

Sobre el acto y el contenido en la psicología contemporánea

JAVIER VILA

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

De conformidad con el artículo de Pardos (2011), se presentan algunos comentarios sobre la distinción entre acto y pensamiento planteada por Wallon, y los errores conceptuales que esta ha originado. Asimismo, se hace una reflexión acerca de cómo los cuerpos teóricos de la psicología del aprendizaje y la cognición comparada, aun a pesar de mantener en sus planteamientos originales la distinción acto-pensamiento, son actualmente aproximaciones teóricas con gran desarrollo y coherencia empírica no solo entre ellas, sino con las neurociencias.

Palabras clave: Wallon, acto, pensamiento, psicología comparada, psicología del aprendizaje.

About act and content in contemporary psychology

Abstract

In accordance with Pardos's article (2011), the present paper provides some comments about the distinction between act and thought raised by Wallon and the misconceptions that have arisen. These comments also make a reflection about the contribution of the theoretical bodies of the psychology of learning and comparative cognition. While both still maintaining in their original approaches the act-thought distinction, they are now highly developed theoretical approaches with empirical coherence not only among themselves but with the neurosciences.

Dirigir toda correspondencia al autor a: División de Investigación y Posgrado
Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. Av. de los Barrios N° 1
Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. de México. México. C.P. 54096.
Correo electrónico: javila@campus.iztacala.unam.mx
RMIP 2011, 229-231. ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

Keywords: Wallon, act, thought, comparative psychology, psychology of learning.

1. INTRODUCCIÓN

Henri Wallon nació en París en junio del 1879 y dedicó gran parte de su vida al estudio del pensamiento de los niños, proponiendo una aproximación cercana a la propuesta de Piaget, pero con matices distintos. Su trabajo fue publicado en la revista *Enfance* y desarrollado en el laboratorio de psicobiología del niño en Boulogne-Billancourt, del cual el mismo Wallon fue fundador en 1922.

Pardos (2011) en su trabajo hace mención de algunas concepciones del trabajo de Wallon como un punto de partida para una crítica y análisis de la psicología del acto. Considera que Wallon representa un caso más de la herencia de la visión tomista y las facultades del alma sobre la psicología, al elegir el pensamiento como el principal de los actos mentales.

Así, al final de la Edad Media, al caer la concepción única del alma de la religión, esta le cede este compromiso a la incipiente psicología a través de la filosofía cartesiana. Descartes, en su sistema dualista le concede al hombre la sustancia inmaterial a la que llamó *mente*, que es en realidad la misma *alma* tomista con todas sus cualidades, pero con un nombre distinto.

De acuerdo con el autor, Wallon supone el

pensamiento como la *madre de todos los procesos* y podría haber ocurrido en considerar procesos funcionalmente diferentes e incluso articulados de forma jerárquica, sin establecer límites claros entre ellos, lo que acarrea el riesgo de un empalme entre procesos supuestamente diferentes. Un ejemplo tácito de lo anterior podría ser su pregunta acerca de las relaciones posibles entre *acto* y *pensamiento* o la diferencia entre *pensamiento* e *inteligencia*. Esta división entre *acto* y *pensamiento* dio lugar a dos psicologías con dos objetos de estudio aparentemente distintos: el estudio del acto y el de los contenidos de la conciencia. Sin embargo, la psicología del acto ha requerido constantemente acoger hipótesis explicativas propias de aquella psicología anteriormente detestada.

Así, por ejemplo, el conductismo radical podría señalar que el acto es el pensamiento mismo y que pensar es una etiqueta que describe un evento conductual efectivo y eficaz para alcanzar una meta particular (Skinner, 1990). Otra aproximación más reciente considera que tradicionalmente la psicología ha carecido de un lenguaje o léxico propio, tal como la física o la química, lo que ha tenido como consecuencia que se hayan llevado al terreno psicológico términos provenientes del lenguaje común, como el propio término *pensamiento*, *memoria*, *comprensión* o *inteligencia* (Ribes, 2009).

Sin embargo, en años recientes el desarrollo de teorías contemporáneas del aprendizaje basadas en los modelos del aprendizaje asociativo (Pearce, 2008), así como el desarrollo del área de la cognición comparada y su reconsideración de la conceptualización de la inteligencia animal (Shettleworth, 2010) nos plantean la posibilidad de observar un desarrollo científico exitoso en dos aproximaciones teóricas recientes que al parecer incurren en el error mencionado de confundir *acto* y *contenido*, o de incluso ir más allá al considerar al acto como una posible manifestación del contenido (Domjan, 2010). Estas dos aproximaciones basadas en la confu-

sión entre *acto* y *pensamiento* han desarrollado modelos explicativos sólidos con grandes puntos teóricos y empíricos comunes, no solo entre sus cuerpos teóricos, sino con otras aproximaciones teóricas como las neurociencias (Gazzaniga, 2009) o la psicología comparada (Shettleworth, 2010).

2. A MANERA DE REFLEXIÓN

Cabe preguntarse si son entonces posibles el desarrollo teórico y la coincidencia de dos aproximaciones con un gran impacto contemporáneo sin un adecuado análisis conceptual y lingüístico de acto y contenido, si se considera que el conocimiento científico constituye una abstracción y no una generalización de las propiedades y relaciones que guardan los objetos y eventos en un ámbito determinado. Así, el aprendizaje hoy en día es estudiado en varios niveles de distinto análisis: conductual, neural, molecular y cognitivo.

Quizá una de las razones que han producido este desarrollo exitoso sea, por un lado, la coincidencia empírica y teórica entre la actual psicología del aprendizaje y las neurociencias del comportamiento. Por otro lado, tal vez sea el surgimiento de evidencia experimental reciente de fenómenos que solo han podido ser interpretados a partir de mecanismos cognitivos, como los estudios en devaluación del reforzador (Rescorla, 1992), o aquellos estudios provenientes de la psicología comparada que sugieren la presencia de una representación compleja de los eventos aprendidos en animales (Blaisdell, Sawa, Leising, & Waldmann, 2006), así como la evidencia reciente de inteligencia compleja en animales, como el aprendizaje de comprensión verbal de objetos en perros (Pilley & Alliston, 2011) o del aprendizaje de la planeación de eventos futuros en aves (Raby & Clayton, 2009) y de aquellos estudios que sugieren la presencia de memoria tipo episódica en animales (Salwiczek, Watanabe, & Clayton, 2010).

Al parecer, la creciente evidencia empírica

sugiere la necesidad de un cuerpo teórico que dé cuenta de ella, aunque la explicación propuesta tenga la desventaja de volver al viejo problema de confundir acto y contenido, ante la incapacidad de contar con una aproximación que nos dé una mejor explicación. Pero siempre existirá la posibilidad de negar la existencia de dicha evidencia considerándola como un error experimental, conceptual o falso problema, con el costo de perder la coincidencia teórica con las neurociencias y la psicología comparada, y la pérdida de impacto que ello conlleva.

3. A MANERA DE CONCLUSIÓN

En su trabajo, Pardos (2011) nos señala el error de Wallon en su conceptualización sobre *acto* y *pensamiento*, así como las consecuencias que para la psicología ha tenido esta división, la cual está aún presente en algunas de las conceptualizaciones teóricas de la psicología.

Sin embargo, en ello debemos considerar una doble posibilidad: por un lado, la opción de contar con una psicología teórica conceptualmente adecuada y con un impacto limitado; y por otro, una opción en la cual sea posible contar con un cuerpo teórico que puede tener errores conceptuales, pero que, en cambio, nos brinde una base teórico-empírica mayor con un sustento y relación con las neurociencias y cognición comparada, y, por tanto, un mayor impacto. Es realmente esto un costo viable si asumimos que la ciencia es una actividad de mayor dependencia sobre su impacto social que de su formalidad teórica.

Decidir entre ambas posibilidades cual opción será la más adecuada en un futuro o generar una nueva aproximación sin las desventajas de las opciones anteriores será una de las tareas de la psicología durante el presente siglo.

REFERENCIAS

Blaisdell, A. P., Sawa, K., Leising, K. J., & Waldmann, M. R. (2006). Causal reasoning in rats. *Science*, 311, 1020-1022.

Domjan, M. (2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. México, D.F.: Wadsworth CENAGAGE Learning Editores.

Gazzaniga, M. S. (2009). *The cognitive neurosciences*. EUA: The MIT Press.

Pearce, J. M. (2008). *Animal learning & cognition*. Nueva York, EUA: Psychology Press.

Pardos, A. (2011). Kuhn, Wallon y las anomalías de la psicología funcional. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3(2), 182-202.

Pilley, J. W. & Alliston, R. K. (2011). Border collie comprehends object names as verbal referents. *Behavioural Processes*, 86, 184-195.

Raby, C. R. & Clayton N.S (2009). Prospective cognition in animals. *Behavioural Processes*, 80, 314-324.

Rescorla, R. A. (1992). Hierarchical associative relations in pavlovian conditioning and instrumental learning. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 66-70.

Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.

Salwiczek, L. H., Watanabe A., & Clayton N. S. (2010). Ten years of research into avian models of episodic-like memory and its implications for developmental and comparative cognition. *Behavioral Brain Research*, 215, 221-234.

Shettleworth, S. J. (2010) *Cognition evolution and behavior, 2da edición*. Nueva York, EUA: Oxford University Press.

Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45, 1206-1210.

Recibido el 2 de agosto de 2011

Revisión final 8 de agosto de 2011

Aceptado el 10 de agosto de 2011