, de discursos y narrativas, etc. Aún otros intentarán abordar cuestiones que Vigotski abordó pero no con la suficiente profundidad, como la fundamentación filogenética e histórica del desarrollo ontogenético. Todas estas cuestiones se abordarán en el capítulo 9.
- Por último, también es necesario comentar que la expansión de la Psicología Evolutiva no sólo se ha producido verticalmente (en profundidad y especialización) sino también horizontalmente (a lo largo del ciclo vital). Aquí cabe destacar el crecimiento absolutamente espectacular que han tenido los estudios sobre aspectos psicológicos de la adolescencia y, sobre todo, del **desarrollo adulto y el envejecimiento**. Aunque no todos estos estudios tienen una inspiración evolutiva, su relevancia para la configuración de una psicología del desarrollo que comprenda todo el ciclo vital es fundamental y, como veremos los capítulos 10 y 12, los debates que se producen en este ámbito son en gran medida los mismos que los que podemos encontrar en la Psicología Evolutiva infantil, la *tradicional*.

Aparte de estos nuevos ámbitos de investigación, tres tendencias subyacen a la evolución de nuestra disciplina durante los últimos años:

- Por una parte, la cada vez mayor interdisciplinariedad (Goodnow, 1997; p. 92). En concreto, es cada vez mayor la influencia de disciplinas de tipo bio-médico (especialmente disciplinas neurológicas), de ciencias computacionales (diseño de cerebros-ordenadores cada vez más potentes y con mayor posibilidad de simular el comportamiento humano) y de las ciencias sociales y culturales (lingüística, antropología, etc.) Esta influencia, si por una parte sin duda enriquece y aporta una mayor profundidad a la explicación psicológica, por otra difumina los límites tradicionales de nuestra disciplina.
- Por otra, un desarrollo muy grande durante los últimos años de las aplicaciones prácticas de nuestra disciplina. La complejidad de las sociedades

occidentales (donde se produce la Psicología Evolutiva) y las numerosas problemáticas que esto implica, algunas endémicas y otras de nueva producción que afectan o que tienen implicaciones para la Psicología Evolutiva (nuevas configuraciones familiares, cambios tecnológicos que plantean nuevas exigencias, nuevas enfermedades, mayor contacto entre culturas en un mundo globalizado, criminalidad y conflicto social, etc.) Nuestra disciplina se ve urgida en producir conocimientos relevantes para comprender estas situaciones y para poder, a partir de ellos, diseñar soluciones y medios para atajar los problemas por una parte, para mejorar la vida colectiva e individual por otra.

- Por último, y como atestigua Damon (1998; p. xxiii), se ha producido un incremento de la conciencia crítica respecto a su propio estatus epistemológico de la disciplina. En concreto, este autor alude a cierta 'crisis de fe' respecto a la capacidad de progresar, al menos de forma lineal y continua, de la disciplina. A este aumento de la conciencia crítica se suma la aparición de corrientes postmodernas que ponen en duda, como veremos en el capítulo 9, los propios cimientos fundamentales del estudio psicológico del desarrollo.

Todos estos avances tienen también su reflejo desde el punto de vista metodológico, punto de vista al que dedicaremos el siguiente apartado. En concreto:

- Se importan metodologías e índices biológicos para estudiar el comportamiento (importancia de las patologías para esclarecer el desarrollo normal, medidas de actividad cerebral a partir de potenciales evocados o TAC, etc.)
- Paralelamente, se produce una tendencia contrapuesta, consistente en importar también metodologías procedentes de las ciencias sociales, en especial metodologías de tipo cualitativo como la entrevista, la observación participante, las biografías y narraciones, etc.
- Se crean nuevas e ingeniosas formas de obtener datos relevantes para estudios evolutivos, formas que se fundamentan en aspectos sensoriales y psicofisiológicos más que en comportamientos motores (por ejemplo, tasas de chupeteo, seguimientos de la mirada, etc.)
- En el campo los diseños los estudios evolutivos, aparecen nuevas estrategias de recogida de datos (diseños microgenéticos, simulaciones por ordenador, etc.). Los diseños longitudinales y secuenciales han experimentado también, a pesar de las dificultades prácticas para llevarlos a cabo, una popularidad creciente.

¿Adónde vamos?

Hemos descrito el panorama presente de la Psicología Evolutiva como un panorama de fragmentación y multiplicidad. Desde esta descripción, muchos estarían tentados de mantener una visión pesimista de la situación actual de la

Psicología Evolutiva y, en consecuencia, pesimista también en cuanto a su futuro. La Psicología Evolutiva sería una torre de Babel donde los múltiples idiomas que se hablan hacen ininteligible el discurso conjunto.

No creemos, sin embargo, que esta multiplicidad y fragmentación sea necesariamente algo perjudicial para la disciplina. Hemos de recordar que a esta diversidad se llega, precisamente, a partir de la crítica a modelos de desarrollo quizá demasiado monolíticos y totalizadores, y como un intento de comprender de manera más profunda el desarrollo del ser humano.

Ante esta situación son también numerosas las llamadas a la integración. Estas llamadas e intentos de integrar perspectivas diferentes han tenido, en nuestra opinión, un éxito relativo. Quizá el éxito es mayor cuando se trata de integrar modelos que pertenecen a un mismo metamodelo general. Por ejemplo, este es el caso de la teoría de la teoría (con el modelo de redescipción representacional de Karmiloff-Smith al frente), un excelente intento de conservar el constructivismo de raíces piagetianas añadiéndole ciertos presupuestos de carácter innatista. También la impresión es consistente cuando se parte básicamente de un modelo y se incorpora cierto lenguaje y conceptos de otro modelo diferente (incluso perteneciente a metamodelos diferentes), pero no tanto los presupuestos fundamentales. Así, ideas de 'procesamiento de información' se han expandido desde modelos situados en lo mecanicista a otros modelos más organicistas, por ejemplo (lo que nos habla del éxito que ha tenido esa metáfora del procesamiento). En este caso, además, juega a favor de esta integración que el modelo de procesamiento de la información ya incluía cierta 'arquitectura' o modo de funcionamiento del sistema cognitivo, un elemento racionalista hasta cierto punto compatible (o susceptible de ser compatibilizado) con el racionalismo de los modelos organicistas.

Sin embargo, somos mucho más escépticos ante intentos de integración entre modelos de tradiciones absolutamente diferentes. Un buen ejemplo de ello es, por ejemplo, el intento de Frawley (1997) de sintetizar una versión computacional de la mente con una visión sociocultural, de integrar en suma modelos mecanicistas (aunque a veces pasados por el tamiz racionalista-innatista a partir de Fodor) que entienden el estudio del desarrollo como una ciencia natural y esencialmente individual, con modelos dialécticos, que entienden el desarrollo como una cuestión fundamentalmente cultural y sociohistórica. Si bien el intento es meritorio (y atrevido en momentos en los que lo habitual es hacer oídos sordos de versiones contrarias o complementarias a las propias), en gran medida supone no integrar, sino en opinión de los vigotskianos intentar 'computerizar' las ideas de Vigotski, llevándolas al terreno mecanicista (Siguán, 2001; p. 94), en opinión de los cognitivistas, acudir a una ayuda (el enfoque sociocultural) que no contribuye a resolver, pese a lo argumentado por Frawley, los problemas ante los que se encuentra la mente computacional (García Madruga y Santamaría, 2001; p. 105).

En este sentido, quizá la única manera de superar esas diferencias sería subsumir modelos dispares dentro de un marco integrador más general, de ámbito mayor y más abstracto, y que a la vez supere el peligro de eclecticismo que siempre implican los intentos de este tipo. En este sentido, quizá la alternativa más prometedora es la teoría sistémica, también llamada teoría de

los sistemas dinámicos que, además de propuestas y modelos que explican fenómenos evolutivos concretos, postula una serie de principios que podrían resultar de consenso en nuestra disciplina. Así, por ejemplo Van Geert (1998) intenta integrar las propuestas de Piaget y Vigoski al amparo de un paraguas sistémico más amplio. Discutiremos más en detalle estas posibilidades de integración desde un marco sistémico en el capítulo 8.

A pesar de que todos estos intentos de integración son loables, quizá nos podríamos también plantear si la integración es siquiera necesaria. Como comenta Bruner (1997a; p. 70), la existencia de divergencias es algo que tendríamos que celebrar, no algo a eliminar. En el caso de las aportaciones de Piaget y Vigotski (al que refiere su comentario), se trata desde su punto de vista de teorías inconmensurables, no reducibles la una a la otra ni susceptibles de ser integradas (al menos no fácilmente) en un marco mayor, ya que implican, como Kuhn afirmaría, visiones del mundo diferentes que implican diferentes epistemologías, diferentes líneas y paradigmas de investigación, diferentes implicaciones para la práctica. En suma, de acuerdo con Bruner,

'Somos enormemente afortunados en haber tenido dos versiones teóricas tan ricas como herencia de nuestros mentores, incluso aunque se demuestre que son inconmensurables. De igual manera como la percepción de la profundidad requiere una disparidad entre dos visiones de una misma escena, el mismo mecanismo funciona para las ciencias humanas: la profundidad exige disparidad' (Bruner, 1997a; p. 72)

En nuestra opinión una cosa es intentar integrar marcos radicalmente diferentes, lo que, independientemente de nuestro escepticismo y de la fortuna con la que se lleve a cabo, puede conducir en cualquier caso a una comprensión más profunda de algunos fenómenos evolutivos, especialmente si se hace bajo el paraguas de un marco más global, no simplemente reduciendo una perspectiva a otra. Otra muy diferente es esperar, ingenuamente, que el futuro nos traerá una teoría unificadora y una disminución de la controversia. Creer eso sería abonar una visión *naïf* el progreso científico, comprometernos con la existencia de una única verdad que acabará por revelarse tras este 'periodo transitorio' de divergencias. Afortunadamente quizá, las ciencias que tratan personas (y quizá el resto también) no parecen funcionar así.

No obstante, no queremos eludir la tarea de pitoniso a la que nos hemos autosometido al comentar esta sección. Si el pasado y el presente es la mejor (y a veces el único) indicador fiable de cómo será el futuro, no creemos muy arriesgado afirmar que el futuro nos seguirá deparando una profundización en la interdisciplinariedad (que probablemente haya venido para no marcharse nunca más) y en la investigación aplicada. Respecto a las perspectivas teóricas, y de acuerdo con Bjorklund (2000), dos serán las vías de progreso de la disciplina:

- Por una parte, una psicología cada vez más 'biologizada'. Bjorklund (1997b; p. 146) propone incluso lo que el denomina 'biología evolutiva' como el único candidato posible a ser una teoría dominante en la Psicología Evolutiva del futuro, el modelo que sustituya a las 'grandes teorías', con la teoría de Piaget a la cabeza, que han venido experimentando un declive del que ya hemos hablado.

- Por otra, Bjorklund (a pesar de su propia trayectoria investigadora) hipotetiza también un movimiento en sentido aparentemente contrario: un auge de la cultura como elemento fundamental para la Psicología Evolutiva. Este movimiento implicará una comprensión del comportamiento humano como inherentemente constituido y situado dentro de un contexto sociocultural, a través del que adquiere sentido y que, por otra parte, ayuda a mantener y crear.

¿No son estas dos direcciones de la Psicología Evolutiva contradictorias? ¿No contribuirán, debido a ello, a una cada vez mayor fragmentación de nuestra disciplina que podría desembocar en una escisión? De acuerdo con Bjorklund, la respuesta para que esto no se produzca se encuentra en marcos teóricos que puedan articular ambos puntos de vista, que puedan dar cuenta del comportamiento humano como un sistema de múltiples niveles en interacción, en el que ambos tipos de factores no únicamente puedan coexistir pacíficamente, sino que se conciban como densamente entrelazados, siendo el examen de estos lazos el mayor desafío con el que se encontrará nuestra disciplina en el futuro. Un sistema en el que puedan convivir múltiples niveles de explicación en interacción, sin reduccionismos. La naciente perspectiva sistémica tendrá, desde este punto de vista, un gran futuro en Psicología Evolutiva.

Sin embargo, y como comentábamos anteriormente, dudamos que, aunque estas predicciones (razonables, por otra parte) de Bjorklund se cumplan, la divergencia y el debate acaben o se reduzcan en nuestra disciplina.

Y ya para acabar, y aún a riesgo de ser tachado por mi propia trayectoria de parcial o de arrimar el ascua a mi sardina (o de confundir predicciones y deseos, quien sabe), estamos convencidos que el futuro nos traerá una Psicología Evolutiva que ha de ser de todo el ciclo vital, en la que las teorías que explícitamente vinculan unas etapas con otras, dejando de concebir la vida como una serie de compartimentos estancos, serán cada vez más frecuentes y valoradas. Los esfuerzos por construir una psicología de este tipo no son nuevos, aunque en nuestra opinión no han conseguido del todo, al menos por el momento, que la Psicología Evolutiva deje de ser fundamentalmente una psicología de la infancia (ver capítulo 10). Este movimiento sin duda aporta aún más complejidad, pero, como contrapartida, la integración y la profundidad, características de las que está tan necesitada la Psicología Evolutiva, sin duda se incrementarán.

Hacia una cartografía de la Psicología Evolutiva

Para finalizar con este capítulo, vamos a proponer un esquema que ordene las diferentes perspectivas teóricas que podemos encontrar en psicología evolutiva. Incluiremos, además de las que generan gran cantidad de investigación en la actualidad, algunas otras que si bien no están actualmente tan en boga, han tenido una influencia histórica notable en la conformación de nuestra disciplina.

Somos conscientes, como ya hemos mencionado en el primer apartado de este capítulo, de lo peligroso y resbaladizo de la labor. Es probable que el lector discuta algunas de nuestras adscripciones o incluso que pueda argumentar que faltan o que sobran perspectivas. Nuestra intención no es proponer un esquema definitivo, sino uno que pueda ayudar a entender las líneas generales de una disciplina que, como creemos que hemos aclarado en apartados anteriores, el desacuerdo y la fragmentación son la norma y no la excepción.

Para cada perspectiva teórica incluiremos los principales investigadores que se encuadran en ella y una referencia al capítulo del presente proyecto docente donde será tratada. Evidentemente, no se han incluido todos los autores posibles, sino sólo una pequeña muestra de los más importantes a nuestro juicio. No dudamos que el lector quizá encuentre a faltar alguno de ellos, pero en nuestra opinión todos los incluidos son relevantes dentro de su perspectiva por una u otra razón.

ORGANICISMO

Supuestos generales: Metáfora del organismo vivo. Tendencia al holismo, al racionalismo, a enfatizar la importancia de las estructuras sobre los elementos individuales. Explicación del desarrollo psicológico individual y desde dentro del individuo, en la que la interacción con el medio apenas aparece. Tendencia a confiar más en causas formales que en causas eficientes

Líneas teóricas principales:

Psicoanálisis: Vincula el desarrollo a la presencia y transformación de ciertas fuerzas biológicas y sexuales. [Capítulo 4]
Modelo de desarrollo en etapas.

Comparte con los modelos histórico-contextuales el énfasis en la cultura (y su interiorización en forma de super-yo) como elemento fundamental para entender el desarrollo.

S. Freud, A. Freud, Spitz, M. Klein

Etología: Maduracionismo fundamentado en términos como los de instinto o periodo crítico. Explica el comportamiento en términos de adaptación al medio. [Capítulo 4]

Comparte con el mecanicismo la importancia de ciertas señales externas en la puesta en marcha del funcionamiento innato. Comparte con ciertos modelos socio-contextuales en interés por el ambiente natural y su influencia en el comportamiento.

M. Ainsworth, J. Bowlby, R. Hinde, K. Lorenz, N. Tinbergen

Constructivismo: [Capítulo 4]

El conocimiento se construye activamente por el sujeto

a partir de su interacción con los objetos y estímulos del mundo. Modelo de desarrollo en etapas y en forma de saltos cualitativos.

J. Piaget, B. Inhelder

Neoconstructivismo: Trata de incorporar al constructivismo piagetiano elementos de otros modelos. Encontramos dos tendencias:

Neopiagetianos: Incorporan al constructivismo elementos del procesamiento de la información (velocidad de procesamiento, almacenes de memoria, concepto de cómputo, etc.) [Capítulo 5]

R. Case, Fisher, K. Fisher, J. Pascual-Leone, G. Halford

Teoría de la teoría: Incorpora cierto grado de innatismo en forma de restricciones y conceptos primitivos. A partir de esa base, el niño construye teorías cada vez más sofisticadas sobre dominios concretos de la realidad. [Capítulo 8]

S. Gelman, A. Gopnik, A. Karmiloff-Smith, A. Meltzoff, H. Wellman

Innatismo: Presencia de estructuras (arquitecturas y capacidades) innatas desde el nacimiento que guían el desarrollo, ya sea en una versión más dura (*modularismo*) o más blanda (*core-knowledge*) [Capítulo 8]

N. Chomsky, J. Fodor, A. Leslie, J. Mehler, S. Pinker, E. Spelke.

Modelos psicobiológicos: Tratan de fundamentar el desarrollo psicológico en aspectos de tipo biológico-madurativo. Encontramos dos corrientes:

Psicobiología del desarrollo: encontrar correlatos (explicaciones, en último término) biológicas y maduracionistas al desarrollo ontogenético. [Capítulo 8]

A. Diamond, G. Gottlieb, M. Johnson

Evolucionismo: Remiten el desarrollo a un proceso de adaptación y selección filogenética. [Capítulo 8]

L. Cosmides; J. Tooby, D. Bjorklund

MECANICISMO

Supuestos generales: Importancia de las causas eficientes y las relaciones causa-efecto. Visión acumulativa del desarrollo. Importancia del ambiente, pero únicamente como fuente de información y estímulos, como input que pone en marcha los mecanismos de desarrollo.

Líneas teóricas principales:

Conductismo: La conducta se concibe determinada por estímulos concretos del medio y es explicada en forma de formación de hábitos y, en todo caso, de asociaciones más o menos complejas entre estímulos y respuestas. El desarrollo es sinónimo de aprendizaje.
D. Baer, S. Bijou, B.F. Skinner, J.B. Watson [Capítulo 4]

La **perspectiva del aprendizaje social** intenta incorporar algunos conceptos procedentes del psicoanálisis e incorporar en cierto sentido el medio social y cultural en la explicación conductista.
J. Dollard, O. Mowrer, N. Miller, R. Sears [Capítulo 4]

La **propuesta sociocognitiva** incorpora a estas cadenas E-R la presencia de factores cognitivos (importados algunos de ellos del procesamiento de la información) y la importancia del medio social y la observación en el aprendizaje.
A. Bandura [Capítulo 4]

Procesamiento de la información: Utilización de la metáfora del ordenador para explicar la actividad mental. Esta actividad es conceptualizada en términos de representaciones de la información externa y de procesos (o cómputos) que se llevan a cabo con esas representaciones.
R. Kail, T. Salthouse, R. Siegler

Versión dura del procesamiento de la información: Se intenta construir programas de ordenador que simulen el comportamiento del sistema cognitivo humano
D. Klahr [Capítulo 6, 11]

| | |
|--|--|
| | <p>Versión blanda del procesamiento de la información: No utilizan la simulación. Conciben el desarrollo como el proceso de convertirse en experto en determinados dominios. Hablan de esquemas de conocimiento y de estrategias.</p> <p>R. Siegler, M. Chi</p> |
| | <p>Conexionismo: Sustituyen la metáfora del ordenador por la metáfora de las neuronas y sus conexiones. Explican el desarrollo a partir de una automodificación de la arquitectura de una red neuronal que tiene lugar a través de su enfrentamiento con ciertas condiciones ambientales y el propio resultado de su actividad.</p> <p>J.L. Elman, A. Karmiloff-Smith, B. MacWhinney, , K. Plunkett</p> |

CONTEXTUALISMO

Supuestos generales: Causas dialécticas. No es posible entender el desarrollo individual sin referirse a los entornos en los que se produce y a las interacciones entre los diferentes elementos (intrapersonales, interpersonales, culturales, etc.) relevantes. Influencias bidireccionales entre los diferentes elementos.

Líneas teóricas principales:

| | |
|--|--|
| | <p>Teoría de sistemas dinámicos: Enfatizan la idea de los sistemas de interrelaciones unidad mínima de análisis, sin que sea posible su reducción a los elementos que los componen. Integración jerárquica de sistemas que muestran una gran fluidez, en la que cambios cuantitativos y cualitativos producen patrones de cambio no predeterminados.</p> <p>E. Thelen, L. Smith, P. Van Geert, M. Lewis</p> |
| | <p>Socio-contextualismo: Enfatizan el ambiente su configuración en el desarrollo, así como su cambio histórico y los diferentes niveles (más elementales, más complejos) donde reside su influencia. Desde esta perspectiva el ambiente es un elemento que puede dividirse en factores, en variables, que tienen un efecto en el desarrollo.</p> |

Teoría ecológica: El desarrollo se explica a partir del contexto en el que produce y cómo las características únicas de la persona interactúan con ese entorno. Niño y entorno se influyen mutuamente, de forma bidireccional. El contexto se conceptualiza en diferentes niveles. [Capítulo 7]

U. Bronfenbrenner, S. Ceci

Teorías del ciclo vital: Enfatizan la importancia de factores sociales y del cambio histórico en el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, enfatizando el cambio en las últimas etapas de la vida. Concepción funcional del desarrollo, las capacidades humanas son hasta cierto punto plásticas y capaces de cambiar en función de la experiencia y los contextos en los que el desarrollo tiene lugar. [Capítulo 12]

P.B. Baltes, M. Baltes, J. Brandtstädter, J. Heckhausen, K.W. Schaie

La teoría de E. Erikson es un antecedente de las teorías del ciclo vital, aunque tiene su origen y utiliza conceptos típicamente psicoanalíticos. Enfatiza los determinantes psicosociales por encima de los biológico-sexuales.

Perspectiva sociocultural: Co-constructivismo persona-medio. Énfasis en la capacidad de la persona para adquirir y emplear instrumentos psicológicos históricamente construidos y que median su relación con el medio y consigo mismo. Causas dialécticas más que causas formales o eficientes. [Capítulo 9]

M. Cole, A. Leontiev, A. Luria, L. Vigotski,

Tendencias socioculturales individualistas: [Capítulos 7,9]
La persona adquiere los instrumentos psicológicos culturales a partir de un proceso de internalización. Separación entre lo intraindividual y lo interindividual.

M. Tomasello, J. Valsiner, L. Vigotski

Tendencias socioculturales colectivistas:

[Capítulos 7,9]

Las actividades conjuntas y solitarias son aspectos inseparables de la actividad sociocultural. La actividad mental no puede entenderse sin referencia a la participación del individuo en un flujo de actividades socioculturales. Apropiación en lugar de internalización.

J. Lave, B. Rogoff, J. Wertsch, Y. Egenstrom

Postmodernismo, psicología del discurso y teorías críticas:

[Capítulo 9, 12]

Niegan radicalmente la separación mente-mundo y dudan de la ciencia como empresa que obtiene conocimiento objetivo y cada vez más ajustado a una supuesta verdad.

Pretenden generar hipótesis sobre los propósitos y las consecuencias que conllevan ciertos usos del lenguaje, ya sea desde una perspectiva más micro, en conversaciones cotidianas (en el caso de la psicología discursiva) o desde una perspectiva más macro, enfatizando los aspectos de poder y dominación y sus consecuencias para la estructura social de discursos amplios (por ejemplo, las teorías críticas).

D. Edwards, K. Gergen, J.F Gubrium, J. Nussbaum