

# Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez  
Milton Daniel Castellanos Ascencio  
*Compiladores*



Universidad  
Pontificia  
Bolivariana

© Universidad San Buenaventura  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

**Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión**

ISBN: 978-628-500-079-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

**Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Coordinadora (e) Editorial:** Maricela Gómez Vargas

**Coordinación de Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** María Isabel Arango Franco

**Corrección de Estilo:** Mateo Muñetones Rico

**Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

**Radicado:** 2228-23-08-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

## 28. El estudio de los debates entre teorías contrapuestas: la aporía como apertura para la investigación<sup>1</sup>

Liliana Chaves Castaño  
Universidad de Antioquia  
liliana.chaves@udea.edu.co

### Resumen

El propósito de este capítulo consiste en proponer el estudio de los debates teóricos como vía de análisis de las contradicciones en que incurren los autores que defienden una teoría o la opuesta. El carácter abierto de la aporía permite tomar conciencia de los límites para alcanzar un conocimiento acabado de la realidad, así como el reconocimiento de la transitoriedad de los fundamentos en que se apoyan las teorías, pues todos ellos son históricos y susceptibles de cambio. Para lograr este propósito, se presenta el análisis aporético, cuya particularidad reside en revisar los argumentos de las teorías sin aceptarlos como verdades inmutables y acabadas. Lejos de comprender la aporía como una contradicción lógica que trae consigo un estado de perplejidad y cuyo alivio consiste en resolver el problema

---

<sup>1</sup> Derivado del proyecto de investigación "El carácter abierto de la aporía en las teorías sobre el desarrollo del conocimiento. Formabilidad y ciencia irónica en el aparente debate entre teorías de dominio general y de dominio específico".

de manera unilateral, el argumento consiste en que la aporía ha de entenderse como una posibilidad de investigación reflexiva que, sin soluciones categóricas, sino provisionales, oriente el razonamiento hacia el análisis de los argumentos mutuamente contradictorios. No es extraño que la aporía tienda a producir sensaciones de incomodidad. En ella no hay nada claro, estable o finalizado, pues no existe un terreno firme que posibilite la construcción de un conocimiento que se considere acabado. Encontrar la contradicción implica, por una parte, la aceptación de que existen argumentos que socavan la confianza en los conceptos; por otra parte, ofrece indicios para realizar investigaciones más rigurosas. El debate sobre el desarrollo del conocimiento (dominio general - dominio específico) se ofrece como ilustración del análisis aporético.

**Palabras clave:** aporía, debate, apertura, investigación teórica.

## Introducción

El estudio del desarrollo del conocimiento considera el cambio como uno de sus principales temas de investigación. Problemas como la novedad, la transformación, la reorganización, entre otros, han acompañado las investigaciones, marcando el rumbo hacia teorías que no solo se encargan de explicar la formación, sino también el proceso de transformación del conocimiento (Beilin, 1994; Castorina, 2006; Morra *et al.*, 2008; Overton y Molenaar, 2015; Puche-Navarro *et al.*, 2017). En las últimas décadas del siglo XX y los comienzos del siglo XXI, el problema del desarrollo del conocimiento y del cambio ha virado hacia una especialización progresiva de los estudios sobre las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y afectivas de las personas en diferentes momentos y contextos (Puche-Navarro *et al.*, 2020). Autores entre los que se encuentran Overton y Molenaar (2015) y Puche-Navarro (2008), han señalado que el problema del cambio es el eje que vincula las diversas aproximaciones que buscan explicar tanto el concepto mismo de desarrollo como el desarrollo del conocimiento.

El estudio del cambio en relación con el desarrollo no es una obviedad. Si bien las teorías clásicas (Piaget y Vygotsky) y algunas teorías neopiage-

tianas o de los sistemas dinámicos, tienen en su centro explicativo el estudio del cambio, los desarrollos investigativos, al centrarse en los dominios específicos de conocimiento, dejaron de lado este problema y se dirigieron al estudio de diferentes capacidades cognitivas en los niños (Castorina, 2005, 2006; Overton y Molenaar, 2015; Puche-Navarro, 2008, 2017, 2018).

Si bien el énfasis en el cambio y en la emergencia de la novedad ha vuelto a tomar importancia a partir del surgimiento de las ciencias del desarrollo, así como de la adopción de la teoría de los sistemas dinámicos no lineales durante la década de los noventa del siglo pasado (Puche-Navarro *et al.*, 2017), es preciso decir que el campo de la investigación apenas está comenzando a visibilizarse. La participación de autores con reconocidas trayectorias en investigación, el énfasis en la teorización y el esfuerzo por retomar seriamente el problema del desarrollo esbozan un panorama prometedor. El obstáculo que enfrentan las actuales ciencias del desarrollo y la clásica teoría piagetiana se relaciona con la proliferación de investigaciones sobre dominios que desvían las metas que las teorías pretenden alcanzar, esto es: explicar el desarrollo.

Las teorías de dominio específico surgieron en los años ochenta del siglo XX. Gran parte de su visibilización ha sido el planteamiento del debate con las teorías de dominio general. Los estudios revisados aluden a las teorías de dominio general como aquellas contribuciones al estudio del desarrollo procedentes de las primeras décadas del siglo XX. Se les denomina *dominio general* porque, según los autores de *dominio específico*, para estas teorías los seres humanos nacen con un conjunto limitado de capacidades generales que guían el desarrollo de un gran número de conocimientos (Hirschfeld y Gelman, 2002; Morra *et al.*, 2008; Tricot y Sweller, 2014). Piaget es propuesto como el representante prototípico de la generalidad de dominio, con el argumento de que su teoría del desarrollo es empirista, asunto que para la especificidad de dominio constituye el núcleo del problema en la explicación del desarrollo del conocimiento pues, no explica la diversidad de contenidos que el niño adquiere en sus primeros años de vida.

Las teorías de dominio específico establecen la presencia de una amplia variedad de módulos innatos (información específica) que se activa durante el transcurso del desarrollo (Baillargeon y Carey, 2012; Hirschfeld

y Gelman, 2002). A partir de estudios empíricos sobre las capacidades cognitivas mostradas por los bebés, los autores de la especificidad de dominio consideran que la mente tiene una arquitectura modular e innata, constituida por múltiples programas especializados para procesar información específica. Se considera que los dominios son innatos porque se manifiestan tempranamente en los bebés, esto significa, según la especificidad de dominio, que las capacidades observadas en ellos no provienen de la experiencia.

Este debate ha dado lugar a una extensa producción académica. El crecimiento exponencial de publicaciones produjo la rápida expansión de las teorías de dominio específico en diferentes ámbitos temáticos (An y Runco, 2016; Baillargeon y Carey, 2012; Duchaine y Nakayama, 2005; Gelman y Gallistel, 1986; Karmiloff-Smith *et al.*, 2017; Spelke y Kinzler, 2007).

La continua alusión al debate entre dominios y, a la vez, el reducido análisis sobre las razones que explican su permanencia, aún con la aparición de otras teorías, fueron los aspectos que fijaron esta investigación en el debate teórico. Al analizarlo, las contradicciones fueron tomando más claridad y condujeron a pensar el carácter abierto que ofrece la aporía. Es decir, el papel que cumple la aporía en el debate estudiado se entiende como la fuerza incitadora de reflexión crítica de la teorización (Karamanolis y Politis, 2018).

Se trata entonces de dos teorías que explican la forma en que el conocimiento se desarrolla pero que no son compatibles entre sí. Ante esta situación, muchos investigadores han optado por negar a la una o a la otra enfrentándolas, como si la actividad teórica se tratara de ganadores y de perdedores. El camino que se muestra en este capítulo consiste, fundamentalmente, en admitir la dificultad cognoscitiva que surge cuando dos teorías, plausibles y relevantes, se contraponen y, en lugar de negarlas, deformarlas o afirmarlas, se argumenta que la aporía presagia un camino hacia la investigación, nunca acabada, en el que se suscitan preguntas, no tanto afirmaciones, con la convicción de que, desde el ejercicio crítico, ambas teorías sean revisadas.

La aporía, entonces, más que un estado de perplejidad, es el vehículo por medio del cual los investigadores se comprometen seriamente con la reflexión crítica de sus teorías para su propia formación académica y ética. El

carácter abierto de la aporía tiene implicaciones en la formación académica porque orienta hacia una investigación genuina, esto significa analizar la fundamentación de las teorías en lugar de repetirlas acríticamente. Aunque pocos se atrevan a decirlo y los autores se resguarden en los avances científicos para poder fundamentar la dureza de sus planteamientos, aunque se apoyen en la indiscutible evidencia empírica para evadir cualquier riesgo de naufragar al investigar el problema del desarrollo del conocimiento, es claro que algunos obstáculos se interponen para afirmar que una teoría es mejor que otra.

## Metodología

La metodología que sirvió de orientación del trabajo investigativo se circunscribe en la investigación teórica, cuya particularidad reside en el análisis sistemático de las fuentes documentales para que, desde el examen de las dos teorías contrapuestas, se pueda discernir el proceso que condujo a su oposición (Barahona, 2012; Bunge, 1999).

Se eligió la investigación teórica tomando como base el análisis de los antecedentes sobre el tema de estudio. En ellos se observó que los “datos” se utilizaban para reafirmar las posturas teóricas preconcebidas por los autores. Así tratada, la investigación conduce a que la teoría se mantenga intacta y al margen de todo cuestionamiento. En contraste con los investigadores que buscan confirmar lo que ya está confirmado de antemano, se considera que la investigación teórica ofrece un amplio margen de indagación, pues las teorías son concebidas como campos argumentativos indefinidamente abiertos. La investigación teórica es la vía que conduce a la clarificación de debates como los que se tejen entre dominio general-específico, puesto que, al hacer visibles las contradicciones, se comprende que los conceptos no se hallan libres de oposiciones ni poseen cualidades que los hagan inmutables al cambio histórico-cultural.

Los procedimientos de la investigación teórica revelan semejanzas con otros tipos de investigación en términos de la búsqueda y la organización de la información, así como en los procesos de comparación y contraste del mate-

rial documental (Bechhofer y Paterson, 2000; Mouton, 1996). Los criterios de búsqueda y selección de la información estuvieron guiados por las palabras clave: *general domain AND specific domain OR domain specificity AND knowledge acquisition OR developmental psychology OR evolutive psychology*. La revisión del comportamiento de las publicaciones sobre el tema de estudio se hizo por medio de las bases de datos Scopus y Ebsco-Host.

El análisis teórico es quizá el punto más difícil de exponer en detalle. Bien porque sus procedimientos no aparecen en los libros sobre metodología o porque se trata de operaciones del pensamiento que hasta el día de hoy no se pueden explicar con claridad (Dennett, 2015, 2017, 2021). En este trabajo se entiende el análisis como la clara comprensión de los textos; el hecho de que cuanto más preciso sea el conocimiento de los detalles de las teorías en debate, con mayor claridad aparecen las convergencias y las divergencias. Para alcanzar tal propósito se descompuso el todo en partes o los conceptos en subconceptos. Posteriormente y siguiendo a Wisdom (1934), el análisis continuó con el esclarecimiento del significado de los conceptos en las teorías opuestas (adaptación, desarrollo, adquisición, cambio, etc.).

Finalmente, se acudió al análisis basado en las contradicciones con el que se logró encontrar la fundamentación central de la investigación. A este tipo de análisis se le llamó análisis aporético porque, por una parte, este tipo de investigación consiste en analizar las contradicciones que subyacen al debate entre las teorías en cuestión y, teniendo como norte el carácter abierto de la aporía, se formularon interrogantes capaces de enfrentar las contradicciones sin otorgar más relevancia a una teoría sobre otra, pues la importancia de este tipo de análisis radica en comprender la complejidad que tienen los argumentos esgrimidos por los teóricos, así como la explicitación de los supuestos antropológicos. Y, por otra parte, porque desde la perspectiva de Rescher (1987), la tarea de ampliar la discusión sobre los problemas teóricos consiste en oponerse a la aceptación pasiva de las afirmaciones propuestas de un lado o del otro, pues tales afirmaciones están lejos de ser entendidas como verdades aseguradas. Por el contrario, el análisis aporético permite recuperar en detalle las afirmaciones sin incurrir en el rechazo o abandono de alguna de ellas; el rechazo de alguna afirmación

traería consigo la aceptación de la negación y, con ella, el análisis quedaría suspendido.

## Resultados

El análisis aporético del debate sobre el desarrollo del conocimiento dio como resultado dos contradicciones centrales. La primera es, por decirlo así, inesperada: el debate al que muchos autores hacían referencia parecía no haber existido. Trataré de argumentar concisamente la anterior afirmación. Se puede decir que la disputa que antecede al debate dominio general-dominio específico tuvo a Chomsky y a Piaget como principales exponentes (Piattelli-Palmarini, 1983). Las tensiones surgieron cuando Chomsky planteó un modelo teórico innatista para la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1977, 1988). En la teoría chomskiana la experiencia desempeña un papel restringido en el desarrollo del conocimiento lingüístico. Como era de esperarse, fue en este punto donde encontró oposición por parte de Piaget (1968, 1976), para quien el conocimiento lingüístico en particular y el conocimiento en general no pueden explicarse acudiendo al innatismo<sup>2</sup>. No obstante, el éxito alcanzado por Chomsky con la teoría del lenguaje se extendió al campo de la cognición y, en consecuencia, condujo a que en los años posteriores al debate la teoría piagetiana se asumiera como superada. La desafección de los investigadores hacia la teoría de Piaget se hizo evidente en las publicaciones de diversas áreas (véanse algunos ejemplos en Carey, 2009, 2011, 2014; Gelman y Baillargeon, 1983). Así pues, en los años ochenta del siglo XX, se consolidaron las teorías de dominio específico y son precisamente los autores pertenecientes a este enfoque, quienes clasifican a Piaget como el representante de las teorías de dominio general. El asunto problemático, o contradictorio, se observa en el hecho de que los autores de dominio específico dicen oponerse a Piaget, pero, en realidad, se oponen a una figura inventada que lo único que comparte con el autor suizo es el nombre. En otras palabras, la especificidad de dominio

---

<sup>2</sup> Las críticas de Piaget al innatismo anteceden al Encuentro de Royaumont en 1975 (Piaget, 1977/2000).

no se opone a la teoría piagetiana, sino a una versión deformada y sesgada producto de revisiones parciales sobre los estadios del desarrollo.

La segunda contradicción revela la influencia de los supuestos antropológicos en el ámbito mismo de la teorización. En las teorías en debate se pueden observar dos supuestos antropológicos: el bebé es inmaduro desde el nacimiento (dominio general) o el bebé está dotado de módulos innatos (dominio específico). Cada supuesto le otorga al desarrollo del conocimiento posibilidades o limitaciones importantes y susceptibles de investigar. Por esta razón, se plantea que el debate comenzó debido a que dos elementos se anudaron al problema del desarrollo del conocimiento: los descubrimientos sobre el desarrollo psicológico en la primera infancia (recién nacido-tres años) y la actualización del problema innatismo-empirismo. Ambos elementos conjugados reavivaron las discusiones sobre los determinantes del desarrollo del conocimiento, esto es, estructuras de conocimiento innato por un lado, maleabilidad y educabilidad, por el otro. Enesco y Delval (2006a, 2006b) atribuyen a los estudios con bebés la actualización de las hipótesis innatistas. Las teorías de dominio específico viran hacia el innatismo porque parten de un razonamiento condicional expresado en: si el bebé es tan competente y no ha atravesado un largo periodo de aprendizaje, entonces las capacidades que exhibe deben ser el producto de mecanismos biológicos que anteceden a la experiencia.

Al plantear la existencia de contenidos innatos, manifiestos en las capacidades cognoscitivas de los infantes, las teorías de dominio específico abren nuevamente el conocido y antiguo debate innatismo-empirismo, pero esta vez, las afirmaciones cuentan con reportes empíricos que habilitan a los investigadores a entablar discusiones centradas en los hallazgos de los estudios con bebés (Harris, 2009; Stotz, 2008).

En concreto, esta segunda contradicción muestra la importancia que tienen los supuestos antropológicos en el ámbito de la teorización. Wieser (2016) advierte que las suposiciones antropológicas están arraigadas en los diversos contextos culturales, históricos y económicos. A su vez, las teorías contienen un patrimonio cultural e histórico porque también dependen de las normas y valores culturales del contexto en que surgen. Las teorías, al estar socialmente mediadas, manifiestan explícita o implícitamente sus

supuestos antropológicos. La contradicción surge cuando los supuestos antropológicos de los que parten o a los que llegan los autores no son objeto de sus análisis y, sin embargo, están presentes en sus afirmaciones o conclusiones sobre el problema del desarrollo del conocimiento.

## Discusión y conclusiones

El debate entre las teorías de dominio general y las teorías de dominio específico ha tenido una gran recepción por parte de la comunidad académica que estudia el desarrollo de la cognición humana. La acogida del debate se hace tangible en la elevada producción académica sobre dominios. Las razones que condujeron a la elevada producción de experimentos y tareas relacionadas con la verificación o refutación de la existencia de los dominios, fueron asuntos que ameritaron un mínimo ejercicio de reflexión. Las contradicciones entre unos y otros resultados eran de esperarse, obviamente, se trata de un debate con defensores de una u otra postura. Desde el análisis de las aporías se argumenta, sin embargo, que el debate sobre el que se apoyan múltiples investigaciones parece no haber existido.

Si bien se cuestionan las convicciones de los investigadores acerca del debate, no se afirma que la visión aquí presentada sea la correcta. Sólo se pretende argumentar las sospechas acerca del debate y serán los lectores quienes hagan su juicio sobre lo aquí enunciado. Ahora bien, se plantea que el debate se erigió sobre la caricaturización de la teoría piagetiana. Con un constructivismo deformado como el más puro empirismo y con una génesis del desarrollo entendida como etapas fijas, la crítica se multiplicó exponencialmente. La creación de diversas falacias sobre la teoría piagetiana incurre en una estrategia —planeada o no— en la que no solo se persigue a un enemigo allí donde no existe, sino que las falacias son previsibles: el mismo Piaget se anticipó casi 20 años a las críticas aludiendo a que el prefijo “neo” en general termina convirtiéndose en “anti”. Pero, además, muestra el curso que debería seguir la crítica de las teorías sin albergar confianza alguna de que sus ideas persistan en el futuro.

Me tomo esta oportunidad de decir cómo entiendo el prefijo “neo” y, más en general, el destino de la obra que ha sido reconstruida por los sucesores de su autor. Esa continuación puede ser lineal, es decir, la teoría se aplica sin ajustes a nuevos hechos o contenidos. Esto es instructivo pero no necesariamente fructífero. Usualmente, por el contrario, la doctrina inicial se extiende en un abanico, y cada rama de, está más allá de tal o tal punto de la trayectoria lineal y así se encuentra a sí misma en la zona “anti”. Pero habiendo sido previamente, como lo han señalado varios autores estadounidenses (Anthony, etc.), el autor más criticado en la historia de la psicología, y desde que salí con vida, solo puedo tener algo de confianza en un futuro sobre el que mis conocimientos no serán nada. (Piaget, 1987, citado en Smith, 1996, p. VI)

Aunque Piaget afirma que desde su epistemología las profecías están excluidas y, dado que cualquier actitud profética entra en caminos peligrosos, se observa en sus palabras la más clara anticipación de lo que se encontró en algunas de las líneas de investigación sobre el desarrollo del conocimiento: su teoría se abrió en un abanico tan amplio que en sus ramas poco queda del constructivismo formulado por él. Tal y como el autor lo anticipa, el prefijo “neo” de los llamados neo-piagetianos, se ha decantado por un movimiento “anti-piagetiano” en muchos de sus conceptos cardinales (véase, por ejemplo, Gopnik, 1994; Goswami, 2001; Kellman y Spelke, 1983).

La proliferación de reportes de investigación frecuentemente se acompaña de nuevas metodologías y análisis de datos basados en herramientas sofisticadas. Sin embargo, en el momento de la interpretación de los resultados el problema innatismo-empirismo actualizado en el debate dominio general-dominio específico continúa emergiendo como si siglos de reflexiones, indagaciones o experimentaciones no pudieran aclararlo. Es posible que este debate sea la manifestación actual de problemas filosóficos entre empiristas y racionalistas. También es posible que la larga historia de la dicotomía innatismo-empirismo contenga el deseo persistente de diferenciar aquello que es fijo e invariable de aquello que puede ser modificado. En general, la palabra innatismo evoca las cosas que no se pueden cambiar. En contraste, la palabra empirismo hace pensar en asuntos que pueden modificarse e incluso perfeccionarse (Johnston, 2007). Otra posible explicación

la ofrece Overton, quien desde 1973 plantea que la duración, la omnipresencia, la naturaleza cíclica y la falta de cualquier cambio significativo en la forma de las preguntas formuladas sobre el problema innatismo-empirismo o general-específico se debe, muy posiblemente, a supuestos antropológicos, profundamente arraigados en la mente de las personas, incluidos, por supuesto, los investigadores.

Se plantea finalmente que el carácter abierto de la aporía puede ser comprendido en dos sentidos. El primero se refiere a la *actitud* que se asume cuando se reconoce la riqueza que traen consigo las contradicciones y los debates teóricos. Mientras algunos investigadores concentran sus esfuerzos por remover las contradicciones, vemos cómo otros las buscan activamente para encontrar en ellas nuevos elementos de reflexión y formas distintas de encarar el problema de estudio. El segundo se encuentra, propiamente, en el *entendimiento de la teoría* en su carácter abierto. La teoría surge bajo las meticulosas exigencias conceptuales y metodológicas de las disciplinas, pero, una vez elaborada, se apropia del movimiento que trae consigo la construcción permanente; es decir, está abierta a la rectificación y al cambio. Aunque los investigadores busquen completar su teoría, también saben que ella no puede cerrarse del todo. Es por este movimiento de construcción permanente que la teoría permanece inagotable y abierta.

## Referencias

- An, D. & Runco, M. A. (2016). General and Domain-Specific contributions to creative ideation and creative performance. *Europe's Journal of Psychology*, 12(4), 523-532.
- Baillargeon, R. & Carey, S. (2012). Core cognition and beyond: The acquisition of physical and numerical knowledge. En S. Pauen (ed.), *Early childhood development and later outcome* (pp. 33-65). Cambridge University Press.
- Barahona Quesada, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Rupturas*, 3(1), 2-16.
- Bechhofer, F. & Paterson, L. (2000). *Principles of research design in the social sciences*. Routledge.

- Beilin, H. (1994). Mechanisms in the explanation of developmental change. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 327-352.
- Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press.
- Carey, S. (2011). Concept innateness, concept continuity, and bootstrapping. *The Behavioral and Brain Sciences*, 34(3), 152-162.
- Carey, S. (2014). Why theories of concepts should not ignore the problem of acquisition. *Disputatio*, 7(41), 113-163.
- Castorina, J. A. (2005). Bootstrapping: Una teoría explicativa del cambio conceptual. *Anuario de Investigaciones*, 12, 43-52.
- Castorina, J. A. (2006). El cambio conceptual en psicología: ¿Cómo explicar la novedad cognoscitiva? *Psykhé*, 15(29), 125-135.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Sudamericana.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. MIT Press.
- Dennett, D. (2015). *Bombas de intuición y otras herramientas de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Dennett, D. (2017). *De las bacterias a Bach: La evolución de la mente*. Pasado y Presente.
- Dennett, D. (2021). Cultural evolution and generalized darwinism: Theory and applications. *American Philosophical Quarterly*, 58(1), 1-6.
- Duchaine, B. & Nakayama, K. (2005). Dissociations of face and object recognition in developmental prosopagnosia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17, 249-261.
- Enesco, I. y Delval, J. (2006a). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 249-267.
- Enesco, I. y Delval, J. (2006b). Conocimiento innato versus desarrollo del conocimiento: Respuesta a los comentarios. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 289-296.
- Gelman, R. & Baillargeon, R. (1983). A review of some piagetian concepts. En J. H. Flavell y E. M. Markman (eds.), *Cognitive development: Handbook of child development* (vol. 3, pp. 167-230). John Wiley & Sons.
- Gelman, R. & Gallistel, R. (1986). *The child's understanding of number*. Harvard University Press.
- Gopnik, A. (1994). Après le patron. *Cognitive Development*, 9, 131-138.
- Goswami, U. (2001). Cognitive development: No stages please-we're British. *British Journal of Developmental Psychology*, 92, 257-277.
- Harris, J. R. (2009). *The nurture assumption*. The Free Press.

- Hirschfeld, L. y Gelman, S. (2002). Hacia una topografía de la mente: Una introducción a la especificidad de dominio. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente: La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (vol. 1, pp. 23-67). Gedisa.
- Johnston, T. D. (2007). The role of genes in probabilistic epigenesis: Rethinking the nature of 'nature'. *European Journal of Developmental Science*, 1(2), 122-130.
- Karamanolis, G. & Politis, V. (2018). *The aporetic tradition in ancient philosophy*. Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A., Ewing, L., Farran, E. K. & Smith, M. L. (2017). Developmental changes in the critical information used for facial expression processing. *Cognition*, 166, 56-66.
- Kellman, P. J. & Spelke, E. S. (1983). Perception of partly occluded objects in infancy. *Cognitive Psychology*, 15, 483-524.
- Morra, S., Gobbo, C., Marini, Z. & Sheese, R. (2008). *Cognitive development: Neo-Piagetian perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mouton, J. (1996). *Basic concepts in the methodology of the social sciences*. HSRC.
- Overton, W. F. (1973). On the assumptive base of the Nature-Nurture controversy-additive versus interactive conceptions. *Human Development*, 16(1-2), 74-89.
- Overton, W. F. & Molenaar, P. C. (2015). Concepts, theory, and method in developmental science: A view of the issues. En R. Lerner, W. Overton & P. Molenaar (eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (vol. 1, pp. 1-8). John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1968). El punto de vista de Piaget. En J. Delval (ed.), *Lecturas de psicología del niño* (pp. 166-185). Alianza.
- Piaget, J. (1976). Autobiografía. *Anuario de Psicología*, 4, 28-59.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Piattelli-Palmarini, M. (1983). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje: El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Crítica.
- Puche-Navarro, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En J. Larreamendy-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 30-69). Universidad de los Andes.
- Puche-Navarro, R. (2018). *¿Es la mente no lineal?* Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R., Cerchiaro, E., De la Rosa, A., Montes, J. A. y Ossa, J. C. (2017). *El desarrollo cognitivo se reorganiza: Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales*. Editorial Bonaventuriana.

- Puche-Navarro, (comp.) (2020). *¿Hubo futuro en el pasado? Apuntes para una historia de la psicología del desarrollo en Colombia*. Editorial Bonaventuriana.
- Rescher, N. (1987). Aporetic method in philosophy. *The Review of Metaphysics*, 41(2), 283-297.
- Smith, L. (1996). *Critical readings on Piaget*. Routledge.
- Spelke, E. S. & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science*, 10 (1), 89-96.
- Stotz, K. (2008). The ingredients for a postgenomic synthesis of nature and nurture. *Philosophical Psychology*, 21(3), 359-381.
- Tricot, A. & Sweller, J. (2014). Domain-Specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265-283.
- Wieser, M. (2016). Psychology's, crisis and the need for reflection: A plea for modesty in psychological theorizing. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 359-367.
- Wisdom, J. (1934). *Problems of mind and matter*. Cambridge University Press.