

EL PELIGRO DEL ECLECTICISMO EN LAS INVESTIGACIONES PSICOPEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS. EL CASO DE LAS CONCEPCIONES DE VIGOTSKY Y PIAGET.

Dr. C. Prof. Aux. Emilio Ortiz Torres

**Área de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (AECES)
Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya".**

eortiz@uholg.holguin.inf.cu

Introducción:

En estos momentos se realizan innumerables investigaciones en el campo psicopedagógico que enriquecen el saber científico y se fundamentan en las diferentes concepciones teóricas existentes con sus respectivos paradigmas, las cuales contribuyen al gran desarrollo que tienen las Ciencias de la Educación en la actualidad. Sin embargo, se constata una tendencia que trata de compatibilizar, complementar o integrar enfoques disímiles en un cuerpo teórico único, lo que plantea el problema del eclecticismo.

El eclecticismo no constituye un fenómeno novedoso, pues su existencia está vinculado al propio desarrollo de la filosofía, que es donde primero aparece asociado a los intentos de conciliar las posiciones materialistas e idealistas en una doctrina única. En esta época de gran desarrollo científico se encuentra especialmente dentro de las ciencias sociales donde proliferan múltiples teorías, algunas de las cuales se contraponen, por lo que cualquier intención de hacerlas concordar de manera acrítica conduce inevitablemente al eclecticismo.

Precisamente, el objetivo de este trabajo es valorar el peligro del eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas, específicamente al utilizar las concepciones piagetianas y vigotskianas, y sus consecuencias para el desarrollo de la teoría y la práctica educativas.

¿Qué entender por eclecticismo?

Ante todo es necesario precisar la definición de este término porque es evidente que no existe una interpretación unitaria de él, pues hay autores que lo consideran como un problema para el desarrollo de las ciencias y otros como un logro porque asume lo mejor de cada teoría. Igualmente, no tiene la misma implicación valorarlo en la ciencia que en el arte, donde posee otra connotación muy diferente que no interesa de acuerdo con el fin de este trabajo.

Desde una óptica filosófica es considerado el eclecticismo como el intento infructuoso de conciliar elementos excluyentes entre sí, por ser incapaz de delimitar sus nexos esenciales en relación con la situación en que se aplica, de tomar de cualquier parte por conveniencia y elegir categorías muy diversas (P. Foulquié, 1967). Es decir, aquella mezcla que no obedece a principios determinados, distintos y hasta contrapuestos. Su

principal defecto metodológico radica en su incapacidad para delimitar, en la suma de nexos y relaciones los lazos fundamentales del objeto, del fenómeno respecto al medio que lo circunda, lo cual le impide hallar el eslabón principal en la cadena de acontecimientos (M. Rosental y P. Iudin, 1981).

Sin embargo, desde la ciencia psicológica es diferente el enfoque del eclecticismo, ya que H. Warren (1948) lo considera como la selección y organización de rasgos compatibles sacados de teorías y puntos de vista incompatibles en otros aspectos, para formar un sistema total. Y lo diferencia del sincretismo que lo concibe como el intento acrítico de combinar sistemas incompatibles.

Y A. Reber (1985) se refiere a no seguir ningún sistema sino seleccionar y usar cualquiera considerado como el mejor de ellos, desde la perspectiva teórica considera que un enfoque ecléctico tiende a ser más bien informal y no aplicable universalmente, su valor radica en el intento de coordinar y reconciliar diferencias entre distintas posiciones teóricas en la búsqueda de la armonía, de la síntesis. En general, concluye que el eclecticismo es saludable, especialmente en campos como la psicología por ser todavía una ciencia inmadura que no permite a sus teorías y procedimientos ser universalmente aplicables.

A. Merani (1983), en su Diccionario de Pedagogía, enfoca el eclecticismo como el intento conciliar, desde el punto de vista filosófico o pedagógico, puntos de vista discordantes por medio de la adopción selectiva de elementos que los componen, y construir con estos un sistema más o menos consistente.

Si deseamos la óptica filosófica y se analizan solo los criterios desde la psicología y la pedagogía, se podría afirmar que el eclecticismo es el intento de compatibilizar elementos de diferentes enfoques teóricos con la aspiración de buscar lo mejor de cada uno en un nuevo enfoque, pretendiendo resolver las contradicciones y superar las insuficiencias existentes en los anteriores. Considerado de esta forma podría decirse que el eclecticismo constituye algo favorable, beneficioso en el desarrollo de la ciencia y la denominación de ecléctico a un científico sería una cualidad positiva por su afán de perfeccionar la teoría científica.

Pero este análisis no es la esencia sino la apariencia, es imprescindible considerar al eclecticismo como una escuela filosófica por su origen, con repercusión en las ciencias sociales al incluir concepciones teórico-generales de manera evidente debido a las peculiaridades de su objeto de estudio. En la base de toda discusión sobre el problema del eclecticismo en las ciencias sociales en general y en las psicopedagógicas en particular es posible encontrar, de manera velada, el intento de conciliar las posiciones materialistas e idealistas.

En esta valoración pueden ser muy útiles los criterios de L.S. Vigotsky, quien en fecha tan temprana como en 1927 con su obra *El significado histórico de la crisis de la Psicología* (L.S. Vigotsky, 1991), plantea: "Los intentos eclécticos de conjugar elementos heterogéneos, de distinta naturaleza y de distintos orígenes científicos, carecen de ese carácter sistemático, de esa sensación de estilo, de esa conexión entre nexos que

proporciona el sometimiento de las tesis particulares a una sola idea que ocupa un lugar central en el sistema del que forma parte" (pag. 293, op. cit.).

Y más adelante precisa: "La unión acrítica de lo uno y lo otro conduce a una brusca deformación de toda la cuestión" (pag. 306, op. cit.).

Es decir, que el problema del eclecticismo en el campo psicopedagógico, pues L.S.Vigotsky fue uno de los precursores de la Psicopedagogía, tiene su historia y no aparece en esta época aunque, obviamente, es en la actualidad donde adquiere mayor intensidad. En los argumentos que ofrece este autor enfatiza en la falta de un carácter sistémico de la elaboración teórica y en la heterogeneidad de los elementos utilizados, lo que se complementa perfectamente con las valoraciones realizadas con anterioridad.

De manera que existen suficientes argumentos para precisar qué se entiende por eclecticismo desde el punto de vista científico-general, el cual se manifiesta con gran intensidad al querer asimilar las concepciones de Vigotsky y Piaget.

Los intentos de conciliar las concepciones vigotskianas y las piagetianas.

En la Psicopedagogía contemporánea existe una fuerte influencia de la Escuela Histórico-Cultural de L. S. Vigotsky y de la Epistemología Genética de J.Piaget en las diferentes concepciones y enfoques teóricos, que se traduce en la utilización de sus postulados en las investigaciones científicas y en los intentos de buscar un acercamiento entre ambos.

No son pocas las publicaciones científicas en que aparecen diferentes argumentos teóricos por parte de los autores dirigidas a la integración o complementación entre ambos enfoques, como por ejemplo, R. Duncan (1995), J. Pascual Leone (1996), J.Tudge y B. Rogoff (1989), J.Tudge y Winterhoff (1993), entre otros. Se ha desatado una controversia científica en las revistas especializadas sobre el tema; a continuación se exponen algunos de los criterios más interesantes:

R. Duncan (1995) considera como similitudes entre ambos el enfoque del desarrollo de la psicología humana con un carácter genético, la asunción de los cambios en el desarrollo psíquico como significativos y tangibles, el uso del razonamiento dialéctico y el valor de las transformaciones cualitativas que permiten explicar el desarrollo.

J.Tudge y B. Rogoff (1989) afirman que Piaget y Vigotsky comparten similitudes en sus enfoques, pues ambos argumentan la importancia del enfoque genético en el estudio de los procesos psicológicos. Además, consideran que el desarrollo implica más transformaciones cualitativas que crecimientos graduales, o sea, un proceso más revolucionario que evolutivo. También valoran que ambos tienen en sus respectivos enfoques teóricos una base dialéctica en su concepción del desarrollo y en la relación entre el individuo y la sociedad, así como el carácter activo del niño en su propio desarrollo, pues obtiene el conocimiento del mundo a través de su actividad.

J.Tudge y P. Winterhoff (1993b) se refieren a sus similitudes al considerar que las concepciones de ambos se complementan en cuanto al papel de la colaboración de la pareja

en el desarrollo cognitivo. Y estos mismos autores (1993a) abundan que estas dos teorías tienen más en común que la simple categorización que la literatura científica sugiere, aunque existan diferencias entre ellos acerca de los factores individuales y sociales del desarrollo.

Por su parte J.Pascual Leone (1996) asevera que Piaget y Vigotsky están de acuerdo en que el pensamiento humano puede seguir dos cursos o modos procesuales con una multiplicidad de caminos intermedios: procesos inferiores o sensomotores y procesos superiores o propiamente mentales, ambos señalan la diferencia entre las leyes o modelos diferentes que se aplican a los dos tipos.

Además, analiza que Piaget y Vigotsky compartían en cierto modo cuatro supuestos teóricos: 1) el principio de la praxis, 2) el principio de organización modular del sistema psicológico, 3) el principio de equilibración, o principio de síntesis dialéctica, y 4) el principio de organización simbólica de las funciones cognitivas altas.

Este análisis puede servir como muestra ilustrativa esencial de los criterios que se están utilizando en la literatura occidental para tratar de demostrar la complementariedad o las coincidencias entre las concepciones vigotskianas y piagetianas. Pudiera establecerse más de una discrepancia sobre algunos de dichos criterios en cuanto a si son elementos comunes o no a ambas teorías, pero será valorado más adelante.

En Cuba no es difícil detectar, dentro de las fundamentaciones teóricas de tesis de maestría y doctorales en contenidos psicopedagógicos, afirmaciones de los investigadores referidas a la aceptación de elementos teóricos de Vigotsky y Piaget y sus correspondientes conceptualizaciones, como una forma de demostrar la actualidad y pertinencia del tema de investigación, aunque en la defensa escrita y oral de dichas tesis los autores no ofrezcan argumentos satisfactorios que expliquen y demuestren cómo se logra esa asimilación.

De lo planteado hasta aquí se puede afirmar que son múltiples e interesantes los intentos de buscar un punto medio, de equilibrio entre ambas concepciones, aunque se reconozcan sus diferencias, lo cual puede deberse a:

- La popularidad que gozan estos autores entre los investigadores en contenidos psicopedagógicos, al existir múltiples publicaciones al respecto con sus obras y por parte de otros autores dirigidas a divulgarlas y a enriquecerlas.
- El carácter científico de los aportes teóricos de Piaget y Vigotsky, lo cual se constata en su amplia y masiva influencia en el campo educativo contemporáneo.
- El potencial heurístico de sus aportes que generan nuevas disquisiciones teóricas como consecuencia de la generalización de los resultados de las investigaciones empíricas que se ejecutan bajo su sustento.
- La aparición de continuadores de ambas teorías con los calificativos de neovigotskianos y neopiagetianos con tratan de incorporar elementos actuales y novedosos a cada una.

- El desconocimiento de la esencia de las concepciones de cada uno debido a la falta de un estudio profundo y sistemático de sus obras.

De todas estas explicaciones es en estas dos últimas donde se anida el eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas, al que se le pudiera agregarse el calificativo de eclecticismo por ignorancia, pues no constituye una intención explícita de los investigadores ser eclécticos.

¿Cuál es la esencia en la concepción psicopedagógica de Vigotsky?

Se puede resumir de la manera siguiente:

- Destaca el papel del maestro como esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del tránsito que se produce de lo externo a lo interno (subjetivo), como un proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.
- Precisamente el fenómeno de la interiorización es el que explica este tránsito de forma dinámica y contradictoria.
- El aprendizaje como proceso es el que impulsa el desarrollo de la personalidad al encausarla hacia formas superiores.
- Al dirigir el maestro este proceso de ninguna forma anula o limita la independencia, el activismo y la creatividad del alumno, por el contrario la estimula.
- Los fenómenos cognitivos permanecen profundamente unidos con los motivacionales afectivos, por lo que el aprendizaje afecta a la personalidad en total y no solo a sus conocimientos, hábitos y habilidades (la unidad de lo instructivo y lo educativo).
- El papel fundamental del lenguaje y los signos en su unidad con el pensamiento como mediadores e instrumentos externos e internos (psicológicos), no solo para conocer la realidad, sino para actuar en ella. L. Morenza y O. Terré (1998) proponen una clasificación de los tipos de mediación que resulta útil:
 - Mediación social: es cuando otra persona sirve como instrumento de mediación para la acción sobre el ambiente. Incluye también a los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales. O sea, es el papel del otro en la formación de la conciencia individual.
 - Mediación instrumental: son los instrumentos creados por la cultura, dentro de ellos están los signos como sistemas con diferente nivel de complejidad que eslabonan la actividad psíquica del sujeto y que permiten transmitir significados. Posibilitan la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad. Es conocida también como mediación semiótica.
 - Mediación anátomo-fisiológica: es el sistema anátomo-fisiológico que permite el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones del medio.

- La actividad objetual resulta una categoría decisiva desde el punto de vista teórico y metodológico para comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El origen social de los procesos psicológicos superiores condiciona la necesidad de que el maestro contextualice el aprendizaje del alumno en el aula y en su medio familiar.
- La existencia de períodos sensibles del desarrollo psíquico obliga a que la enseñanza aproveche estas etapas de máximas posibilidades para potenciar el aprendizaje.
- La propuesta de una zona de desarrollo próximo, como lo que media entre el nivel de desarrollo actual del alumno con la ayuda del maestro, otro adulto o un coetáneo y lo que será capaz de hacer de forma independiente (desarrollo potencial), es una concepción revolucionaria que se proyecta hacia el futuro de manera optimista y que destaca no solo las potencialidades del educando sino todo lo que puede hacer el maestro y el grupo de estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por cada uno de sus miembros.
- La caracterización inicial del estudiante resulta una exigencia obligada para desarrollar un aprendizaje eficiente y para determinar su zona de desarrollo próximo.

Para criticar esta concepción hay que delimitar bien qué es lo que se enjuicia: la obra de Vigotsky o la de sus continuadores, porque entre ambos hay una continuidad pero no una identidad. Para ir en orden histórico se debe valorar en primer lugar lo escrito por su líder.

Hay autores, como por ejemplo, F.González (1995) que le señala su desmedido énfasis en el papel de lo social y cultural en detrimento de las capacidades humanas, así como algunas inconsecuencias en su teoría. Y R.Van Der Veer (1994) le señala que es una concepción predominantemente racionalista.

En realidad la obra de Vigotsky quedó trunca con su muerte, por lo que siempre que se estudian sus elaboraciones teóricas queda siempre la insatisfacción de lo incompleto, pues fueron escritas en los años 20 y carentes de su necesaria sistematización posterior.

En las obras de sus seguidores dentro de la Psicología Soviética es posible encontrar alguna continuidad, pero incompleta también porque la unidad en torno a Vigotsky en cuanto a sus posiciones teóricas y el programa investigativo que llegó a organizar y dirigir se perdió también con su desaparición física. El desarrollo de una teoría psicológica posterior, de evidente raíz vigotskiana en la Unión Soviética padeció de un mal: su fragmentación en escuelas, lideradas por los mejores discípulos de Vigotsky.

Sin embargo, en el mundo occidental sus más fervientes seguidores han sido muy consecuentes con la concepción histórico-cultural y la han enriquecido desde el punto de vista teórico y metodológico en su aplicación sistemática a la escuela, específicamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la concreción de la utilidad teórico-práctica del concepto de zona de desarrollo próximo en diferentes niveles de enseñanza.

Por ejemplo, L. Moll (1990) ha investigado en torno a la zona de desarrollo próximo para reconsiderarla en cuanto a sus implicaciones para la enseñanza, abundando acerca de

que en la zona es el establecimiento de un nivel de dificultad que constituya un reto para el estudiante, pero alcanzable, proporcionarle el alumno apoyo a su ejecución, con la precisión necesaria de cuál es el objetivo o el resultado de su actuación y su evaluación correspondiente.

Es evidente que el autor contribuye a delimitar más este fructífero concepto, como rechazo a la conceptualización de que la zona sea la enseñanza o la evaluación de habilidades aisladas o la simple transferencia de habilidades de los profesores a los estudiantes.

De igual forma, A. Labarrere (1996) se ha referido a este productivo concepto de zona de desarrollo próximo para enriquecerlo en cuanto a la necesidad de considerar el contexto en que se produce dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la alta dosis de actividad metacognitiva que exige del alumno y del maestro, así como la necesidad de que el primero sea un verdadero protagonista de su aprendizaje y de su desarrollo, es decir, poner al alumno en condiciones de desarrollarse por sí mismo conociendo su lógica individual.

¿Cuál es la esencia de la concepción psicopedagógica de J.Piaget?

En su concepción de aprendizaje están como elementos fundamentales:

- La existencia de sistemas operativos de la cognición integrado por operaciones y esquemas lógicos que se estructuran de manera peculiar en el sujeto, propiciando la aparición de complejas estructuras cognitivas.
- Posición activa del sujeto que aprende, el cual elabora su propio conocimiento, por lo que el aprendizaje es un proceso constructivo peculiar de reorganización y reestructuración cognitiva. La actividad del alumno es fundamental, desde aquellas que poseen un carácter sensoriomotriz hasta las complejas operaciones formales, de acuerdo con los criterios de S. Gimeno y A. Pérez (1992).
- Los procesos de asimilación y acomodación permiten que el sujeto aprenda de manera dinámica y contradictoria, los conflictos cognitivos constituyen fuente de aprendizaje en el aula.
- El maestro como facilitador del aprendizaje debe posibilitar el desarrollo intelectual de los alumnos a partir de la creación de situaciones motivantes y estimuladoras para que ellos participen y actúen consecuentemente como protagonistas (pedagogía operatoria).
- El aprendizaje posibilita el desarrollo de la inteligencia como instrumento general del conocimiento.
- La interiorización de las acciones prácticas ocurre en el continuo intercambio del sujeto con los objetos del conocimiento.

- Destaca el papel de la maduración biológica, la experiencia con los objetos del medio, la transmisión social (la educación) y la equilibración como factores importantes del desarrollo intelectual.
- El desarrollo cognitivo se produce como resultado de la interacción del proceso de maduración y el medio social y natural.
- S. Gimeno y A. Pérez (1992) consideran como significativo en esta concepción el espacio central que juega el lenguaje, la significación de la cooperación para el desarrollo de estructuras cognitivas a través del intercambio de opiniones y diferentes puntos de vista, así como la distinción y vinculación entre el desarrollo y el aprendizaje sin pretender identificarlos ni concebir que cualquier aprendizaje provoca desarrollo y la estrecha vinculación de las dimensiones estructuras y afectiva de la conducta.
- Su propuesta de estadios del desarrollo intelectual permite conocer cómo evolucionan los procesos lógicos del niño a través de la ontogenia.
- Propone una estrecha vinculación entre la dimensión estructural y afectiva.
- Es una concepción que privilegia la cognición, la lógica, al sujeto epistemológico, sin desconocer, por supuesto, la influencia social y dentro de ella el papel de la educación.
- Para Piaget el desarrollo psíquico precede al aprendizaje, es decir, que la misión del proceso docente educativo es permitir, facilitar, propiciar dicho desarrollo cognitivo (lógico) y de ninguna manera ir delante de él. No es fuente de desarrollo, por el contrario, el desarrollo psíquico es una condición para aprender.
- Por tanto, el papel del maestro está relegado a facilitar el aprendizaje de sus alumnos y no a dirigirlo.
- Su estructuralismo cognitivo lo lleva a reducir el aprendizaje a la adquisición de nuevas estructuras y perfeccionamiento de las existentes.
- El papel de la educación queda limitado a un mecanismo de adaptación al medio social.
- Los estadios del desarrollo que propone tienen un carácter universal, limitado al crecimiento de los procesos lógicos, descriptivos y sin influencias importantes de las condiciones sociales.
- El aprendizaje está fuertemente determinado por las condiciones internas del hombre y las de tipo sociales constituyen un escenario que puede facilitar y dificultar su evolución.

La pedagogía operatoria piagetiana privilegia, dentro de la dinámica de los componentes del proceso pedagógico, al método como esencial, al no ser determinantes ni el objetivo, el cual depende del estadio del desarrollo en que se encuentre el alumno ni los contenidos, que pueden variar también en función dicho estadio. Esta pedagogía activa tiene una larga tradición que se manifiesta en la gran cantidad de investigaciones,

publicaciones y prácticas educativas que la sustentan, aunque no siempre con un carácter homogéneo.

Varios de discípulos de Piaget, insatisfechos con algunos de sus postulados por su carácter descriptivo y por no explicar convincentemente otros, han inaugurado una corriente neopiagetiana, la cual trata de compensar algunas de sus debilidades, haciendo énfasis en los mecanismos internos de tipo cognitivos sobre los que hay que incidir, o sea, sobre qué mecanismos psicológicos influir para lograr aprendizaje.

Su ascendencia piagetiana se pone de manifiesto cuando afirman que es necesario adaptar cualquier proceso instruccional al nivel de desarrollo operatorio del alumno (papel preponderante a la maduración biológica), y que el desarrollo cognitivo pasa por una sucesión de estadios generales que presentan características cualitativamente diferentes, aunque su caracterización del cambio cognitivo es diferente al propuesto por su maestro. Por lo que se deberá, en consecuencia, proceder al análisis estructural del material de enseñanza, evaluar el nivel operatorio de cada alumno y planificar la instrucción de modo que se desarrollen métodos y estrategias necesarias para realizar el aprendizaje.

Son, precisamente, algunos de los neopiagetianos los que defienden la posibilidad y la necesidad de hacer converger las posiciones de Piaget y de Vigotsky.

¿Cuáles son sus coincidencias?

En realidad es posible encontrar algunas coincidencias entre ambas concepciones, las cuales fueron expuestas al exponer los argumentos que utilizaban los defensores de su integración. Como se puede apreciar estos investigadores centran sus criterios de coincidencia entre ambos enfoques en los siguientes aspectos muy relacionados entre sí:

- ✓ La consideración del desarrollo psicológico con un carácter genético y dialéctico.
- ✓ El valor de las transformaciones cualitativas en el desarrollo psíquico.
- ✓ El carácter activo del niño en su desarrollo.
- ✓ La influencia de la pareja en el desarrollo psíquico.
- ✓ La existencia de procesos cognitivos inferiores y superiores en el ser humano.
- ✓ El papel y la importancia de la organización simbólica de los procesos cognitivos superiores.
- ✓ El énfasis en los elementos racionales del desarrollo psíquico.

Pero una cosa son los posibles puntos de contacto entre dos teorías y otra muy diferente es si existe unidad o coincidencias entre sus posiciones esenciales.

¿Cuáles son sus discrepancias esenciales?

De la precisión de las posiciones esenciales de cada una se evidencian las diferencias notorias entre ellas en cuanto a:

- ◆ Sus bases epistemológicas: la teoría vigotskiana se sustenta en el materialismo dialéctico e histórico, o sea, en la filosofía marxista y la piagetiana en el idealismo objetivo de carácter dialéctico, con evidente influencia hegeliana.
- ◆ Sus posiciones teóricas: para Vigotsky el desarrollo psíquico es un proceso interno con una fuerte determinación externa de carácter social-cultural, en el que juegan un papel importante las demás personas, las cuales facilitan la interiorización de lo creado por la humanidad. Para Piaget el desarrollo psíquico es un proceso interno autodeterminado (autodesarrollado) de adquisición de las estructuras lógico formales del pensamiento, en el que lo externo social y las demás personas influyen de manera no esencial.
- ◆ La práctica psicopedagógica: las concepciones vigotskianas presuponen la existencia de un sistema de ayudas a los alumnos por parte de maestros, padres y compañeros para propiciar su desarrollo psíquico (zona de desarrollo próximo). Las concepciones piagetianas plantean una pedagogía operatoria donde el alumno tenga la posibilidad de operar con objetos del conocimiento y el maestro sea un facilitador de ese proceso.

Conclusiones:

Es posible encontrar adeptos de ambas concepciones que se plantean explícitamente "adoptar lo mejor de cada uno", o incorporar en la fundamentación teórica de su trabajo investigativo "los conceptos vigotskianos de zona de desarrollo próximo e interiorización y los piagetianos de conflicto cognitivo y los estadios del desarrollo", lo cual constituye una vía expedita hacia el eclecticismo pues en los conceptos se refleja también la esencia de cada posición teórica. Al respecto L.S.Vigotsky aclara que "...la palabra, al nombrar un hecho, proporciona al mismo tiempo la filosofía del hecho" (pag. 326 op. cit.), y abunda que para el psicólogo ecléctico la terminología utilizada le es indiferente. Es decir, la utilización de conceptos provenientes de diferentes enfoques teóricos de manera no coherente, no fundamentada e indiscriminada conduce, inevitablemente, al eclecticismo.

Lo anterior no quiere decir que solo se deben utilizar conceptos de una sola teoría científica, lo cual es prácticamente imposible en la actualidad. Pero con el cuidado de realizar una valoración teórica previa que permita definir cada concepto con precisión y demostrar que se puede lograr una coherencia con la posición teórica que se asuma. O sea, que es imprescindible la investigación teórica que permita descubrir las posibles coincidencias, complementaciones y discrepancias de esencia entre las diferentes teorías psicopedagógicas que existen.

La solución al problema del eclecticismo comienza por el estudio concienzudo de la obra de aquellos autores cuya posición teórica se intenta asumir y no conformarse con leer las publicaciones de sus partidarios y continuadores, para poder discernir cuales son sus postulados esenciales de partida, la evolución de la teoría por parte del propio autor y de sus discípulos, así como valorar su posible armonía o contradicción con el enfoque teórico que ya se posee.

Cualquier intento de valorar lo mejor de cada teoría y tratar de incorporarlo a la práctica educativa no es eclecticismo porque ello no es más que la herencia social del conocimiento y su evolución constante. El error radica en aquellos intentos que resultan incompletos y contradictorios por la falta de determinación de aquellas cuestiones que resultan esenciales en cada teoría. O sea, que se producen a un nivel epidérmico desde el punto de vista teórico, lo cual provoca que su aplicación práctica lleve el sello del empirismo y de la espontaneidad, que es sinónimo de falta de rigor científico.

Referencias:

- Duncan,R. (1995) Piaget and Vygotsky Revisited: Dialogue or Assimilation? *Developmental Review*, 15, Canada.
- Foulquié,P. (1967) *Diccionario del lenguaje filosófico*. Editorial Labor, S.A., Barcelona.
- Pascual Leone,J. (1996) Piaget, Vigotsky y la función del símbolo. *Substratum*, Vol. III, No. 8 y 9. Editorial Substratum.
- Gimeno,S. y Pérez,A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- Labarrere,A. (1996) *Interacción en ZDP: Qué puede ocurrir para bien y qué para mal*. Inédito.
- Merani, A. (1983) *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo, Barcelona.
- Moll, L. (1990) Vigotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications, p. 157-168. *Infancia y Aprendizaje*, No. 50-51, España.
- Morenza,L. y Terré, O. (1998) *Escuela histórico-cultural*, p. 2-11. *Educación*, No. 93, Enero-Abril, La Habana.
- Reber,A. (1985) *Dictionary of Psychology*. Penguin Books, England.
- Tudge,J. and Rogoff,B. (1989) Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian Perspectives, p. 17-40. In *Interaction in Human Development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Tudge,J. and P. Winterhoff (1993a) Vygotsky, Piaget and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognition development, p.61-81. *Human Development*, 35, N.C.
- Tudge,J. and P. Winterhoff (1993b) Can your children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback, p. 242-259. *Social Development*, 2, 3, N.C.
- Van Der Veer, R. (1994) The concept of development and the development of concepts. *Education and Development in Vigotsky's Thinking*, p. 293-300. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. IX, No. 4.
- Vigotsky,L.S. (1991) *Obras Escogidas*. Tomo I. Visor. España.
- Warren,H. (1948) *Diccionario de Psicología*. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.