

grupo de "no religiosos".

### **Bibliográficas**

- CASTORINA, J.A.; LENZI, A.M. & FERNÁNDEZ, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J.A. CASTORINA, S. FERNÁNDEZ, A.M. LENZI y otros, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas* (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DELVAL, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- ELKIND, D. (1977). Life and Death. Concepts and feelings of children. *Early Childhood Education Journal*, 4 (3), 27-29.
- INHELDER, B. (1982) Outlook. In S. & C. Mogdil (Ed). *Jean Piaget: consensus and controversy*. (pp. 411-417). USA, N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- KANE, B. (1979). Children's concepts of Death. *The Journal of Genetic Psychology*, 134, 141-153.
- LAZAR, A. & TORNEY-PURTA, J. (1993). The development of the subconcepts of death in young children: a short-term longitudinal study. En M. Hertzog & A.E. Farber (Eds.), *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development 1992* (pp.144-162). USA, NY: Brunner/Mazel.
- MARTÍ, E. (1990). La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento. *Anuario de Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona)*, 44, 19-45.
- NAGY, M.H. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 3-27.
- NAGY, M.H. (1959). The child's view of death. En FEIFEL, H. (Org.), *The meaning of death* (pp. 79-98). New York: McGraw-Hill.
- PIAGET, J. (1926/1973). Introducción: Los problemas y los métodos. En *La Representación del Mundo en el Niño* (pp. 11-40). Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1981/1985). *O possível e o necessário. Vol. 1. Evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- PIAGET, J. (1983/1986). *O possível e o necessário. Vol.2. . Evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- SPEECE, M.W. & BRENT S.B. (1984). Children's understanding of death: a review of tree components of the death concept. *Child Development*, 55, 1671-1686.
- SPEECE, M.W. & BRENT S.B. (1992). The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death. *Death Studies*, 16 (3), 211-229.
- WHITE, E.; ELSOM, B & PRAWAT, R. (1978). Children's conceptions of death. *Child Development*, 49, 307-310.

---

## **LOS MODELOS DEL DESARROLLO Y LA PSICOLOGÍA GENÉTICA**

Sonia Lilián Borzi, Martina Cabra, Luciano Oscar Peralta  
Facultad de Psicología. UNLP.

---

### **RESUMEN**

El concepto de desarrollo no es empírico, sino que debe ser entendido como una construcción basada en supuestos epistemológicos y ontológicos dependientes de un determinado posicionamiento filosófico y, por lo tanto, una particular visión del mundo. Esto implica que no exista un solo modelo de desarrollo, dado que son diversos los supuestos básicos que sirven de punto de partida para su definición. En consecuencia, los datos empíricos relevados en una investigación serán interpretados de diferente manera según el modelo con el que se trabaje.

Más allá de las diferencias, hay acuerdo entre los investigadores en que "desarrollo"

221

refiere a cambios sucesivos, sistemáticos, y que conducen a formas de mayor organización en términos de progresión evolutiva, es decir, a una mejora respecto de los estados de organización anteriores. Ahora bien, en función de los supuestos filosóficos básicos que constituyen diferentes visiones del mundo, esta serie de acuerdos generales serán entendidos de manera diversa; así, por ejemplo, por "progresión evolutiva" puede entenderse o bien un cambio de tipo variacional, cuantitativo, o bien un cambio transformacional y cualitativo. Cada modelo del desarrollo constituye un marco de referencia que permite al investigador dar sentido y coherencia a una serie de datos empíricos y considerar, en función de dicho marco, si se produjo o no un desarrollo.

Los modelos mecanicistas conciben a los fenómenos complejos como reductibles a las relaciones que se dan entre los elementos que los constituyen. Estas relaciones suelen explicarse a partir de un conjunto de leyes aplicables a todos los niveles de análisis, lo que implica una posición de continuidad en el sentido de que ninguna nueva ley es necesaria para explicar los niveles superiores. Se buscan reducir los fenómenos de funcionamiento psicológico a las relaciones estímulo-respuesta (E-R). De acuerdo con estas perspectivas, el individuo es inherentemente pasivo y son las estimulaciones exteriores las que proporcionan el material y la causa eficiente del desarrollo y la conducta. Esta última estaría compuesta por relaciones E-R y lo que cambia, en el desarrollo, es el número de conexiones E-R en el repertorio del organismo. Los cambios se explican por adición cuantitativa, producto del condicionamiento, y no como la emergencia de novedades cualitativamente diferentes. Los modelos organísmicos, por su parte, conciben al todo como orgánico y no como mecánico, y lo consideran como la condición de significación de las partes; esto es, como algo más complejo que la suma de las partes. En esta perspectiva el desarrollo es caracterizado por las emergencias y discontinuidades cualitativas. Lo que se desarrolla son las relaciones estructura-función y las relaciones entre las partes que permiten la emergencia de novedades. El cambio se da por las múltiples interacciones de los elementos constitutivos del organismo o sistema que al combinarse producen una nueva complejidad.

Por su parte, los modelos relacionales del desarrollo consideran que los sistemas transformacionales producen variaciones y las variaciones transforman al sistema. Esto implica concebir al cambio transformacional y al variacional como interdependientes entre sí, no excluyentes, en donde estructura y función se relacionan dialécticamente en una matriz relacional.

Los objetivos de este trabajo son analizar y presentar las concepciones "ingenuas" sobre desarrollo psicológico y cambio que han elaborado los estudiantes de segundo año de la Carrera de Psicología, antes de iniciar el proceso de enseñanza de una teoría explicativa dialéctica del desarrollo cognitivo como es la Psicología Genética. Para ello, se solicitó a 93 estudiantes que definieran, desde sus pareceres, qué consideran que es desarrollo, qué cambia en ese proceso y cómo se producen los cambios; estas definiciones fueron agrupadas según el modelo de desarrollo predominante en sus concepciones.

El análisis de las producciones escritas muestra que la gran mayoría considera al desarrollo como una activación de conductas o un aumento de capacidades resultante de la sola experiencia o del aprendizaje, lo que se corresponde con un modelo de cambio variacional y cuantitativo. La minoría lo considera como predeterminado genéticamente y obra de la maduración, en donde la concepción de cambio subyacente resulta transformacional y cualitativa.

Como conclusión general y a partir de los resultados encontrados, consideramos que este tipo de trabajo nos permite, además de conocer las concepciones iniciales de los alumnos sobre los contenidos que se van a enseñar, establecer estrategias didácticas tendientes a hacer visibles las diferencias entre las ideas de sentido común y las definiciones elaboradas en el ámbito disciplinar.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo, modelos, cambio variacional, cambio transformacional

---