

Consideraciones epistemológicas y éticas en la investigación con niños, niñas y adolescentes en Psicología del Desarrollo.

Garcia Cernaz, Santiago y Gómez, María Florencia.

Cita:

Garcia Cernaz, Santiago y Gómez, María Florencia (Noviembre, 2018). *Consideraciones epistemológicas y éticas en la investigación con niños, niñas y adolescentes en Psicología del Desarrollo. VIII Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología UMDelP, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.florencia.gomez/95>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvUV/sFs>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



VIII Congreso Marplatense de Psicología
de alcance Internacional

**SALUD MENTAL Y
GRUPOS VULNERABILIZADOS**

*De la Igualdad a la Equidad
y de la Diferencia a la Diversidad*

Posicionamientos Éticos, Ideológicos y Conceptuales

**29 y 30 de Noviembre,
1 de Diciembre de 2018**
Mar del Plata, Argentina

INFORMES: info@congreso2018.org

Tipo de Trabajo y Presentación: Trabajo Libre. Expositor

Título: Consideraciones epistemológicas y éticas en la investigación con niños, niñas y adolescentes en Psicología del Desarrollo

Autores: Santiago García Cernaz y María Florencia Gómez.

Institución: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Contacto: santiagogarcia982@gmail.com; florgda@gmail.com

Eje Temático: Desarrollos en las Ciencias Básicas y Aplicada. Discusiones Epistemológicas.

Resumen:

Los estudios psicológicos sobre los niños, las niñas y los adolescentes comenzaron con colecciones de observaciones sobre las conductas y las manifestaciones cotidianas de los propios hijos de filósofos, naturalistas, educadores y médicos. Muchos de ellos empezaron a mostrar la especificidad de las investigaciones en la infancia y llevaron a que se configure un nuevo ámbito de saber, la Psicología del Desarrollo. En el transcurso del Siglo XX, este campo de conocimiento toma autonomía y el naciente saber psicológico sobre la niñez muestra que no pueden utilizarse ni las mismas categorías conceptuales ni las mismas estrategias metodológicas que aquellas utilizadas para comprender a las manifestaciones del adulto. Estos avances posibilitan la producción de nuevas formas de estudiar y de interpretar los fenómenos psicológicos en la infancia, así como la reflexión ética en estos estudios.

En esta presentación se realiza una revisión conceptual sobre los aspectos teórico-metodológicos, epistemológicos y éticos que se relevan en la bibliografía especializada en el campo de la Psicología del Desarrollo. Además, se reflexiona sobre algunas cuestiones referentes a la enseñanza de las lecturas teóricas que se afilian dentro de esta disciplina.

Este trabajo se divide en dos grandes secciones. En primer lugar, se aborda la problemática epistemológica que supone la conceptualización del desarrollo cognitivo a partir de la consideración de distintos modelos. Se debate con la concepción de desarrollo que subyace en gran parte de los estudios psicológicos actuales enfocados en establecer relaciones entre la capacidad y la edad, en los que se ha desatendido al problema central del desarrollo, esto es, los mecanismos que explican la aparición de la novedad. Tal relación conducta-edad, por medio de la comparación de cortes transversales, supone una concepción del desarrollo como un proceso lineal, escalonado y acumulativo que no se corresponde con ciertos fenómenos empíricos que han sido tradicionalmente menospreciados. Específicamente, se aborda el fenómeno de la variabilidad intra-individual, presente en todas las edades y dominios del desarrollo, ofreciendo alternativas para su comprensión y valorización desde un enfoque de sistemas dinámicos del desarrollo cognitivo. Se mencionan además ciertas metodologías, dentro de esta vertiente teórica, que permiten analizar la variabilidad como un componente insoslayable de los mecanismos que hacen posible la aparición de la novedad en el tiempo.

En una segunda parte, se realiza una revisión de la ética en la investigación psicológica en el período de la niñez. En estos estudios es usual que se utilicen diseños de investigación donde se propone un trabajo directo con niños, niñas y adolescentes, sea en contextos artificiales o naturales. Sin embargo, la ética en investigación psicológica sobre la niñez es un capítulo reciente del desarrollo reflexivo y de los consensos de los psicólogos en el mundo. Así, en consonancia con los avances en las conceptualizaciones desde el paradigma de los Derechos Humanos, los investigadores psicólogos también tuvieron que adecuar sus formas de conocer a los niños, las niñas y los adolescentes, ahora considerados sujetos participantes de investigaciones psicológicas. En estos debates éticos se advierte que estos jóvenes participantes conforman uno de los colectivos vulnerables en el proceso de investigación y ponen en cuestión la responsabilidad del investigador, la exigencia de evitación de daños y la atención en respetarlos como sujetos de

derechos plenos para aportar su asentimiento en la participación, sus datos y su voz a los estudios psicológicos. Se concluye con una recapitulación de las principales líneas de revisión conceptual teóricas, epistemológicas y éticas, y la necesidad de evaluar de modo reflexivo estos temas en los programas de formación de los futuros psicólogos.

Palabras Clave: DEBATES EPISTEMOLÓGICOS, PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO, INVESTIGACIÓN CON NIÑOS, ÉTICA; RESPONSABILIDAD DEL INVESTIGADOR

Introducción

Los estudios psicológicos sobre los niños, las niñas y los adolescentes comenzaron con colecciones de observaciones sobre las conductas y las manifestaciones cotidianas de los propios hijos de filósofos, naturalistas, educadores y médicos. Muchos de ellos empezaron a mostrar la especificidad de las investigaciones en la infancia y llevaron a que comience a configurarse un nuevo ámbito de reflexión y de saber, la Psicología del Desarrollo.

A inicios del Siglo XX, este campo de conocimiento toma autonomía y el naciente saber psicológico sobre la niñez muestra que no pueden utilizarse ni las mismas categorías conceptuales ni las mismas estrategias metodológicas que aquellas utilizadas para comprender a las manifestaciones psicológicas del adulto. Asimismo, comienzan a elaborarse nuevos modelos conceptuales, en los cuales se intenta aprehender y explicar las particularidades del desarrollo psicológico en este período (Delval, 2001; 1988).

Conforme se fue avanzando en los estudios sobre la infancia en distintas disciplinas, en consonancia con los avances en la conceptualización desde el paradigma de los Derechos Humanos, los investigadores psicólogos también iniciaron la adecuación de sus formas de conocer a los niños, las niñas y los adolescentes, ahora como sujetos participantes de investigaciones psicológicas. Aquí advierten que no solo deben respetarse sus derechos, sino que estos jóvenes participantes también conforman uno de los colectivos vulnerables en el proceso de investigación y ponen en cuestión la responsabilidad del investigador y la exigencia de evitación de daños. Esto ha llevado a la reflexión ética en estas investigaciones y a la especificación de las normativas.

El presente artículo tiene como objetivo abordar los problemas y los debates epistemológicos y éticos actuales en las investigaciones en Psicología del

Desarrollo. Para ello, en una primera parte del trabajo revisaremos los modelos de desarrollo y algunas de sus consideraciones para la comprensión teórica y metodológica de los mismos; en una segunda parte del trabajo, se sistematizan las consideraciones éticas a contemplar en las investigaciones psicológicas con niños, niñas y adolescentes.

El estudio del desarrollo psicológico: debates epistemológicos

Según Jaan Valsiner (1988), podemos definir al desarrollo como la transformación constructiva de una forma en el tiempo irreversible, a través de procesos de intercambio entre el organismo y el ambiente. Cada una de las nociones que incluye esta definición, tales como forma o estructura, construcción y transformación han sido disputadas por enfoques opuestos en psicología del desarrollo. La oposición entre la Gestalt continental-europea, que concibe a la estructura como una totalidad no reductible a sus partes, y el asociacionismo anglo-americano, que encuentra suficientes los procesos asociativos elementales para comprender los procesos estructurales, es una oposición que atraviesa toda la historia de la psicología del desarrollo; posiblemente nunca se disuelva, en tanto no depende de una cuestión de verdad sino de supuestos epistémicos sobre los que se sostienen dichas afirmaciones.

En consonancia con otros autores de peso como Flavell y Wohlwill (citado en Puche & Martí, 2011) y Fogel y DeKoeyer-Laros (2007), Valsiner (1988) afirma que el genuino problema de la psicología del desarrollo es la explicación de la novedad: cómo es posible que surjan formas, estructuras y conductas nuevas a partir de las formas, las estructuras o las conductas precedentes. En este sentido, podemos interrogarnos si los avances en la psicología del desarrollo de los últimos años han permitido abordar de modo adecuado este problema y si ha posibilitado que los autores realicen reflexiones epistemológicas sobre las implicancias de sus afirmaciones y supuestos claves.

En una lectura literal de esta forma de pensar el desarrollo, los *cambios en las conductas* pueden entenderse de modo exclusivo a partir de los *cambios con relación a la edad*. En este sentido, hay una tendencia central en los estudios en desarrollo que muestran una fascinación por establecer una *relación edad-conducta* para visibilizar las novedades en el desarrollo psicológico. Tal como sostienen Puche y Martí (2011) “*se establecen comparaciones de grupos de edades diferentes que determinan curvas de crecimiento, o se realizan comparaciones de incrementos*

en relación a la edad. Los estudios parecen subsumirse en relaciones que toman la edad como la variable explicativa" (p. 132). Cabe entonces interrogarse si esta tendencia a pensar el desarrollo como una secuencia cronológica de adquisiciones responde al genuino problema del cambio en el tiempo, de la explicación de la novedad. Siguiendo a van Geert (1998) y Puche y Martí (2011) este desvío que evidencia la psicología del desarrollo se puede comprender a partir de dos obstáculos: el fenómeno de la variabilidad y las metodologías utilizadas.

La variabilidad está presente en todas las edades, en todos los dominios y en todos los niveles del desarrollo psicológico. Paradójicamente, ha sido considerada, en términos de Smith y Thelen (2003), como una "verdadera pesadilla" para los investigadores, dado que debilita las correlaciones y dificulta el sostenimiento de la perspectiva del desarrollo como una serie de etapas claras e inconfundibles. Ha sido catalogada como "ruido" o "error" de medición que debe controlarse para identificar los pasos escalonados de un desarrollo que se estima homogéneo y continuo.

Nos interesa enfocar particularmente en la variabilidad intra-individual, *i.e.*, el fenómeno en el que el sujeto, frente a una tarea en circunstancias idénticas en dos puntos muy cercanos en el tiempo, manifiesta habilidades distintas. Plantea una complejidad sumamente inasible desde la visión del desarrollo como un proceso escalonado, en tanto pareciera que el sujeto se sitúa, simultáneamente, en dos niveles de desarrollo diferentes. No obstante, desde una perspectiva de sistemas dinámicos (van Geert, 1998; Fogel & DeKoeyer-Laros, 2007; Smith & Thelen, 2003; Adolph & Robinson, 2015), el abordaje de la variabilidad intra-individual es crucial para la comprensión de los procesos de cambio en el tiempo: más que un error de medición expresa la variación dinámica de un sistema complejo que atraviesa procesos de desequilibrio y reequilibración. *"Desde esta perspectiva, el desarrollo es como una serie de oleadas que se van superponiendo. Las estrategias existentes cambian en su frecuencia de expresión, nuevas estrategias aparecen en la escena, y las interacciones entre estrategias precedentes y nuevas crean más riqueza y variedad de comportamiento (Siegler, 2006). De hecho, usar una variedad de medios para resolver un problema puede ser un sello distintivo del comportamiento adaptativo"* (Adolph & Robinson, 2015, p. 126). El desarrollo, más que producirse a pesar de la variabilidad, se produce gracias a la variabilidad, lo cual requiere, para su estudio, de nuevas herramientas metodológicas que no la reduzcan a un "error". Para una reseña en profundidad de distintos métodos de

análisis de la variabilidad, recomendamos consultar van Geert y van Dijk (2003).

Es menester remarcar aquí que se requiere del diseño de estudios que incluyan observaciones longitudinales lo suficientemente cercanas en el tiempo para poder captarla adecuadamente (Fogel & DeKoeper-Laros, 2007; Adolph & Robinson, 2015), en detrimento de los recortes transversales. Tal como afirman Puche y Martí “*si el desarrollo es dinámico y fluye en el tiempo los cambios en el funcionamiento del desarrollo ocurren precisamente entre los estadios en los que se ha congelado la observación*” (p. 135). En este sentido, resultan óptimos tanto el método microgenético como el análisis de series temporales (van Geert & van Dijk, 2003), en tanto se trata de dos técnicas que se enfocan en el proceso de cambio, es decir en el antes, el durante y el después de la novedad, ofreciendo una visión en detalle de las múltiples variables que motorizan la aparición de la novedad psicológica. Proveen de datos de gran riqueza, aún cuando se trate de muestras de pocos sujetos: tal como afirmaba Piaget “*una profunda observación vale más que mil estadísticas*” (citado en Fogel & DeKoeper-Laros, 2003, p. 71).

Creemos necesario impulsar investigaciones que sitúen en el centro del debate el problema de la variabilidad como aspecto consustancial de los procesos de cambio en el tiempo. Asimismo, es menester problematizar las arraigadas concepciones del desarrollo como un proceso lineal, acumulativo, escalonado y teleonómico que observamos en las instancias de formación de los psicólogos/os en nuestras universidades.

Puntualizaciones sobre la ética en estudios psicológicos con niñas y niños

La ética en investigación psicológica sobre la niñez es un capítulo reciente del desarrollo reflexivo y de los consensos de los psicólogos en todo el mundo. Las problemáticas y debates éticos en investigación en Psicología están ligadas a la dimensión deontológica que regula la actividad profesional. Por esto, los códigos de ética profesional son los documentos de referencia para revisar sus avances en investigación y en su consideración de la salud mental, pero también se presentan instrumentos de alcance internacional, regional y nacional que reúnen los principios y reglas acordadas por las comunidades de psicólogos en la temática (véase normativas y leyes en Hermosilla, Cataldo & Bogetti, 2015; Ferrero, 2000). No obstante, son las normativas éticas de organismos internacionales, como los de la *Society for Research in Child Development* (SRCD, 1991, con actualizaciones de 2007) o la *American Psychological Association* (APA, 2002, con modificaciones en

2010 y 2017) las que señalan aspectos procedimentales y éticos explícitos para implicar a la niñez en la investigación empírica (Borzi, 2016).

En los estudios psicológicos donde se teoriza sobre el período de la niñez, como es el caso de la psicología evolutiva y la psicología del desarrollo, es usual que se utilicen diseños de investigación donde se propone un trabajo directo con niños, niñas y adolescentes, sea en contextos artificiales o naturales; aquí, los debates actuales han centrado sus planteos en considerarlos como participantes de investigación o sujetos de derechos plenos para decidir su participación y dar su asentimiento, aportar sus datos y su voz a los estudios psicológicos (Borzi, 2016). El asentimiento refiere a la aceptación del participante que por edad o discapacidad no puedan tomar la decisión por sí mismos. Este complementa al consentimiento informado del tutor legal o adulto responsable (Roussos, Braun & Olivera, 2012).

Asimismo, en todos estos documentos e instrumentos éticos se sostiene que la responsabilidad es siempre del investigador; este tiene la obligación de evaluar las condiciones de la experiencia y las técnicas a implementar, para evitar riesgos y sufrimientos innecesarios y para respetar la libertad de los sujetos para interrumpir su participación cuando lo deseen (Salkind, 1998). En el caso de las investigaciones en el período de la niñez, se evalúan las condiciones de participación con sujetos no competentes o con incompetencias específicas, puesto que no están dadas las condiciones necesarias para determinar la autonomía del participante, a saber: la libertad para actuar sin ser influenciado; la agencialidad o intencionalidad en la conducta cotidiana y en la determinación de un plan de vida; y, finalmente, la comprensión y conocimiento sobre la situación (Sánchez Vazquez & Borzi, 2014).

Sin embargo, aunque el sistema de garantía de derechos reconozca a los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de pleno derecho también deben estar protegidos por derechos especiales, por ser un colectivo vulnerable como sujetos en desarrollo. Las poblaciones vulnerables son aquellas que es necesario proteger por no estar en igualdad de condiciones con el resto de la población que podría participar del estudio y esto puede deberse a la capacidad de comprensión para participar o por la potencialidad de sufrir más que otros grupos efectos dañinos o colaterales. Este término de población vulnerable no es estático, sino que expresa de modo dinámico entre los polos vulnerable - no vulnerable según la situación que potencie o limite la vulnerabilidad. Es aquí que el investigador debe tener en cuenta en su diseño de investigación las peculiaridades del grupo de

participantes.(Roussos, Braun & Olivera, 2012).

Asimismo, el investigador debe atender a la singularidad de cada uno de los niños y niñas participantes sin reducir sus manifestaciones conductuales y expresiones a una norma única, puesto que las mismas tiene diversas expresiones según las edades de los niños y niñas, las situaciones de aprendizaje incluidas en el desarrollo de la tarea y en particular según sus experiencias previas y sus interacciones con su contexto.

Algunos planteos de cierre para repensar la enseñanza

En el marco de los debates epistemológicos y éticos planteados, nos interesa mencionar para finalizar algunas cuestiones referentes a la enseñanza de estas lecturas teóricas en estudiantes en nuestras carreras de grado en la Asignatura de Psicología Genética, de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata).

Uno de los aspectos a destacar al abordar estas lecturas en la materia de la cual formamos parte como docentes es la gran pregnancia que tiene la idea de desarrollo asociada a una concepción de madurez o desarrollo lineal y acumulativo o escalonado vinculado o indiferenciado de una idea vaga de aprendizaje. Ambas ideas funcionan como teorías implícitas e iniciales donde el estudiante justifica el cambio directamente a partir de la edad que tiene el niño y no de otros procesos o mecanismos psicológicos implicados. Estas concepciones intuitivas muchas veces producen obstáculos epistemológicos a la hora de reflexionar sobre nuevas visiones respecto de los modelos del desarrollo, como es la propuesta en la Teoría de J. Piaget. Es pertinente remarcar que a menudo estas concepciones son favorecidas desde distintas instancias de formación superior o media, en las que se continúa enseñando la teoría psicogenética privilegiando su vertiente *estructural* -es decir, describiendo los grandes estadios del desarrollo de la inteligencia asociados a una edad particular-, en detrimento de los aspectos funcionales del modelo piagetiano: específicamente, los concernientes a la Teoría de la Equilibración, que permiten comprender cómo es posible la aparición de la novedad psicológica, genuino problema de la psicología del desarrollo.

Respecto de las cuestiones éticas en investigación psicológica, la materia cuenta con el desarrollo de un trabajo práctico especial en el cual se realizan entrevistas clínicas con una niña o niño para su análisis posterior. En esta actividad no se analizan los aspectos éticos en investigación pero sí se tienen en cuenta al

momento de realizar la entrevista. La introducción de las cuestiones éticas en la práctica psicológica permiten realizar el encuadre de la actividad y orientar la presentación del trabajo a los adultos responsables. Asimismo, cuenta con las indicaciones para respetar el consentimiento informado en adultos y el asentimiento del niño o niña, informando claramente que se resguardarán los datos de los participantes y los datos utilizados se realizarán de modo confidencial.

En el marco de estos debates, nos interesaría dejar mencionados también los aportes y avances de las revisiones de las teorías del desarrollo, como son los planteos de los enfoques de Piaget y Vigotsky. En estos modelos del desarrollo psicológico tiene una importancia particular la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento y los aportes culturales propios del contexto, puesto que las actividades espontáneas en la niñez se constituyen también mediatizadas en los intercambios con los adultos y otros niños, en el marco de esos significados sociales y del uso de diversas herramientas culturales (Castorina, 2010).

Finalmente, observamos en las conceptualizaciones de los estudiantes que consideran al desarrollo cognitivo como un proceso lineal y acumulativo, vinculado capacidad o edades, orienta la realización de una entrevista que no permite identificar la singularidad del funcionamiento intelectual del sujeto a nivel clínico. Esto se refleja en la deformación de las consignas al realizar el interrogatorio clínico y, en particular, al intentar obtener respuestas *esperables* o *correctas* dependiendo de la edad y de su supuesta organización psicológica y se omite el escuchar la respuesta infantil. Aunque ya Piaget indicaba que es un error usual en los novatos que utilizan esta técnica, también denuncia las dificultades en la apropiación de un modelo epistemológico complejo, que cuestiona las formas de comprensión cotidiana de la realidad desde una lectura empirista ingenua.

Referencias

- American Psychological Association (2002). Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57 (12), (1060-1073). Disponible en línea en: <<http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>>.
- Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2015). Motor development. En L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (pp. 113-157). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Borzi, S. L. (2016). Ética e Investigación psicológica: la responsabilidad del psicólogo en investigaciones con niños y niñas. En M.J. Sánchez Vazquez. *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología*. (Pp. 100-110). Colección Libros de Cátedra. La Plata: EDULP. Disponible en:

<http://hdl.handle.net/10915/54177>>

Castorina, J. A. (2010). Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo. *Rev. Segunda Época*, Vol. 11, p. 13-25. Facultad de Psicología. ISSN: 2422-572X. Disponible en <http://hdl.handle.net/10915/14984>>

Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.

Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Nº 44, p. 59-108. ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126. Disponible en línea:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48316>>

Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*. Vol Nº II, pp. 21– 42. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/184/18400203.pdf>>

Fogel, A., & DeKoeper-Laros, I. (2007). The Developmental Transition to Secondary Intersubjectivity in the Second Half Year: a Microgenetic Case Study. *The Journal of Developmental Processes*, 2(2), 67-90.

Hermosilla, A. M.; Cataldo, R.; Bogetti, C. (2015). Los derechos humanos y su impacto en la nueva legislación sobre Salud Mental. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, Vol. 12, noviembre, 2015, pp. 61-68. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.

Disponible

en:

<http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/244>>

Puche, R., & Martí, E. (2011). Metodologías del cambio. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 131-139.

Roussos, A.; Braun, M.; Olivera, J. (2012). Conductas responsables para investigación en Psicología: guía práctica. Buenos Aires: FUNICS. 1er Edición.

Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. USA: Universidad de Princeton.

Sánchez Vazquez, M. J.; Borzi, S (2014). Responsabilidad del psicólogo en

investigación con participantes vulnerables. El caso de los niños y las niñas. *Revista de Psicología*. Segunda época, Vol. 14, pp. 90-108. Disponible en:

<<http://hdl.handle.net/10915/51941>>

Siegler, R. S. (2002). Variability and Infant Development. *Infant Behavior and Development*, 25, 550-557.

Smith, L., & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(8), 343-348.

Society for Research in Child Development. *Ethical Standards in Research*. Consultado:<<https://www.srcd.org/about-us/ethical-standards-research>>(20/09/2018).

Valsiner, J. (1988). The development of the concept of development: historical and epistemological perspectives. En W. Damon, & R. Lerner (Comps.), *Handbook of Child Psychology* (págs. 189-232). New York: I. Willey & Sons.

van Geert, P. (1998). A Dynamic Systems Model of Basic Developmental Mechanisms: Piaget, Vygotski, and Beyond. *Psychological Review*, 105(4), 634-677.

van Geert, P., & van Dijk, M. (2003). Focus on variability: now tools to study intra-individual variability. *Infant Behavior & Development*, 25, 340-374.