



Vol 18, Núm 1, jan-jun, 2025, pág. 802-834

**Hacia una metodología para una para una psicología cultural**

**Towards a methodology for a cultural psychology**

**Vers une méthodologie pour une psychologie Culturelle**

**Adrián Cuevas Jiménez<sup>1</sup>**

### **Resumen**

En la disciplina psicológica no existe una perspectiva única de psicología cultural, aunque en general se consensuó en concebir algún grado de interrelación entre mente y cultura; asimismo, tampoco se ha avanzado lo suficiente en la construcción de una metodología propia en la psicología, particularmente en psicología cultural. El objetivo de este trabajo es analizar planteamientos teóricos sobre el desarrollo psicológico desde una psicología cultural y su implicación e importancia para la construcción de una metodología para su estudio desde esta perspectiva. Con fines expositivos primero se revisan los planteamientos fundamentales en la concepción del desarrollo psicológico desde una psicología cultural, y después los elementos metodológicos que se consideran congruentes a los mismos. Se finaliza con el análisis de una visión de interdependencia de todos los componentes inmersos en la investigación.

**Palabras clave:** psicología cultural, desarrollo psicológico, proceso dinámico, metodología cualitativa, cultura.

### **Abstract**

In the psychological discipline there is no single perspective of cultural psychology, although in general there is consensus on conceiving some degree of interrelation between mind and culture; likewise, nor has sufficient progress been made in the construction of its own methodology in psychology, particularly in cultural psychology. The objective of this work is to analyze theoretical approaches on psychological development from a cultural psychology and its implication and importance for the construction of a methodology for its study from this perspective. For expository purposes, firstly, the fundamental approaches in the conception of psychological development from a cultural psychology are reviewed, and then the

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana, Profesor-investigador en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, dirección electrónica: [cuevasjim@gmail.com](mailto:cuevasjim@gmail.com) México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-3547>



methodological elements considered consistent with them. It ends with the analysis of a vision of interdependence of all the components immersed in the investigation.

**Keywords:** cultural psychology, psychological development, dynamic process, qualitative methodology, culture.

### Résumé

Dans la discipline psychologique, il n'existe pas de perspective unique de psychologie culturelle, bien qu'il existe un consensus général sur la conception d'un certain degré d'interrelation entre l'esprit et la culture ; De même, il n'y a pas eu suffisamment de progrès dans la construction de sa propre méthodologie en psychologie, notamment en psychologie culturelle. L'objectif de ce travail est d'analyser les approches théoriques sur le développement psychologique à partir d'une psychologie culturelle et son implication et importance pour la construction d'une méthodologie pour son étude dans cette perspective. À des fins explicatives, les approches fondamentales de la conception du développement psychologique à partir d'une psychologie culturelle sont d'abord passées en revue, puis les éléments méthodologiques qui sont considérés comme cohérents avec elles. Il se termine par l'analyse d'une vision d'interdépendance de toutes les composantes immergées dans la recherche.

**Mots-clés:** psychologie culturelle, développement psychologique, processus dynamique, méthodologie qualitative, culture.

La Psicología, de manera muy general, es la disciplina científica que estudia el desarrollo del ser humano desde sus procesos cognitivos, afectivo-motivaciones y de comportamiento, en sus logros actuales, en sus posibilidades y perspectivas y en su deber ser. El énfasis o exclusividad de sólo alguno(s) de estos elementos o su interrelación en distinto nivel, así como las distintas explicaciones de su dinamismo, son las principales cuestiones que han conducido a diversas perspectivas psicológicas, situación que deja en claro la complejidad del fenómeno. En la actualidad prácticamente nadie puede sostener que existe una sola psicología, aunque algunos psicólogos que se adhieren a una u otra postura de esta disciplina aún lo expresen en ese sentido, pero esto suele ocurrir, principalmente, para enfatizar o sobrevalorar la perspectiva psicológica que se sustenta.

Y así como en general existen diversas perspectivas psicológicas, también de manera más específica con respecto a la psicología cultural -que constituye una



entre otras psicologías y que en general está centrada en concebir, en algún grado, la relación entre mente y cultura-, tampoco existe una perspectiva única, sino distintas vertientes de la misma, en función del énfasis en unos u otros supuestos básicos y formulaciones teóricas (Pérez et al, 2022a), o de acuerdo a la connotación que en cada una se le asigna a la cultura, y que guarda relación con la naturaleza del objeto de estudio, o las especificidades entre el objeto y el método de estudio. En ese sentido Ratner (2005), alude a las siguientes tres aproximaciones predominantes a la psicología cultural; a) aproximación simbólica, que centra el énfasis en la forma en que los conceptos socialmente compartidos estructuran los procesos psicológicos, reconociendo su construcción social y carácter compartido; b) vertiente personal, que coloca el acento en la construcción individual de los procesos psicológicos, a partir de las influencias sociales, enfatizando las diferencias individuales; y c) teoría de la actividad, planteando que las actividades sociales prácticas organizan los fenómenos psicológicos, enfatizando el papel de los instrumentos culturales y la agencia social.

También suelen utilizarse como sinónimos de Psicología Cultural las formulaciones de Psicología Histórico-Cultura y Psicología Sociocultural; sin embargo, en discusiones más recientes al respecto se les plantea como vertientes psicológicas que tienen algunas divergencias; así, aunque en todas las versiones se comparte la relación mutuamente constitutiva entre mente y cultura, suele denominarse Histórico-Cultural a la perspectiva centrada fundamentalmente en los desarrollos desde los planteamientos de Vigotsky, mientras que la denominada Psicología Sociocultural también considera, para comprender esa interrelación mente-cultura, las aportaciones de las disciplinas sociales, principalmente la antropología, la historia, la sociología, la etnografía, de modo que se asume como un lugar de “síntesis” entre disciplinas, que implica procesos de diferente escala espacio-temporal (Pérez et al, 2022a).

Para este trabajo, compartiendo el planteamiento de Ratner (2005) de conjuntar las aportaciones de las aproximaciones de Psicología cultural antes aludidas, se concibe como psicología cultural el estudio de los procesos psicológicos, asumiendo como cuestión central que mente y cultura están interrelacionadas indisolublemente y se co-constituyen; y se entiende por cultura el



conjunto de signos y símbolos creados por los seres humanos que, a la vez, regulan su actividad y desenvolvimiento (lenguaje, creencias, normas, notaciones numéricas, señales, modelos, plataformas digitales y redes sociales, etc.); y por mente los procesos que implican el uso de esos signos y símbolos en cualquier actividad humana (funciones psicológicas superiores en términos Vygotskianos), que se desarrollan a través de la apropiación y uso de los mismos o apropiación cultural (Vygotski, 1987).

Por lo tanto, se asume que la cultura no es una entidad externa o estructura aparte en la que se realiza la vida de las personas, sino inherente a los procesos psicológicos; en ese sentido vale decir que las personas viven culturalmente (Esteban, 2011), o que la persona y la cultura se pertenecen mutuamente (Valsiner, 2007). En estos términos, para este trabajo se concibe también que, de acuerdo a De la Mata & Cubero (2003), el propósito de la Psicología Cultural es comprender la manera en que los procesos de desarrollo del ser humano emergen y se transforman en la cultura.

Otra cuestión muy importante tiene que ver con la metodología en la psicología; en general el concepto de metodología refiere al sustento teórico y sistemático de las estrategias y actividades para la solución de la problemática de interés a lo largo de todo el proceso de investigación en un objeto de estudio; en las ideas de Branco & Valsiner (1997), la metodología en cualquier ciencia, debe garantizar la consistencia entre los supuestos teóricos y las cuestiones empíricas del proceso de investigación, mientras mantienen contacto cercano con los fenómenos que constituyen el objeto de la indagación.

Con respecto a la Psicología, en general poco se ha avanzado en esta disciplina para generar una metodología propia, principalmente en psicología cultural. A la psicología se le considera una ciencia joven, ya que se le concedió ese estatus formal hasta a finales del siglo XIX, precisamente vinculado a la creación por Wundt del que se considera el primer laboratorio de psicología en 1879, en Leipzig Alemania, que implicaba adoptar el método experimental de la Fisiología para, en la concepción y términos de entonces, estudiar el sustrato material de la vida mental; se trataba de asumir el método positivista que, considerado entonces como “el método científico”, le otorgaba el carácter de



ciencia, mismo que ya tenían otras disciplinas por la misma razón, como, además de la fisiología, la física, la química, la biología, la sociología, etc.

Asimismo, el mismo Wundt, además de esa orientación de psicología fisiológica o experimental para el estudio de los procesos mentales inferiores o elementales, planteó otra dirección de la psicología orientada a los productos culturales propios del ser humano, como el mito, la lengua, las costumbres, la poesía, etc., que él denominó Psicología de los Pueblos -para enfatizar el carácter colectivo e impersonal de sus contenidos-, que también concebía irreductible a lo estrictamente fisiológico e individual, proponiendo como su método la observación histórica y la comparación cultural (Corral, 2003); sin embargo, lo que prevaleció en ese entonces fue esa primera orientación, de psicología objetivista y analítica que en esa época ya se concebía como lo definitorio de lo científico, y que se erigió en una concepción hegemónica en la ciencia que aún tiene presencia. Sólo a partir del posterior desarrollo en la concepción del objeto de estudio de la psicología es que se generaron otras vertientes de psicología, cercanas a esa segunda dirección que planteó Wundt, como las denominadas psicologías culturales, que implicaban también la consideración de una metodología congruente a sus planteamientos teóricos. Sin embargo, en relación con dichas psicologías culturales, tampoco se ha avanzado en la construcción de una metodología propia; en la perspectiva de Branco & Valsiner (1997), la psicología cultural del desarrollo ha estado en crisis metodológica debido a que su emprendimiento empírico y sus planteamientos teóricos no han sido consistentes entre sí.

Si bien en las diferentes vertientes de psicología cultural se comparten los principios generales del desarrollo humano como fenómeno complejo, dinámico, histórico y contradictorio, y se ha planteado como alternativa metodológica para su estudio e investigación la denominada metodología cualitativa, los estándares de estrategias de investigación y de construcción de la información de esta metodología, también han sido importados de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la historia, la etnografía, de manera que hace falta avanzar en un desarrollo propio para la especificidad conceptual del objeto de estudio de las psicologías culturales. Es decir, de la misma manera que no hay una visión unificada de psicología cultural, tampoco hay, por eso mismo, un consenso en la



práctica de esa metodología cualitativa; generalmente se comparte el cuestionamiento al modelo tradicional de investigación científica, pero esos planteamientos críticos suelen ser generales y con una diversidad de expresiones en las maneras de realizar la investigación (Cuevas, 2002). También es importante agregar, de acuerdo a este mismo autor, que en torno a un modelo hegemónicamente instituido, como la metodología positivista, todos sus principios, conceptos, categorías y elementos, así como términos utilizados para referirlos en su especificidad, guardan congruencia y estrecha vinculación entre sí, de manera que una postura alternativa, como plantea ser la metodología cualitativa, requiere considerar la reformulación de todos esos elementos y sus consistencias con la metodología (Valsiner, 2017), cuestión que no siempre se logra concretar, pues con frecuencia el cuestionamiento al modelo tradicional no es consistente con lo que se lleva a cabo, al continuar utilizando sus mismos términos, principios o criterios.

El objetivo de este trabajo es analizar planteamientos teóricos sobre el desarrollo psicológico desde una psicología cultural y su implicación e importancia para construir una metodología para su estudio desde esta perspectiva.

Para esta meta, en un primer apartado se explicitan planteamientos teóricos sobre el desarrollo humano que, desde las principales aproximaciones de la psicología cultural, aportan para la construcción de una metodología para la misma, sobre la base de concebir la indisoluble relación y mutua constitución entre mente y cultura; asimismo, asumiendo como cultura el conjunto de signos y símbolos creados por los seres humanos que, a la vez, regulan su implicación activa en su medio sociocultural, y por mente los procesos que ejercen su uso en toda actividad humana, y que a la vez se desarrollan en la apropiación y uso de tales recursos culturales. Y posteriormente, en el siguiente tópico se formulan algunos elementos en consistencia con los planteamientos teóricos, que tributan a la construcción metodológica de una psicología cultural.

## **I. ALGUNOS SUPUESTOS TEÓRICOS EN TORNO AL DESARROLLO HUMANO EN PSICOLOGÍA CULTURAL**

Enseguida se explicitan los planteamientos principales que se han formulado sobre el desarrollo del ser humano en las principales aproximaciones a la psicología



cultural; sólo con fines de abordaje se presentan separadamente, pues todos conforman el entramado explicativo de este fenómeno en su complejidad.

## 1. EL DESARROLLO HUMANO COMO PROCESO QUE ES DINÁMICO Y COMPLEJO

Como *proceso* significa que no es una determinación lineal de algún factor o variable, sino una interrelación dinámica de elementos. Así, si bien lo biológico representa una condición necesaria, pues se requiere la estructura cerebral humana y en condiciones sanas -con su gran capacidad de plasticidad- para que tenga lugar el desarrollo, no constituye su determinación; es también necesaria la cuestión social, que representa la fuente del mismo, pero tampoco es su determinante; ninguna de ambas cuestiones es determinante en aislado; como señala Vigotsky (1984):

Como el desarrollo orgánico tiene lugar en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico condicionado históricamente. Por otro lado, el desarrollo cultural adquiere un carácter particular e incomparable, ya que se realiza simultánea y fusionadamente con la maduración orgánica. (p. 40)

Y en interacción con ambas cuestiones está la participación activa del individuo en las actividades, prácticas y modos de pensar, sentir y hacer instituidos en su contexto sociocultural, para apropiarse de los signos, símbolos y recursos culturales ahí generados (lenguaje, notaciones numéricas, creencias, normas, técnicas, etc., es decir, la cultura), proceso a través del cual se genera el desarrollo.

Asimismo, que en tanto proceso el desarrollo no esté determinado linealmente por lo biológico ni por lo social, indica que su impulso o movilización no están dados por el crecimiento o maduración biológicos, ni por la adaptación a las exigencias del medio social, respectivamente; se trata de un proceso contradictoriamente *dinamizado*; como proceso contradictorio implica que es impulsado o generado por diversas contradicciones o dilemas (Vygotski, 1987) que movilizan la emergencia de ambivalencias y dimensiones de incertidumbres (Abbey & Valsiner, 2005).

Existen diferentes fuentes generadoras de contradicciones y dilemas como, por ejemplo a nivel general, la vivencia de riesgos ante situaciones adversas



(pandemias, catástrofes, guerras, etc.), o a nível personal, por exemplo la contradicción entre las aspiraciones y/o metas del sujeto y las posibilidades que tiene para alcanzarlas, o la relación entre lo que el sujeto es capaz y motivado de hacer y las restricciones que le impone su medio.

Algunas de ellas son sencillas y se resuelven sin complicación ni grandes cambios; otras son más complejas y plantean una solución de mayor implicación y alcance y, por lo tanto, un cambio mayor, más cualitativo; algunas más pueden volverse críticas cuando en el proceso de orientación educativa no se tiene en cuenta y/o no se considera su adecuada solución. Asimismo, cuando las incertidumbres o contradicciones se superan se generan otras, dando así lugar a un proceso permanente de desarrollo, durante toda la vida del ser humano (Cuevas, 2013).

Es claro que ese carácter procesal y dialéctico del desarrollo humano ya empieza a indicar que se trata de un fenómeno que no es simple sino *complejo*, porque está concebido, en los términos alusivos al respecto de Morin (1996), como: en lo que relaciona, en lo que se encuentra tejido en conjunto. Los elementos siguientes de caracterización del desarrollo humano complementan su configuración de complejidad.

## **2. EL CARÁCTER HISTÓRICO Y CULTURALMENTE SITUADO DEL DESARROLLO HUMANO**

La historicidad como principio explicativo y analítico del desarrollo de los procesos psicológicos constituye, desde la perspectiva de Vigotsky (1987), la directriz del camino hacia su comprensión y eventual control. Al respecto se plantean, al menos, las siguientes cuatro dimensiones históricas en el devenir del ser humano. En primer lugar, la *historia filogenética*, es decir, la historia de la especie humana, que implica, por un lado, su filiación con especies próximas, y por el otro lado sus recursos genéticos incorporados a su conformación biológica y sus formas de expresión y relaciones entre sí, concebidas como potencialidades, y sus realizaciones en condiciones específicas. En segundo lugar, la *historia social*, es decir, la historia colectiva de la sociedad humana, cuestión que desde la perspectiva vigotskiana se concibe como fundamental en el surgimiento de la



subjetividad y sus particularidades. En tercer lugar la *historia ontogenética*, o devenir personal de un individuo a lo largo de su vida. Finalmente la *microhistoria*, que hace referencia a la historia de un proceso específico en el devenir personal. Desde la perspectiva de Vigotsky (1987), todas estas dimensiones históricas se entrecruzan y alimentan, en una síntesis compleja, para constituir un sujeto único e irrepetible (Corral, 2003), y, asimismo, representa un elemento adicional del carácter complejo del desarrollo humano antes aludido.

Asimismo, que los procesos del desarrollo del ser humano ocurran a través de la activa participación del individuo para su apropiación de los productos o artefactos de su cultura en el contexto histórico-social concreto en que se desenvuelve, indica que tal desarrollo no es estandarizado sino histórica y culturalmente situado, y, asimismo, que ocurre una indisoluble unidad y co-constitución entre mente y cultura, acorde al planteamiento de Shweder (1990) de que no existe el contexto sociocultural independiente a la manera en que los individuos recurren a los significados y recursos de dicha cultura, ya que el sujeto humano transforma su vida mental en dicho proceso de recurrir y utilizar tales significados y recursos de su contexto sociocultural. Este autor concibe un contexto sociocultural como un mundo intencional que existe en tanto existe una comunidad de personas cuyos estados intencionales como propósitos, creencias, valores, emociones, deseos, etc., se dirigen a ese ambiente sociocultural y están influidos por él, de modo que mundos intencionales y personas intencionales son mutuamente constituyentes, más allá de la mera adaptación.

En congruencia con lo anterior, Wertsch (1999), en su planteamiento de la acción mediada, concibe que los procesos psicológicos ocurren en y a través de la utilización de artefactos o instrumentos mediacionales culturales que los individuos usan en contextos sociales particulares, pero no ocurre como una adaptación, pues dicha acción mediada no se orienta a un objetivo prefigurado sino que es abierta en distintas direcciones, en tanto que la relación agente-modos mediacionales supone tanto la destreza en su uso como la apropiación, que no necesariamente es confluencia.

En esta misma línea de argumentación, el planteamiento de esa unidad indisoluble y co-constitución entre mente y cultura, implica que el medio en el cual



se desenvolve el individuo no ejerce una acción unidireccional sobre éste, sino que hay una interacción mediada por las formaciones internas ya logradas por él, en un proceso dinámico y complejo; al respecto Vigotsky consideró esencial comprender que la relación entre los procesos psicológicos del individuo y su medio social es dinámica en cada etapa; concebía que las condiciones de vida por sí mismas, no son capaces de determinar el desarrollo psíquico, y que bajo las mismas condiciones pueden formarse distintas particularidades de la psiquis, porque esto depende, ante todo, de las relaciones del sujeto con su medio; la influencia del medio varía en dependencia de las propiedades subjetivas del sujeto formadas con anterioridad. Para explicar esta dinámica formuló la categoría *situación social del desarrollo*, planteando:

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad (...) es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. (Vigotsky, 1996, p. 264)

De manera más específica, en sus últimos trabajos este autor formuló que la unidad de análisis de la conciencia como objeto de estudio de la psicología en su interrelación con el medio ambiente, es la vivencia, o modo en que la persona valora, juzga, interpreta, percibe y le confiere sentido y significado a lo que le rodea; es decir, la vivencia implica la confluencia de las características del individuo con las de su medio, de modo que en esta perspectiva psicológica el contexto no es la situación por sí misma, no es lo que existe objetivamente fuera de la persona, sino en la mente de la misma; y este es el fundamento de plantear que la vivencia genera y es generada por la cultura (Esteban, 2008).

Asimismo, el carácter situado del desarrollo del ser humano como interrelación y co-constitución mente-cultura, ocurre, de manera concreta, en la implicación participativa del individuo en comunidades de práctica para constituirse en miembro legítimo de las mismas, que se despliega dentro de “contextos locales de práctica” o específicos (Lave & Wenger, 2003), como la familia, la escuela, el trabajo, las agrupaciones sociales, etc., los cuales están interrelacionados dentro



del contexto sociocultural más general en que se ubican. La comunidad de práctica, conforme a estos autores, representa la concreción de la interrelación mente-cultura, porque representa el lugar en que se lleva a cabo y se negocia un tipo de persona, a la vez que se construye la propia comunidad en tanto compromiso mutuo, metas y repertorios compartidos. A esa concreción situada del desarrollo tributan las aportaciones de Dreier (1999; 2016), al plantear que la participación de las personas, siempre situada en contextos locales de práctica social que a su vez están inmersos en estructuras de prácticas sociales más amplias, implica que ningún contexto local existe en aislado y que tampoco la vida de una persona se limita a su participación en un solo contexto local; en consecuencia, la configuración participativa de alguien depende de la red de participaciones en las que se involucra, que este autor denomina “estructura de práctica social personal”, que dinámicamente permite la organización y conducción de su vida cotidiana. Dreier también considera que la participación se fundamenta en las comprensiones y orientaciones que derivan de la variedad de participaciones y contextos que, al articularse, conforman una “postura personal”, desde la cual se orienta la forma de participar en y a través de ese entramado de participaciones y contextos; y así se permite la conducción de la vida cotidiana, necesariamente en la relación social con los otros implicados, y configurando así una “trayectoria de vida”.

### **3. EL ORIGEN SOCIAL Y EL CARÁCTER INTERACTIVO DEL DESARROLLO HUMANO**

La actividad participativa del individuo, para apropiarse y utilizar los recursos culturales, y en ese proceso conformar permanentemente su desarrollo como ser humano, no es una participación solitaria, espontánea o en aislado, sino necesariamente mediada por las relaciones sociales con los demás del contexto histórico-cultural en el que se desenvuelve.

Vigotsky concibió claramente el origen social del desarrollo, formulando la denominada “ley psicogenética del desarrollo”, planteando que:

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo



psicológico; primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. (1987, p 161)

Esta postulación le permitía superar la división dualista externo-interno, al comprender el tránsito del plano social al plano intrapsicológico, no sólo como génesis o inicio, sino como una condición permanente del ser humano de subjetivación-objetivación de sus cualidades psicológicas. Este tránsito implica también un proceso complejo, pues la subjetivación no supone una copia en el plano interno del proceso tal cual acontece en la relación con el otro -plano externo- y su ejecución material, sino que se transforma su estructura; sucede una reconstrucción dinámica de la acción, una “personalización” en tanto se construye como dominio personal, y que, asimismo, no sucede de manera espontánea o por maduración biológica, sino a través del uso y dominio de sistemas mediadores, los signos y símbolos, que permiten el control de la realidad y del propio comportamiento.

El origen social del desarrollo humano está estrechamente vinculado al carácter interactivo del mismo, a la interacción del individuo con el otro que media su participación en la apropiación de los recursos culturales de su contexto histórico-social concreto, cuya expresión está planteada en el concepto que Vigotsky formuló de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que definió como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (1979, p.133)

Dos aspectos están implicados en este concepto. En primer lugar, la interacción o relación interpersonal del individuo con el otro de su contexto sociocultural de manera asimétrica, es decir, ubicados en distinto nivel de dominio del proceso, uno más capaz y el otro con menos dominio; aunque generalmente se concibe como el más capaz al adulto que tiene la función de educar, cuidar u orientar, en sentido amplio cada quien es más capaz que el otro con el que se relaciona, porque cada cual es diferente por ser único e irrepitible en el mundo, y este es el fundamento y



razón de ser de la colaboración, que está implicada en el concepto de ZDP. El segundo aspecto inmerso en este concepto es la emergencia, en esa relación, de una potencialidad, es decir, la posibilidad de dominar un sistema simbólico no preexistente en el sujeto menos experimentado. En ese sentido, el plano interpsicológico está expresado en la interrelación social, y el intrapsicológico corresponde al nivel de realización independiente de la tarea por el sujeto.

En una elaboración más desarrollada de ese carácter interactivo del desarrollo humano, sobre la concepción de que las personas son completamente interdependientes con los otros y que el papel del otro es definitorio del dialogismo, Linell (2009) lo plantea como un proceso de “hacer sentido” que es necesariamente dialógico. Es decir, concibe que el desarrollo humano se fundamenta en la acción orientada al otro, es semióticamente mediado y de naturaleza interactiva y contextual, con las siguientes precisiones de estos elementos. En primer lugar, diálogo no es reducido a interacción directa, a través del lenguaje hablado y corporal asociado, entre dos o más personas co-presentes, que este autor denomina “socio-diálogo”, sino que abarca el “auto-diálogo” entre posiciones del yo, “diálogo con artefactos”, “ideas-paradigmas”, etc., y, asimismo, donde la interacción puede ser de no empatía, asimétrica y coercitiva, y en ese sentido se plantea que los pensamientos, acciones y enunciaciones son interdependientes de lo que otros hicieron, están haciendo y se espera que realicen, todo esto inmerso en el “dar sentido”. Asimismo, los otros tampoco se reducen a los interactuantes concretos “aquí y ahora”, sino que incluye a los concretos no presentes pero que tienen vínculos con el diálogo que se lleva a cabo, y al otro abstracto y generalizado como la ciencia, la moral, la opinión pública, Dios, etc., que también pueden responder y cuestionar las acciones, pensamientos y enunciados de la persona. Este planteamiento dialógico de Linell, podría abonar al desarrollo del concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky que se aludió antes y que se retoma en el siguiente punto.

En suma, como síntesis de este punto, con fundamento en el origen social del desarrollo humano y en la implicación activa del individuo hacia la apropiación de los recursos culturales de su medio sociocultural, que sólo es posible a través de la interacción como diálogo y auto-diálogo, con los otros –concretos presentes,



ausentes y generalizados-, conformando el plano intersubjetivo, co-constructivo o co-fenomenológico (Cornejo, 2018) con todos esos otros, se generan continuamente potencialidades de desarrollo en el plano intrapsicológico, como proceso de hacer sentido (Linell, 2009).

#### **4. EL DESARROLLO EN LA IRREVERSIBILIDAD DEL TIEMPO Y EL DEVENIR DE FORMACIONES NUEVAS**

El carácter histórico y socioculturalmente situado del desarrollo humano implica que no ocurre en la abstracción y la generalidad, sino en una dimensión espacio-temporal muy particular y especial de la persona, cuestión que también la convierte en única e irrepetible en su mundo. Se trata, como lo plantea Valsiner (2017; 2019), del devenir del desarrollo en la irreversibilidad del tiempo; esta condición implica, según el autor, que es central la noción de caso único y evento único para la comprensión de los fenómenos psicológicos, pues estrictamente ninguna experiencia o situación pueden repetirse, sólo suceden una vez; puede ser que ocurra algo que es similar al pasado pero de ninguna manera será igual, de modo que no hay repetición sino innovación con el tiempo (Demuth, et al. 2021). Asimismo, el autor plantea que el futuro no puede predecirse o anticiparse más que de forma aproximada, por lo tanto la vida del ser humano se orienta a un futuro indeterminado -no hacia el pasado- por esa irreversibilidad del tiempo, y esta situación implica que casi todo lo que ocurre en la vida cotidiana de la persona sucede en condiciones de incertidumbre, como una “incomodidad”, de manera que para el manejo de la indecisión ante dicha situación el individuo otorga un significado (signo) a las opciones, que le posibilita decidir por una u otra (Valsiner, 2022). Por eso este autor considera que lo central en la Psicología Cultural es el signo -como algo que está en el lugar de otra cosa- que regula la situación “aquí y ahora” al convertirse en significativo para el individuo y proporcionarle orientaciones para el futuro manejo de otras situaciones similares; y en ese sentido, el uso del signo genera su generalización que lo abstrae del vínculo con el evento concreto, hasta convertirse en una hipergeneralización afectiva, que representa el sustento de las orientaciones de valor y posibilita la comprensión del mundo.



Para Valsiner (2022) la separación y relación pasado-presente-futuro es de importancia para cualquier filosofía del tiempo y ciencia evolutiva. Desde su perspectiva sobre el tiempo irreversible, ilustra esa relación identificando el pasado con el reservorio de los signos generalizados previos, el futuro con los nuevos signos anticipatorios hipergeneralizados que tienen sus raíces en la transición entre pasado y futuro, en el presente o el “aquí y ahora” de confusión o incertidumbre, estado que genera el signo en el flujo de la experiencia, cuestión semiótica que transforma dicha incertidumbre de múltiples posibilidades –futuro esperado- hacia la certeza actualizada.

Lo que se ha expresado implica que el desarrollo no se reduce a la adaptación del individuo a su medio, a la repetición o acumulación mecánica de lo establecido, sino a un devenir dialéctico donde determinadas condiciones y formaciones del presente generan otras posibilidades y/o restricciones que dinamizan una nueva formación a modo de un proceso de tesis-antítesis-síntesis (Valsiner, 2015), pero como un proceso que no se detiene en esa última fase sino que es interminable y que genera el cambio que es permanente (Barxter, 2004). En dicho proceso de desarrollo no sólo hay una relación presente-pasado sino, a la vez, una construcción del mundo imaginado que orienta la vida real con dirección al futuro en una gama de posibilidades como el entramado del proceso de síntesis dialéctica expresada en nuevas formas de pensar-sentir-actuar, como el devenir de lo que aún no existe en lo que antes ya es, dinámica y contradictoriamente interrelacionado, y en ese sentido se asume el futuro inmerso dinámicamente en el presente, porque cualquier anticipo o posibilidad de futuro no es en sí mismo un hecho futuro, sino en tanto movimiento hacia él (Valsiner, 2015), y por eso mismo, agrega este autor, el futuro nunca puede conocerse antes de convertirse en presente, sólo puede ser estimado dentro de un conjunto de posibilidades, e imaginado en la combinación de aspectos afectivos y racionales.

Estos planteamientos sobre el desarrollo humano en el tiempo irreversible, se pueden compenetrar, de alguna manera, con el concepto de “zona de desarrollo próximo” planteado por Vigotsky -cuya definición ya se expresó en el punto anterior-, si se adicionan algunos elementos que este autor no consideró –o no explicitó- ya que, por lo prematuro de su muerte, sólo formuló el concepto y lo ilustró para



cuestiones educativas, quedando inconcluso su desarrollo en toda su amplitud y significado -según Labarrere (1998) y Corral (2001) no sólo para la psicología sino para otras ciencias-. Así, se podrían agregar a la discusión al respecto los siguientes elementos.

En la formulación de este principio, Vigotsky expresó que en el desarrollo habría que considerar al menos dos niveles dentro del mismo; en primer lugar, el que denomina “actual o real”, que tiene que ver con lo ya logrado, lo que el sujeto puede hacer independientemente, que puede corresponder con el reservorio de signos generalizados previos del pasado que plantea Valsiner; y por otro lado, lo aún no actual pero que está próximo a ser: “zona de desarrollo próximo”, que se orienta al futuro –como el momento de nuevos signos anticipatorios hipergeneralizados que concibe Valsiner- y más precisamente al futuro cercano a lo actual; y en la transición entre pasado y futuro la incertidumbre o confusión del “presente”, del “aquí y ahora” -que Valsiner concibe como transitorio-, en donde, en colaboración con el otro, se abren posibilidades de logro o generación del nuevo signo y su emergencia generalizada e hipergeneralizada, conformando el futuro; en ese sentido, se trata de niveles vinculados, pues lo actual puede verse como no “totalmente actual” sino en dinamismo de transformación hacia las múltiples posibilidades. Incluso eso de “próximo” no puede verse sólo como lo que sigue en un tiempo lineal, sino, también, como lo cercano en términos de sentido personal o sentido subjetivo en palabras de González (2019), de modo que abarca lo que no es tan próximo lineal o cronológicamente, como los ideales, las metas, las expectativas –que tienen que ver con signos generalizados que plantea Valsiner- que se formula o vislumbra el individuo y que son a largo plazo –en la temporalidad lineal- pero que orientan o pueden dirigir el presente e imprimirle una implicación afectivo-cognitiva personal muy fuerte en el aquí y ahora; y esa interrelación dinámica en la persona es enfatizada en la expresión de su creatividad:

Si la actividad del hombre se limitara a la reproducción de lo viejo, sería un ser volcado sólo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida en que reprodujera ese pasado. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente. (Vigotsky, 2004, p. 6)



Desde luego, ante las contradicciones o incertidumbres que permanentemente enfrenta la persona en la confusión del “aquí y ahora”, tiene cabida aquí la concepción de futuro del historiador Zinn (2023) como sucesión infinita de presentes.

Al respecto también, la co-construcción, la colaboración no se reduce a diadas aprendiz-experto sino, atendiendo a los diversos “otros” que plantea Linell, abarca intersubjetividades más amplias que la incluyen. En ese sentido, si se construyera una “línea de tiempo” en términos de desarrollo de la persona, habría que dibujarla no estrictamente lineal, sino a modo de espirales como grados de configuración-reconfiguración -niveles de ambivalencia-, como una dimensión que engloba lo microgenético y macrogenético con algunos momentos más pronunciados que otros -síntesis o hipergeneralización afectiva- (Valsiner, 2015), impulsados dialécticamente por distintos niveles de incertidumbre o contradicción que vivencia la persona en su vida.

## **5. EL DESARROLLO COMO UNIDAD AFECTIVO-ACTIVO-COGNITIVA INDISOLUBLE**

El desarrollo humano no sucede de la manera en que suele presentarse en los libros de texto sobre desarrollo, es decir, como procesos o funciones separadas: pensamiento, lenguaje, memoria, motivación, emoción, etc., sino que, en tanto proceso, ocurre como interrelación dinámica y compleja de sus distintos elementos, no necesariamente de manera estable y armoniosa pero sí indisoluble, donde cada elemento sólo cobra sentido en dicha interrelación en cada momento del transcurso de vida y en la implicación en el contexto específico en que se sitúe. De acuerdo con Pérez (2014) “ser persona entraña siempre emocionarse-comprender-actuar, en una relación tensa pero indisoluble entre dichos componentes” (p 6); agrega este autor que la persona sólo se convierte en alguien en la relación yo-otros, de manera concretamente situada en las implicaciones prácticas en contextos específicos y no en la abstracción o la interioridad, y, asimismo, que no se agota en lo que ya se ha convertido en determinado momento, sino que contradictoria y dinámicamente está abierta a lo que puede y debe ser.



En el transcurso de toda su vida el individuo se encuentra inmerso en sistemas de actividad y sistemas de comunicación dentro de los distintos "contextos locales de práctica" complejamente interrelacionados y "situados" dentro de un contexto sociocultural más general; esto significa que su desarrollo se lleva a cabo como una unidad afectivo-activo-cognitiva indisoluble. Las operaciones intelectuales se basan en la actividad, pero el sentido psicológico y el valor emocional que el sujeto les atribuye para sí y que le da un sentido muy propio a su uso, tiene necesariamente que ver con la comunicación con los otros, la cual constituye la base de las principales emociones y la fuente de reflexión y elaboración personal que le permite su expresión como individualidad creadora en su medio (González & Mitjáns, 1989), y de aquí el planteamiento, desde la concepción de Vigotsky, del desarrollo psíquico como un proceso de unidad afectivo-cognitiva; de acuerdo con González (1987):

Lo esencial en el proceso de relación hombre medio, no es la conformación de una imagen intelectual y sensorial fría de todo cuanto le rodea, sino la formación de una compleja ideología, así como de resortes psicológicos muy específicos (ideales, convicciones, etc.), que sólo se forman por el sentido psicológico que cobra la realidad para el hombre, mediante sus relaciones con los demás. (pp. 156-157)

Esa indisoluble unión pensamiento-acción-emoción que se forma en vínculo con el otro, implica la configuración de un sentido personal o subjetivo que permite la comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo, la orientación consciente y relativamente autónoma, la conducción de vida de la persona en el contexto sociocultural en que se ubica. Asimismo, cuando los valores, las metas e ideales morales acordes al contexto sociocultural se convierten en motivos de vida, en elementos del proyecto personal, se posibilita la regulación y autorregulación del individuo (Bozhovich, 1976).

El concepto de vivencia –aludido en el punto 2-, que Vigotsky concibió como la relación afectiva con el medio, y que planteó como la unidad de análisis del objeto de estudio de la psicología cultural, es claro que no se reduce a un artificio puramente cognitivo, sino que ocurre en la interrelación de estos aspectos con los



emocionales, efectivos y motivacionales (Esteban, 2008). Cabe señalar que Vigotsky, por lo prematuro de su muerte, sólo hizo planteamientos generales sobre el desarrollo humano que no pudo desarrollar con más amplitud, entre los cuales se encuentra este concepto de vivencia. En las aportaciones al respecto de González (2002; 2009), al considerar que las producciones humanas son producciones de sentido, es decir, la expresión singular y única del ser humano de los procesos complejos de la realidad que vive, un dominio de su experiencia personal con gran importancia de las emociones, planteó la categoría “sentido subjetivo”, concebido como “la unidad de los proceso simbólicos y emocionales, en que uno emerge ante la presencia del otro sin ser su causa” (2009, p. 6), considerando que esta categoría permite plantear el carácter generador de las emociones -como también lo enunció Vygotski-, en vez de concebirlas como efectos.

En esa dirección Valsiner (2021), sobre la consideración de que la racionalidad humana es profundamente afectiva, y que los mundos afectivos conducen a mundos nuevos de racionalidad, a nuevas versiones de conceptos, concibe que esto se debe a que se generan “sentimientos hipergeneralizados” en el mundo; lo ilustra con la generación del “sentimiento hipergeneralizado” de seguridad ante la pandemia por Covid-19 usando máscaras faciales, de manera que se invoca ese sentimiento ante las circunstancias de inseguridad relacionadas, pero luego se traslada a contextos nuevos donde la seguridad se convierte en un problema al no poderse predecir, y se produce o se apela a otro sentimiento de hipergeneralización.

En suma, el desarrollo humano ocurre como un proceso afectivo-cognitivo-activo indisoluble, que implica la “reflexión sobre el flujo de experiencias vividas” que se convierte en esquemas abstractos o “generalización abstractiva”, que para Vigotsky son esquemas primeramente afectivos y secundariamente cognitivos, a modo de hipergeneralización afectiva, que es indispensable en la vida del individuo -en tanto que se vive en un tiempo irreversible y ninguna situación se repite, lo que posibilita formar para futuros indeterminados- y que no es algo que la persona se proponga de manera explícita o haga deliberadamente (Valsiner, 2015).



A modo de cierre de este apartado general se puede plantear que el desarrollo humano, desde una psicología cultural, sucede en el despliegue de la inserción y participación social, dinámica y contradictoria del individuo, en un contexto sociocultural históricamente situado y conformado de recursos culturales, acciones, prescripciones y prácticas, que al ser apropiados por él, le disponen permanentemente de posibilidades y restricciones, como un proceso interminable de formaciones nuevas, en su devenir en la irreversibilidad del tiempo como ser humano.

## **II. HACIA ALGUNAS INDUCCIONES DE CONSISTENCIA ENTRE LOS SUPUESTOS TEÓRICOS SOBRE EL DESARROLLO HUMANO Y UNA METODOLOGÍA PARA SU ESTUDIO EN PSICOLOGÍA CULTURAL**

Para dar inicio a la formulación de este apartado, es preciso explicitar que el fenómeno del desarrollo humano, en su concepción desde los planteamientos antes abordados, como proceso dinámico, contradictorio, relacional, histórico, complejo e irreplicable, no es asequible, en esa caracterización, con metodologías objetivistas de correlación lineal entre variables, de acumulación de elementos aislados o de reducción a parámetros cuantitativos y criterios estadísticos. Para su estudio e intervención se requiere de otros lineamientos y estrategias, desde una metodología cualitativa, que posibiliten la consistencia con dichos planteamientos del desarrollo, tarea en la que enseguida se pretende avanzar.

Una cuestión epistemológica fundamental y de consistencia con la concepción del desarrollo humano como se ha formulado, es el planteamiento de que el conocimiento no se descubre sino que se construye. Esto indica claramente que se asume la implicación personal y constructivo-interpretativa del investigador (Días, et al, 2017) -más allá de la simple descripción de relaciones causales entre variables y la objetividad tradicionalmente asumidas- porque se trata de la comprensión del fenómeno en su complejidad, historicidad y dinamismo.

Asimismo, en continuación de lo anterior, si el sujeto de estudio de quien investiga es como él, otro sujeto también activo, dinámico y con intereses, la investigación representa un proceso comunicativo de principio a fin, a través del cual se va construyendo el conocimiento a lo largo de todo el proceso investigativo



y no exclusivamente en alguna de sus fases (González, 2007). La investigación del desarrollo humano, desde la psicología cultural como aquí se ha concebido, es pues un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, donde éstos son sujetos pensantes, emocionales y activos en unidad indisoluble, que no se trata de cuestiones distorsionadoras sujetas a control, sino, contrariamente, “aspectos a estimular con vistas a garantizar el carácter complejo y elaborado de su expresión en el proceso de estudio, aspecto que resultará esencial en la definición de elementos relevantes para la construcción teórica” (González, 1997, p 13). En ese sentido los participantes de la investigación también son concebidos como constructores e intérpretes de su propia información, de manera que sucede una co-construcción del conocimiento entre todos los implicados en la investigación, el investigador y los sujetos participantes, considerando también de importancia la reflexividad permanente sobre todos los elementos y sujetos involucrados, incluyéndose a sí mismo el propio investigador (Mann, 2016).

Una segunda y fundamental cuestión de esta concepción de metodología cualitativa, muy vinculada al planteamiento anterior, tiene que ver con la superación de la práctica persistente de acumular hallazgos de investigación, cuestión que ha sido generalizada en la investigación psicológica, incluso de perspectiva cultural. Según Valsiner (2017; 2022) la consideración amplia de que la psicología es una ciencia empírica ha conducido al tratamiento de la metodología como una “caja de herramientas” de métodos concretos listos para usarse –a menudo de forma estandarizada- en cualquier momento, a voluntad del que investiga -con escasa consideración a los fenómenos a los que se aplican- y en aras de producir datos, cuestión que a menudo oscurece en vez de aclarar los temas de investigación; la psicología, considera este autor, es rehén de la acumulación de datos, ahora en mega-expansión por las tecnologías de la informática, desplazando a la innovación. Considera que la alternativa es asumir la metodología como sistema de actos mutuamente vinculados de creación de conocimiento, donde las características abstractas y concretas del acto de indagación se encuentran estrechamente entrelazadas; se trata del vínculo teoría-práctica para la innovación teórica que permita el avance de la teoría, de reglas para crear conocimiento en vez de “caja de herramientas” listas para su uso. La opción es la superación de ese enfoque



principalmente empirista u orientado a la comprobación de la teoría (González, 2019; Valsiner 2019), desde una metodología sustentada en una teoría para la innovación y su desarrollo, a partir del avance en la comprensibilidad (Weiss, 2017) del objeto específico que se estudia, o desde su alcance a nuevas zonas de inteligibilidad sobre el mismo al dotarlo de nuevos significados y generar congruencia en una línea de pensamiento (Díaz, el al, 1917; González, 2019). Desde luego, este desarrollo de la teoría se fundamenta en concebir a esta no como entidad estática e inamovible, sino como sistema de información en el que adquiere sentido la producción teórica del investigador, misma que funge como agencia de cambio en la propia teoría; este es el fundamento para plantear que la teoría que no se desarrolla, que no es capaz de abarcar nuevas zonas de la realidad, deja de ser científica y se convierte en doctrina del pensamiento (González, 2007).

Asimismo, otra cuestión metodológicamente importante tiene que ver con el planteamiento de Valsiner de la irreversibilidad del tiempo en el desarrollo humano y la naturaleza de los sistemas abiertos, con las siguientes implicaciones metodológicas. En primer lugar, la contraposición a la perspectiva tradicional en torno a la replicabilidad de las investigaciones en otras temporalidades, contextos espaciales y poblaciones, porque, como ya se abordó, en sentido estricto ninguna experiencia en desarrollo humano puede repetirse de la misma manera, ningún contexto histórico cultural puede equipararse a otro y cada ser humano es único e irrepetible en el mundo. En segundo lugar, Valsiner (2021) critica que de manera generalizada las pruebas sean planas porque crean respuestas de sentido común a preguntas de sentido común; plantea que se requiere un nivel más “profundo”, elaborando preguntas “escalantes” que activen explícitamente algo en la persona; es decir, pensar a los seres humanos no como reactivos inmediatos, sino como co-constructores de un significado particular; no esperar obtener la primera respuesta que la persona emite, sino permitirle espacio y tiempo para que rememore y reflexione la(s) pregunta(s) o para que el elemento particular puesto a su dominio lo continúe “reverberando” y después continuar retomándolo; en definitiva se trata de una especie de seguimiento usando el “rastro de la memoria” para observar la construcción de los significados en el mundo personal. Y desde luego, agrega el autor, esto se puede lograr por distintos medios, como la historia de vida, la



entrevista, la composición, los cuentos, la historieta, los cuestionarios, las narrativas, tanto de manera directa como de forma online, etc. En cercanía con esto, desde el planteamiento de Bruner (2006) de que la psicología cultural se orienta a la interpretación de cómo interpretan los seres humanos sus mundo, es decir, la construcción y uso del significado en determinada cultura, concibe que esto se hace posible por el aparato narrativo culturalmente situado, de modo que se llega a ser persona en tanto se elabora una historia de sí mismo(a) a través de la participación práctica en el contexto de implicación; aparece el sí mismo plural y distribuido desde narraciones articuladas de identidad para contextos diversos, pero sin una significación definitiva porque siempre cabe la posibilidad de reelaboraciones ante nuevas condiciones o incertidumbres (Pérez et al, 2022<sup>a</sup>).

En el mismo sentido, en los términos de González (2017; 2019), a partir de plantear el conocimiento como forma de inteligibilidad sobre el objeto de estudio y no de correspondencia con una realidad externa, y la investigación de la subjetividad como un proceso de diálogo o comunicación entre el investigador y los sujetos participantes, la producción del conocimiento se concibe como un proceso constructivo-interpretativo de la información en su articulación a través de la construcción de indicadores significativos a la generación de ideas y de nuevas zonas de sentido sobre el objeto de estudio. Para esta labor plantea como muy importantes dos cuestiones: por un lado, las características abiertas y semiabiertas de los instrumentos -los cuales son concebidos como recursos para estimular y profundizar el diálogo entre investigador y participantes en su expresión amplia y emocionalmente comprometida-, y por otro lado, la legitimidad de lo singular, no sólo por su carácter único, sino por el significado que contribuye a generar para el avance teórico que caracteriza la producción del conocimiento en el trascurso de la investigación y no sólo al final de la misma. En definitiva, se trata de la creatividad del investigador, de su independencia en la forma de pensar, de su papel activo y su reflexividad en todo el proceso, como cuestiones que contribuyen a la creación de atribuciones de sentido a los fragmentos informativos, de manera que la construcción de la información ocurre en un continuo, que puede conducir a la consideración de información adicional, a la reorientación de su búsqueda, a la



reformulación del problema o pregunta inicial de la investigación, a la consideración de nuevos instrumentos, a la definición de nuevas líneas de investigación, etc.

También, los planteamientos de la interrelación y co-constitución entre mente y cultura y del carácter histórico y concretamente situado del desarrollo humano, implican que en el estudio de éste es imprescindible su contextualización, sin la cual ninguna o muy poca significación se puede lograr; las escalas del desarrollo que varios autores proponen pueden ayudar a orientar esta labor. Así, desde los planteamiento de que el desarrollo del individuo no es más que la historia de ese desarrollo, Vigotsky formuló escalas de dicha historia que no están separadas, sino que se entrecruzan y retroalimentan entre sí (microhistoria, ontogenia, sociohistoria e historia filogenética), que pueden servir para orientar la contextualización del estudio o transformación del desarrollo (Corral, 2003). La especificidad, amplitud o matiz de esta labor estará en dependencia del problema y/u objetivo que sustentan la investigación, y su remisión será recurrente a lo largo del estudio en tanto proceso permanente de análisis y construcción de la información, en el cual también pueden reformularse las mismas preguntas u objetivos iniciales de la investigación (González, 2007).

Otra cuestión importante de resaltar se refiere a la sistematicidad y ordenamiento de la investigación; que se trate del estudio de un fenómeno complejo y dinámico, como lo es el desarrollo humano -que ya se ha abordado-, no justifica hacer lo que el investigador quiera, sin ninguna estructura organizada de los elementos; sin embargo, es necesario señalar también que no se trata del diseño tradicional, pre-estructurado y para su aplicación de manera fija e incuestionable - desde cuya visión suele considerarse que una investigación cualitativa no tiene ese "rigor científico"- . Es necesario un proyecto de investigación donde se plantee el tema de interés, la formulación de la pregunta o problema de investigación, lo que se espera u objetivos del trabajo, los lineamientos y estrategias de realización, los participantes y escenarios, etc. Sin embargo, dicho proyecto sólo constituye el punto de partida para iniciar la investigación –no su rígida observancia de principio a fin- de manera que, de acuerdo a González (2007), luego de su inicio, la investigación queda abierta a posibles transformaciones y/o reformulaciones de sus componentes, según lo que vaya ocurriendo en cada momento, y donde los



imprevistos o desafios son muy importantes como oportunidades de reflexividad y análisis durante el proceso (Jacobsson & Akerström, 2012), para la toma de decisiones de si se reformulan o reorientan elementos, desde la pregunta o problema formulados al inicio, la introducción de otros instrumentos, la extensión de la investigación, etc., o se prosigue con lo previsto.

Desde luego, lo anterior indica que todos los componentes de la investigación cualitativa para estudiar el desarrollo humano como aquí se le concibe, están estrechamente vinculados. Hasta este momento se han abordado de manera separada los planteamientos teóricos y los recursos metodológicos que les son congruentes, pero esto se ha hecho, como fue señalado en la parte inicial, sólo para fines expositivos, porque en realidad debe haber una interrelación de todos los elementos inmersos en la investigación. Al respecto Valsiner (1997; 2017) hace la formulación que denomina “ciclo metodológico” para sustentar esta cuestión y proponer una alternativa metodológica consecuente. Al respecto el autor plantea que el método para esta investigación cualitativa no es una selección dentro de un inventario de métodos pre-construidos y/o estandarizados, ya disponibles a modo de “caja de herramientas”, sino que se requiere su construcción en la intrincada interdependencia de los componentes de la investigación de este tipo.

En ese ciclo o círculo metodológico Valsiner considera los siguientes componentes y sus interdependencias. En primer lugar ubica las “suposiciones básicas” o presuposiciones que constituyen el punto de partida para situar el fenómeno y las construcciones teóricas que se adoptan; considera que a partir del sentido común se asumen varias suposiciones que parecen “obvias”, que pueden ser generales o específicas a cierta disciplina y algunas están inmersas en teorizaciones psicológicas que se aprenden en esta formación profesional (Pérez et al, 2022b). Asimismo, es necesaria la explicitación de tales suposiciones básicas para analizar su ajuste al “fenómeno”, como el segundo componente, así como al “marco teórico” como tercer componente, de manera que la primera congruencia es entre suposiciones básicas-fenómenos-teoría, en torno a la cual se necesita y orienta la reflexión; en dicha reflexión es importante la experiencia personal al respecto y la experiencia conocida de otros cercanos, así como lo que aporta -o se infiere de- la literatura de investigación al respecto, que no se reduce a revisar y/o



sintetizar sino que implica precisamente dicha reflexión (Pérez, et al., 2022b). En esta lógica, el proceso de elaboración de la pregunta de investigación se irá concretando en su congruencia con las suposiciones básicas, las cuestiones teóricas y la caracterización de los fenómenos, más allá de la sola enunciación del tema en sus tecnicismos y términos teóricos.

Prosiguiendo el ciclo metodológico, componentes adicionales son los métodos contruidos y la teoría contruida, que para nada significan estandarización, sino más bien que no se parte de cero y que lo que se requiere para responder la pregunta formulada sobre el fenómeno en estudio que, en tanto dependiente del contexto es único y singular, es lo que está por construirse desde lo ya construido, tanto en el método como en la teoría, cuestión que constituye el sentido fundamental de la investigación (Valsiner, 2017). Así, señala el autor, la estrategia de investigación requiere congruencia con la teoría y anclaje al caso particular de estudio, y desde esa interdependencia se considera la adaptación del método ya construido y/o su innovación, superando las lógicas deductivas e inductivas, en pro de una lógica de construcción de hipótesis explicativas de y desde el fenómeno o lógica de abducción.

Otro componente del ciclo metodológico refiere a los datos, los cuales no hablan por sí mismos sino que son contruidos; en los términos de Díaz, et al, (2017) los datos no llevan por sí mismos a la teoría fuera de la perspectiva, intereses, teoría y papel constructivo-interpretativo del investigador; desde el ciclo metodológico Valsiner (2017) concibe que los datos se construyen a través de un marco de interpretación provisto por el ciclo metodológico completo, no sólo por el método o algunos de los componentes; es desde todo el ciclo que primero se les produce y enseguida se “hace que hablen”. El último componente del ciclo, que se sitúa en el centro del mismo, es la intuición del investigador o cualidad de su experiencia que se forma junto a su pericia en la práctica tanto dentro como fuera de la disciplina, y junto a su intuición su relación subjetiva con el medio, la vivencialidad de su propia experiencia aquí y ahora, para desde ahí y con su reflexividad permanente, tomar las decisiones pertinentes durante el proceso, en torno a su propia conducción y para orientar la investigación, articulando coherentemente todos los componentes de este ciclo metodológico.



En síntesis, la propuesta del ciclo metodológico de Valsiner constituye, desde la concepción del dinamismo y complejidad del desarrollo psicológico, una aportación que ilustra la interdependencia de sus componentes y que, para fines de su investigación, representa una guía metodológica para conducir el proceso de una investigación cualitativa.

Finalmente, es necesario aludir a la frecuente -e inapropiada- exclusión mutua entre métodos cuantitativos y cualitativos de investigación o de intervención. En general se asume, explícita o implícitamente, una correlación entre la concepción del dinamismo y complejidad de lo psicológico y la metodología cualitativa para su estudio; sin embargo, no suele hacerse explícita o no se abunda en la importancia de la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, que en general suelen considerarse más bien como contrapuestos. Baxter (2004) hace explícito que desde la dialéctica relacional se consideran tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos, según lo que se pretenda analizar; así si se trata de frecuencia, patrón, intensidad, lo cuantitativo es útil, mientras que si se trata de significado lo cualitativo es lo útil. Weiss (2017) señala la importancia de la descripción en el análisis e interpretación de la investigación cualitativa, en donde los programas computacionales son de utilidad -sin caer en excesos codificantes-, hacia la construcción de sentidos; el autor considera que la investigación cualitativa implica la producción de descripciones empíricamente ancladas y teóricamente informadas.

Es decir, no hay una contraposición entre lo cuantitativo y cualitativo; lo cualitativo no implica una negación absoluta de la cuantificación, pues ésta constituye un momento en la construcción del conocimiento, posibilita un nivel descriptivo en el mismo; existen fenómenos más asequibles a modelamientos cuantitativos y tipos de relaciones que sólo aparecen en dimensiones cuantitativas, por lo que lejos de ser contrapuesto con lo cualitativo, puede representar un momento importante en el proceso de producción del conocimiento (González, 2019); lo que no es aceptable, considera este autor, es la absolutización del modelo cuantitativo como “el método de conocimiento”, es decir, se trata de un rechazo en su carácter epistemológico, o la reducción de la complejidad del proceso al dato numérico o estadístico. En ese mismo sentido, dentro de su planteamiento del ciclo



metodológico, Valsiner (2017) plantea que la cantidad representa una cualidad secundaria sin existencia fuera de la cualidad superordinada o primaria que son procesos y no identidades; sin embargo suele ocurrir lo contrario en la psicología, con la pretendida construcción de cualidades superordinadas a partir de cuantificaciones consensuales; es decir, señala el autor, el fondo del cuestionamiento a la investigación cuantitativa no es por los métodos que utiliza o por la cuantificación, sino por su pretensión a través de ellos de construir entidades ilusorias que se asumen como reales ante su supuesta legitimación por mediciones objetivas y métodos estandarizados.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En este trabajo se trató de fundamentar y caracterizar la complejidad, el dinamismo y el carácter histórico y contradictorio del desarrollo psicológico del ser humano y, en correspondencia, explicitar algunos elementos para una metodología cualitativa para estudiarlo, enfatizando, de acuerdo a Valsiner (2017; 2022) y González (2007), que el cometido no es la acumulación de datos a través métodos ya instituidos, sino la innovación en el método y el desarrollo de la teoría; es decir, superar la perspectiva de la estandarización o elección de lo ya construido, porque la orientación fundamental es hacia lo que está por construirse.

Asumiendo que no existe una sola postura sobre la psicología cultural y, por lo tanto, de la metodología cualitativa que se le asocia para su estudio, el título del trabajo fue planteado buscando reflejar esa situación, en términos no de lo que debe ser, a modo de receta, ni mucho menos para abonar a una estandarización a la que se plantea superar, sino sólo de una entre múltiples posibilidades, de alguna metodología para alguna psicología cultural; se reconoce, además, la importancia de la diversidad de puntos de vista para dinamizar la producción creativa de conocimiento.

No se abordaron en este espacio las estrategias metodológicas específicas de investigación, como entrevista, investigación participativa, autobiografía, narrativa, historia de vida, etc., cuya formulación e implementación también tendrían que ser congruentes a los planteamientos sobre el desarrollo de la psicología cultural como aquí se concibe, y más específicamente con base en el



ciclo metodológico que plantea Valsiner, en interdependencia con todos los componentes que lo conforman -se asume que dicha propuesta, además de fundamentar la interrelación de los componentes inmersos, constituye una guía de conducción para el investigador en su labor de investigación-.

Al final de este recorrido se espera haber contribuido a la generación, en alguna medida y desde una psicología cultural -la que aquí se intentó caracterizar-, de la convicción sobre la complejidad, el dinamismo y la transformación permanente del desarrollo psicológico y, en consecuencia, que su estudio implica un proceso con esas mismas caracterizaciones, en donde el investigador requiere también asumirse en su dinamismo, reflexividad y auto-transformación en esa labor.

## REFERENCIAS

- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of Meanings Through Ambivalence. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-19. Art. 23. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Baxter, L. (2004). Relationships as dialogues. *Personal Relationships*, 11, 1–22.
- Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Branco, A., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64. <https://doi.org/10.1177%2F097133369700900103>.
- Bruner, J. (2006). Actos de significado. Alianza Editorial
- Cornejo, C. (2008). Intersubjectivity as Co-phenomenology: From the Holism of Meaning to the Being-in the-world-with-others. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, volume 42, 171-178.
- Corral, R. R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72-76.
- Corral, R. R. (2003). *Historia de la Psicología: apuntes para su estudio*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 19(1), 47-56.



- Cuevas, A. (2013). Una perspectiva histórico-cultural sobre el desarrollo del escolar. *Revista AMazônica*, XI(2), 8-37.
- De la Mata, M., & Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 181-199.
- Díaz G. A., González R. F., & Arias, C, A.M. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *Revista CES Psicología*, 10(1), 129-155.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 28-50.
- Dreier, O. (2016). Personalidad y la conducción de la vida cotidiana. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(2), 256-271.
- Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, núm. II (18), 7-23
- Esteban, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.
- González, F. (1987). Personalidad y comunicación: su relación teórico metodológica. En Colectivo de autores *Investigaciones de la personalidad en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México D.F.: Thomson.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: McGraw Hill.
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(número especial), 1-24.
- González, F. (2019). Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, 0(0), 1-16.
- González, F., & Patiño, J. F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural histórica. Conversando con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, No. 60. <http://dx.doi.org/10.7440/res60.2017.10>



- González, F., & Mitjás, A. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jacobsson, K., & Akerström, M. (2012). Interviewees with an agenda: learning from a 'failed' interview. *Qualitative Research*, 13(6), 717-734.
- Labarrere, S. A. (1998). *Vygotsky y la educación*. Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A.C., Puebla, México.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado, Participación periférica legítima*. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Information Age Publishing, INC.
- Morin, E. (1996). El pensamiento complejo contra el pensamiento único. Entrevista. *Sociología y Política*, número 8, 70-89.
- Pérez-Campos, G. (2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 5-16.
- Pérez-Campos, G., Saucedo-Ramos, C., Alarcón-Delgado, I., Suárez-Castillo, P., Bartolo-Estrada, K., Campos-Huichán, M., & Canto-Maya, C. (2022a). Planteamiento y fundamentación de una perspectiva sociocultural en Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 62, 7-24.
- Pérez-Campos, G., Saucedo-Ramos, C., Campos-Huichán, M., Alarcón-Delgado, I., Bartolo-Estrada, K., Suárez-Castillo, P., & Canto-Maya, C. (2022b). ¿Qué demonios es la Investigación Cualitativa? Problematización y Posicionamiento desde la Psicología Sociocultural. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(1), 1-24.
- Ratner, C. (2005). Tres aproximaciones a la Psicología Cultural. En G. Pérez, I de L. Alarcón, J. J. Yoseff, y M. A. Salguero (Eds.), *Psicología Cultural. Volumen 1*, pp. 143-160. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural Psychology – What is it? En R.A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action. A theory of human development*. New York: Wiley.



- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2015). The place for synthesis: Vygotski's analysis of affective generalization. *History of the Human Sciences*, 28(2), 93-102.
- Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in human psychology*. Switzerland: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61064-1>
- Valsiner, J. (2019). Cultural Psychology as a Theoretical Project/La psicología cultural como Proyecto teórico. *Estudios de Psicología*, 40(1), 10-47.
- Valsiner, J. (2022). ¿Por qué la psicología cultural en el estudio del desarrollo humano? Conferencia, Uruguay.  
<https://www.google.com/search?q=%C2%A1por+qu%C3%A9+la+psicolog%C3%ADa+cultural+en+el+estudio+del+desarrollo+humano&oq=%C2%A1por+qu%C3%A9+la+psicolog%C3%ADa+cultural+en+el+estudio+del+&aq=&chrome=4.69i57j33i160l5.53824j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:71b90140.vid:XEt8rKr5POU>.
- Valsiner, J., Demuth, C., Wagoner, B., & Christensen, B.A. (2021). The Future of Cultural Psychology: An Interview With Jaan Valsiner. *Europe's Journal of Psychology*, 17(4), 322-329.
- Vygotski, S. L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vygotski, S. L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas*, vol. 4. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.
- Zinn, H. (2023). *No puedes ser neutral en un tren en marcha*. Córdoba España: Editorial Almuzara.



Recebido: 20/06/2024

Aprovado: 25.08.2024

Publicado: 01/01/2025

## AUTORÍA

### **Adrián Cuevas Jiménez.**

Licenciatura en Psicología por la UNAM, Doctorado y Maestría en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología en la UNAM Campus Iztacala, líneas de investigación sobre formación en educación superior, rendimiento académico, desarrollo escolar. Email: [cuevasjim@gmail.com](mailto:cuevasjim@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-3547> País: México.