

CONTEXTO Y DESARROLLO SOCIAL

MARIA JOSÉ RODRIGO
(Editora)



EDITORIAL SINTESIS, S. A.

ISBN: 84-7738-252-2

Impreso en España - Printed in Spain

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

PRÓLOGO	17
----------------------	----

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: ETAPAS, CONTEXTOS, DOMINIOS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL

(María José Rodrigo)

1.1. Etapas en el conocimiento social	26
1.1.1. De lo figurativo a lo operatorio en el estudio de las representaciones.....	27
1.1.2. De las estructuras generales a las estructuras locales	28
1.2. Los contextos como escenarios de la construcción del conocimiento social.....	29
1.2.1. El escenario vygotskiano	30
1.2.2. La unidad de análisis del escenario	31
1.2.3. Escenarios cotidianos y escenarios escolares	32
1.2.4. Del contextualismo al constructivismo episódico	32
1.3. La articulación del conocimiento social en dominios	34
1.3.1. La concepción ambientalista de los dominios	34
1.3.2. La concepción innatista-modularista de los dominios.....	35
1.3.3. La cuestión del cambio	37
1.4. Las teorías implícitas como unidades organizativas del conocimiento social.....	38
1.4.1. El escenario de construcción y el nivel de especificidad del cono- cimiento	39
1.4.2. Las teorías implícitas como conocimiento y como creencia	41

PRIMERA PARTE:

BASES DEL CONOCIMIENTO INTERPERSONAL

CAPÍTULO 2: EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES INTERPERSONALES Y LA TEORÍA DE LA MENTE

(Ángel Riviere, Encarnación Sarriá y María Núñez)

2.1. Introducción.....	47
2.2. ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente?.....	49
2.3. Criterios para la teoría de la mente: el engaño táctico	50
2.4. Teoría de la mente y desarrollo ontogenético: el paradigma de la "creencia falsa"	52
2.5. Teoría de la mente y comunicación.....	57
2.6. Teoría de la mente y autismo.....	59
2.7. Las teorías sobre la teoría de la mente	63
2.7.1. Transparencia mental, intersubjetividad, afecto y simulación: alternativas a la "teoría de la mente"	64
2.7.2. Teoría de la mente: sistema conceptual inferencia y metarrepresentación	68
2.7.3. Representaciones, relaciones representacionales y teoría de las representaciones: el modelo de Perner	70
2.7.4. Juego de ficción, desacoplamiento e intensionalidad: el modelo	

de Leslie	72
2.8. Conclusión	76
Notas al capítulo 2	77

CAPÍTULO 3: ESCENARIOS INTERACTIVOS EN LA RELACIÓN NIÑO-ADULTO

(Pilar Lacasa, Beatriz Martín del Campo y Laura Méndez)

3.1. Lo individual y lo social en el desarrollo: un camino de "ida y vuelta"	79
3.2. Mecanismos de desarrollo e interacción niño-adulto: el concepto de Zona de Desarrollo Próximo	84
3.2.1. Buscando la definición de un "concepto borroso"	84
3.2.2. Desarrollos posteriores del concepto	86
A. Andamiaje y traspaso del control: los trabajos de David Wood	89
B. Los trabajos de Tharp y Gallimore	90
3.3. Los escenarios interactivos como unidad de análisis: algunas cuestiones metodológicas	92
3.3.1. Condiciones de la unidad de análisis en los modelos socio-culturales	92
A. Las aportaciones de James Wertsch	92
B. Las aportaciones de Barbara Rogoff	94
3.3.2. Los modelos ecológicos	95
A. Kurt Lewin: el punto de partida	96
B. Hacia una psicología ecológica descriptiva	98
C. Los "sistemas" de Urie Bronfenbrenner	98
D. El concepto de "nicho de desarrollo"	99
3.4. La relación niño-adulto: la imagen de los círculos concéntricos	101
3.4.1. Relaciones diádicas: teoría de la intersubjetividad innata de Trevarthen	102
3.4.2. El grupo pequeño: "la educación del niño en dos culturas"	108
3.4.3. La comunidad: la relación del niño con el adulto en situaciones de participación guiada	112
3.5. Reflexiones finales	115
Notas al capítulo 3	116

CAPÍTULO 4: ESCENARIOS INTERACTIVOS Y RELACIONES ENTRE IGUALES

(Pilar Lacasa, Pilar Pardo y Pilar Herranz)

4.1. Relaciones entre iguales, escenarios interactivos y desarrollo cognitivo	118
4.2. Escenarios interactivos y relaciones entre iguales en situaciones de interacción no formales	122
4.2.1. La amistad entre niños	122
A. El desarrollo del concepto de amistad	123
B. La cultura de "los iguales" en su entorno	124
4.2.2. Juego infantil y relaciones entre iguales	126
A. ¿Qué es el juego?	126
B. Juego y desarrollo del niño	127
4.3. Escenarios interactivos y resolución de problemas entre iguales	132
4.3.1. Observar las relaciones entre iguales desde un enfoque piagetiano	137
4.3.2. La perspectiva vygotkiana: los trabajos de Elice Forman	138
4.4. La interacción entre iguales en situaciones de aula	142
4.4.1. Aprendizaje cooperativo	143
A. El papel del soporte	144
B. El papel del conflicto	144
4.4.2. Relaciones de tutoría	145
4.4.3. Un ejemplo de la interacción en el aula: aprendiendo a escribir entre iguales ...	146

A. Escenario 1. El apoyo de la verbalización	148
B. Escenario 2. Responsabilidad compartida de pensamiento: situarse en el punto de vista del otro	148
C. Escenario 3. La conciencia del trabajo en grupo.....	151
D. ¿Cómo ha contribuido la interacción a la elaboración del esquema?	151
4.5. Reflexiones finales	152
Notas al capítulo 4.....	153

SEGUNDA PARTE:

INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS EN EL DESARROLLO

CAPÍTULO 5: CONTEXTO FAMILIAR Y DESARROLLO SOCIAL

(Jesús Palacios y M.a Carmen Moreno)

5.1. La familia en perspectiva cultural e histórica.....	157
5.2. Complejidad de funciones y relaciones.....	160
5.3. Las relaciones en el interior de la familia	162
5.3.1. Las relaciones de apego	163
5.3.2. Estilos educativos	167
5.3.3. Hermanos: semejanzas, diferencias, relaciones.....	174
5.4. Experiencias en la familia y competencia social.....	177
5.5. Las relaciones familiares en la adolescencia.....	181
5.5.1. Las claves de la continuidad	182
5.5.2. Los contenidos del cambio	183
Notas al capítulo 5.....	188

CAPÍTULO 6: CONTEXTO ESCOLAR Y COMPORTAMIENTO SOCIAL

(Bernardo Báez de la Fe y Juan E. Jiménez)

6.1. Introducción.....	189
6.2. La naturaleza social de la escolaridad	190
6.3. Alumnos frente a niños: las escuelas como autocracias benevolentes.....	191
6.4. El entorno escolar en la perspectiva socio-ecológica.....	195
6.4.1. Interacción y representación social en el aula	195
6.4.2. Del enfoque psicosocial al análisis de contextos.....	197
6.4.3. La perspectiva ecológico-ambiental en educación.....	197
6.4.4. Percepción y optimización de ambientes de aprendizaje	200
6.4.5. Clima escolar del centro, rendimiento y comportamiento.....	203
6.5. El comportamiento social en la escuela	205
6.5.1. El valor de la sociometría para el estudio del comportamiento social en los niños.....	206
6.5.2. Relaciones sociales, ambiente de aprendizaje y clima escolar: algunos resultados empíricos	208
A. Comportamiento social y ambiente del aula: diferencias sexuales	211
B. Conocimiento social del profesor y relaciones entre escolares	212
C. Percepción del contexto escolar en distintos grupos sociométricos	213
6.6. Dificultades de aprendizaje, conocimiento social y contexto escolar.....	215
6.6.1. Dificultad de aprendizaje y comportamiento social	216
6.6.2. Atribuciones y creencias sobre el rendimiento	217
6.6.3. Estatus sociométrico y percepción del ambiente escolar.....	218
6.7. Conclusiones.....	220

CAPÍTULO 7: MEDIOS AUDIOVISUALES Y DESARROLLO SOCIAL

(Esteban Torres y M. a Elena Conde)

7.1. Palabra o imagen: ¿un falso debate?	226
7.2. Crecer entre imágenes	228
7.2.1. Qué entienden los niños de la televisión	228
A. Atención, comprensión y memoria	228
B. Realismo fantástico	235
C. El patrón publicitario	237
7.2.2. Llorar y reír con la televisión	240
A. La fórmula mágica: violencia y sexo	242
B. Los miedos de la tele	249
7.2.3. El universo de los videojuegos	250
7.3. Imagen electrónica, imagen social.....	253
7.3.1. El nuevo mundo de la televisión	253
7.3.2. Retratos de familia: estereotipos sociales	256
7.4. El escenario audiovisual: público y actores	261
7.5. Recapitulación y reflexiones finales	266

TERCERA PARTE:
DOMINIOS Y PROCESOS DE CAMBIO
EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL

CAPÍTULO 8: LA FAMILIA VISTA POR LOS HIJOS

(Beatriz Triana y M. a Isabel Simón)

8.1. Introducción.....	271
8.2. El concepto de familia y su importancia	272
8.3. Estudios sobre el desarrollo del concepto de familia	275
8.3.1. Principales contenidos evaluados sobre el concepto de familia.....	275
A. Definición de la familia.....	276
B. Composición de la familia.....	277
C. Función de la familia.....	281
8.3.2. Una visión integradora sobre el concepto de familia	282
8.4. Funciones atribuidas por los niños a los miembros de la familia nuclear.....	293
8.4.1. Función de los padres	294
8.4.2. Función de los hijos	298
8.5. Conclusiones.....	301
Notas al capítulo 8.....	304

CAPÍTULO 9: LA CONSTRUCCIÓN PSICOLÓGICA DE LA NACIÓN:
EL DESARROLLO DE LAS IDEAS Y SENTIMIENTOS
NACIONALES

(Esteban Torres)

9.1. Todo por la patria: ¿una actitud en desuso?	305
9.1.1. Vigencia del hecho nacional	306
9.1.2. Identidad nacional e identidad personal	307
9.2. Comunidades étnicas, comunidades nacionales y Estados modernos	309
9.3. Mi grupo, tu grupo: primeros grupos, primeras banderas	312
9.3.1. El valor de la diferencia	313
9.3.2. Preferencias, rechazos, prejuicios	318
9.3.3. El desarrollo de la identificación nacional	321
9.4. Conocimiento y emoción nacional	326
9.4.1. La representación social de la nación	327
9.4.2. El papel de la emoción	338
9.5. Recapitulación y reflexión final	341
Notas al capítulo 9.....	344

CAPÍTULO 10: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ECONÓMICO

(Juan Delval, Ileana Enesco y Alejandra Navarro)

10.1. Introducción.....	345
10.1.1. Perspectivas actuales sobre la representación social	346
10.1.2. ¿Qué significa el conocimiento social?	349
10.2. Las nociones económicas	353
10.2.1. El proceso de intercambio económico	353
10.2.2. Dinero, trabajo y desigualdades económicas.....	363
10.3. La conducta económica	372
10.4. Conclusiones.....	378
Notas al capítulo 10.....	383

CAPÍTULO 11: CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE NOCIONES SOBRE EL MEDIO AMBIENTE

(Nieves Correa, Rosario Cubero y J. Eduardo García)

11.1. Introducción.....	385
11.2. La construcción de nociones ambientales en el ámbito sociocultural.....	387
11.2.1 Elementos socioculturales en la construcción psicológica del medio	387
11.2.2 El contexto sociocultural como escenario de construcción del medio	389
11.2.3 El hombre, la naturaleza y los problemas ambientales	389
A. ¿Está el hombre en contra de la naturaleza?	389
B. Los problemas ambientales ayer y hoy	391
C. ¿Es el desarrollo sostenible nuestra alternativa?.....	392
11.2.4. De los modelos culturales a las creencias populares sobre los problemas ambientales	393
11.3. Las ideas de los alumnos sobre el medio ambiente.....	396
11.3.1. La comprensión simple del medio	397
11.3.2. El conocimiento del medio en la escuela como la transición desde una perspectiva simple del mundo a otra compleja.....	401
11.3.3. Ejemplos relativos a diversas nociones ambientales	403
A. Las nociones ecológicas.....	403
B. Los problemas medioambientales	405
11.4. Implicaciones didácticas y orientaciones para los procesos de enseñanza–aprendizaje	409
11.4.1. Sugerencias para la elaboración de una propuesta de conocimiento escolar sobre la noción de medio	410
11.4.2. El tratamiento didáctico de las ideas de los alumnos	413
11.4.3. Estrategias de enseñanza y construcción del conocimiento sobre el medio	415

CAPÍTULO 12: EL CAMBIO CONCEPTUAL EN EL CONOCIMIENTO FISICO Y SOCIAL: DEL DESARROLLO A LA INSTRUCCIÓN

(Juan Ignacio Pozo)

12.1. Introducción: del conocimiento social al aprendizaje de las ciencias sociales	419
12.2. ¿Es el conocimiento social un dominio cognitivo?	421
12.2.1. Teorías generales	422
12.2.2. Teorías modulares.....	423
12.2.3. Teorías de las estructuras conceptuales de dominio.....	426
12.2.4. ¿Uno o varios dominios de conocimiento social?:	

de la psicología intuitiva al conocimiento sobre la sociedad	431
12.3. La naturaleza del cambio conceptual en el conocimiento social.....	432
12.3.1. La hipótesis de la compatibilidad o ¿es necesario el cambio conceptual?	433
12.3.2. Hipótesis de la incompatibilidad o ¿qué es lo que cambia en el cambio conceptual?	435
12.3.3. La hipótesis de la independencia o ¿por qué cambiar lo que funciona bien?	440
12.4. Modelos de instrucción para el cambio conceptual	442
12.4.1. El conflicto cognitivo como motor del cambio conceptual	443
12.4.2. La instrucción directa a través de modelos.....	444
12.5. Resumen	448
Notas al capítulo 12.....	449
BIBLIOGRAFÍA	451

CAPÍTULO 1

ETAPAS, CONTEXTOS, DOMINIOS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL

María José Rodrigo

Cuando logramos observar, con el distanciamiento "transcultural" propio de un antropólogo, los sistemas de organización social de nuestras sociedades occidentales hay una característica que nos llama la atención: su enorme complejidad. En efecto, los sistemas de organización social incluyen multitud de grupos humanos diferenciados (según sexo, edad, raza, religión, clase social, etc.) que utilizan múltiples niveles de relaciones (desde las interpersonales hasta las societales), manejan numerosos códigos distintivos y de comunicación (lengua, símbolos, historia, ética, costumbres, artefactos, etc.), se vertebran en múltiples instituciones sociales (familia, escuela, ayuntamiento, banco, hospital, parlamento, etc.), y desarrollan, a su vez, múltiples funciones y roles para alcanzar una gran variedad de metas sociales (protección, subsistencia, convivencia pacífica, educación, salud, prosperidad económica, estabilidad política, etc.). Es más, este apretado resumen apenas se vería aligerado, en lo sustancial, si describiéramos los sistemas de organización social característicos de las denominadas "sociedades primitivas". Aun en el caso más simple de sociedad humana, por ejemplo, la de nuestros ancestros los cazadores-recolectores, podríamos observar, en embrión, los mismos ingredientes básicos que caracterizan a las sociedades occidentales actuales. Habría grupos humanos manteniendo relaciones interpersonales de variado tipo, utilizando símbolos, costumbres, sistemas de comunicación y artefactos culturales con el fin de alcanzar metas de protección y subsistencia.

Buena prueba de la complejidad de los sistemas sociales es que su estudio requiere del concurso de varias disciplinas científicas, como son la Psicología, Sociología, Antropología, Economía, Filología, Historia, etc., para abordarlo desde distintos ángulos. Pero el caso es que no sólo los científicos sociales están abocados a comprender el funcionamiento de estos sistemas para construir su respectivo corpus disciplinar, sino que también el hombre de la calle debe hacerlo por una razón mucho más pragmática: para poder vivir y desarrollarse en ellos.

En efecto, visto desde la perspectiva de los individuos que nacen, viven y mueren en cualquiera de estas sociedades, la complejidad de los sistemas sociales que en ellas funcionan supone un verdadero reto a sus capacidades adaptativas. Una de estas capacidades clave, quizás la más importante para la subsistencia del individuo, es la de saber interactuar eficazmente con los otros. Pues bien, ello requiere una gran dosis de conocimiento social: debe saber inscribir a los otros en la categoría social apropiada, conocer sus usos y costumbres, dominar una cierta pragmática de la comunicación social para dirigirse a ellos y, por último, tener algunas previsiones acerca de las creencias, deseos y metas de los demás para poder intercambiar puntos de vista y generar ciertas expectativas sobre sus reacciones ante determinados sucesos y situaciones. Además de este conocimiento interpersonal, los individuos también necesitan conocer el funcionamiento de sus instituciones sociales, los roles que en ellas desempeñan y las normas que las rigen (familia, banco, ayuntamiento, nación, escuela, etc.), puesto que sus vidas personales se desarrollan unidas a éstas (conocimiento societal). En suma, de su habilidad para comprender el sistema social en toda su complejidad, depende su supervivencia como individuos y su éxito como miembros de determinados grupos sociales.

Comprender el sistema social en el que se nace es, pues, para los individuos una tarea vital y ardua a la vez. Es ésta una doble demanda que resulta bastante difícil de conciliar. Al ser una tarea vital es conveniente emprenderla desde la más tierna infancia, pero al tratarse de una tarea difícil ¿están los niños (entiéndase también las niñas) preparados para afrontarla? Para algunos psicólogos, los niños pequeños llevan todas las de perder en este empeño ya que sus capacidades cognitivas son todavía muy limitadas, como lo es también su experiencia en el mundo social. Bien es verdad que los niños tienen un mayor bagaje de experiencias ligadas al mundo interpersonal que al mundo de las instituciones sociales, por lo que parece razonable suponer que adquieran antes el conocimiento interpersonal que el societal. Pero aún tratándose de las capacidades infantiles para conocer al "otro" u "otros" que le acompañan, en estos psicólogos predomina una visión pesimista del niño, considerándole como un ser pasivo y asocial. Aquí, la analogía del niño con el "salvaje" suele ser un recurso frecuentemente utilizado, de forma más o menos explícita. Según ésta, el niño es como un ser primitivo que requiere de un intenso proceso de "aculturación" para adquirir los modos y costumbres de la sociedad dominante. Como puede suponerse, la responsabilidad de lograr individuos adaptados a su entorno social recae principalmente en los adultos que rodean al niño. Son éstos los que refuerzan, castigan, modelan las conductas infantiles hasta que éstas se conforman a las normas sociales.

Son también los adultos quienes transmiten a los niños ciertos valores, ideas y creencias sobre la realidad social que les circunda. Esta triple imagen de los niños como seres pasivos, incompetentes y asociales es la que nos han dejado las teorías del *aprendizaje social*, ya sea en su vertiente conductista más ortodoxa o en las versiones más moderadas del aprendizaje observacional.

Sin embargo, como señala Delval (1989) en su acertada crítica a la corriente del aprendizaje social, hay sobre todo un hecho que no cuadra con esta visión de la infancia que acabamos de bosquejar. Si el conocimiento social que elaboran los niños es un puro reflejo del que le transmiten los adultos, ¿cómo es que aquél es distinto de éste?, ¿por qué las ideas de los niños de cinco años sobre lo que es un banco no se corresponden con las de los niños de otras edades?, ¿es que los adultos enseñan cosas distintas a cada edad? Dentro de esta concepción pasiva del niño como receptor de mensajes culturales, ¿cómo es posible el cambio social?

La respuesta a todos estos interrogantes está en el postulado constructivista que, desde la teoría de Piaget, ha inspirado la mayor parte de las propuestas evolutivas actuales. Según éste, el conocimiento no está ya formado de manera innata en la mente de los niños, ni está en el exterior, esperando a serle transmitido por los adultos. Las concepciones de los niños sobre cualquier aspecto de la sociedad son el resultado de una importante labor constructiva que éstos realizan a partir de la información que recogen de su medio social. Esta labor constructiva se realiza con recursos intelectuales muy variados, según las edades, lo que explica la diversidad del producto construido. Asimismo, aunque la información que el adulto proporciona al niño fuera bastante similar en las distintas edades, éste la organizaría de modo diferente según sus capacidades cognitivas. De hecho, aunque la realidad social se despliega ante al niño en toda su complejidad desde el comienzo, éste sólo es capaz de construirla de forma gradual y aproximativa. En suma, aunque el adulto pretenda, de manera más o menos explícita, enseñar al niño el conocimiento social ya elaborado, el niño sólo toma aquellos elementos que comprende y los organiza a su modo. Por este resquicio de construcción personalizada se pueden "colar" productos originales que, con el tiempo, permitan introducir ciertos cambios en las ideas y las conductas sociales.

A los ataques del constructivismo piagetiano contra la supuesta pasividad del niño en la adquisición del conocimiento social, se han unido recientemente otras voces en contra de la pretendida incompetencia de los bebés para dicha tarea y, por tanto, de su naturaleza asocial. Por una parte, gracias a la corriente de la *cognición social*, se han obtenido datos sobre el conocimiento social de los bebés que han permitido trazar un primer bosquejo de sus competencias interpersonales que resulta muy revelador. Así, los bebés cuentan con una serie de predeterminaciones biológicas que les permiten procesar preferentemente la información con alto valor social (caras, miradas, sonrisas, lenguaje, etc.), a la vez que la segmentan en unidades temáticas significativas (episodios) en los que intervienen actores, con intenciones, deseos y procedimientos medio-fin (Rodrigo, 1993a, b). Por otra, gracias a la corriente *neovygotiskiana*, se han aportado datos muy interesantes sobre la importancia de los escenarios culturales en la construcción del conocimiento. Así, todas las culturas regularizan el flujo de información social en prácticas y formatos de interacción, proporcionando a los bebés espacios de participación con los adultos, en los que obtienen una gran parte de las ayudas necesarias para su comprensión del mundo social y para negociar con los otros los productos construidos (Rodrigo 1993a, b).

Parece, por tanto, que no debemos seguir cultivando la imagen del bebé como un pequeño salvaje que, falto de capacidades, espera pasivamente a que los adultos le hagan entrar en el mundo social. La tarea de construir el mundo social es tan vital y compleja a la vez que los niños no pueden postergarla para más adelante por falta de capacidades, ni depender enteramente de la habilidad y dedicación de un maestro para que se la enseñe. Las ventajas adaptativas que el niño obtiene por llevarla a cabo son tan importantes, que debe existir una cierta garantía de que puede afrontarla convenientemente. Esta garantía se la otorgan dos potentes aliados: la biología y la cultura, que cooperan estrechamente para que todos los niños de todas las culturas puedan construir su conocimiento social.

Con lo dicho hasta aquí, pudiera dar la impresión de que sólo los niños están en proceso de construcción de la realidad social, mientras que los adultos cuentan con todo su conocimiento ya elaborado. Si así fuera, el proceso de construcción vendría a ser como un proceso epigenético que culminaría en la etapa adulta. Sin embargo, en todas las edades se hace necesaria una mediación representacional sobre la realidad, ya que sin ella no existiría tal realidad. Pero es que, además, el postulado constructivista debe servirnos también para entender cómo las personas, sin dejar de tener un punto de vista propio sobre un fenómeno social, pueden elaborar y entender otras interpretaciones sobre el mismo. De modo que, desde el punto de vista evolutivo, no sólo son cada vez más complejas nuestras representaciones sobre el mundo social, sino que también vamos siendo capaces de compatibilizar un sano egocentrismo, para elaborar

nuestras propias propuestas sobre el mundo, con un perspectivismo tolerante, para entender otros puntos de vista alternativos al nuestro (Rodrigo, 1993c). Téngase en cuenta que niños y adultos no sólo construyen su conocimiento social para "saber más" sobre la sociedad, sino sobre todo para poder hacer frente a todo tipo de situaciones sociales e interactuar eficazmente con los otros. Para lo primero, bastaría con elaborar visiones propias sobre la realidad pero, para lo segundo, necesitamos conocer también la que los otros han construido. No en vano, las personas consumen una buena parte de sus interacciones sociales "negociando realidades", esto es, intentando comprender el punto de vista de los otros o aclarando a los demás el suyo propio.

La posibilidad de que las personas puedan construir varias interpretaciones alternativas sobre un mismo fenómeno social nos lleva al reconocimiento de que la realidad social es pluriforme. Es aquí, donde no hay más remedio que abandonar el abrigo seguro de los universales cognitivos y sociales en la construcción del conocimiento social y adentrarnos en el paraje pantanoso del relativismo. Además, los frutos del proceso de construcción no son productos de conocimiento atemporales y ahistóricos. Por el contrario, el escenario de construcción sociocultural tiene una dimensión diacrónica que no debemos olvidar. Los mismos fenómenos sociales que ahora nos parecen reales y naturales son fruto de un proceso de construcción social en un determinado momento histórico. El abuso sexual, el maltrato a los niños y a las mujeres, la rebeldía del adolescente, la mujer como fuerza laboral, el hombre incorporado a las tareas domésticas, el niño como agresor y asesino de otros niños, etc., todos estos fenómenos sociales, se han constituido o se están constituyendo como tales en un contexto histórico y social determinado. Recomendamos al lector un refrescante paseo por las páginas del libro de Lloyd de Mause titulado *Historia de la infancia*, para comprender hasta qué punto una buena parte de nuestras "realidades" sobre el niño y la familia son producto de invenciones culturales y fieles exponentes de una época determinada (de Mause, 1982).

¿Qué nos enseña este ejercicio relativista sobre el conocimiento social del lego? En primer lugar, nos enseña que el conocimiento lego adulto no está totalmente construido y además no es unitario. Por ello debemos tener cuidado al comparar el conocimiento infantil con una cierta versión supuestamente final y unitaria del conocimiento adulto. Pensemos, por ejemplo, en el concepto de amistad. Aunque tomamos como versión final y adulta el concepto de amistad basado en el sentimiento de intimidad y confianza mutua, muchas personas adultas tienen una concepción mucho más instrumental y pragmática del amigo, que se parece a la de los niños de ocho años. Y no es que no haya adultos con una concepción intimista de la amistad. Lo que ocurre es que los adultos cuentan con un repertorio variado de concepciones sobre la amistad, de entre las cuales asumen alguna como verdadera creencia. Esto mismo puede decirse de los niños mayores que ya practican un cierto perspectivismo y pueden reconocer distintas versiones del concepto de amistad, además de la suya propia. Por tanto, además de estudiar el nivel de complejidad alcanzado por los niños en su concepto de amistad, debemos también estudiar hasta qué punto conocen otras versiones alternativas del mismo, aunque no las compartan. Esto nos dará la medida de la amplitud de su perspectivismo y de su posible éxito en su comunicación con los otros.

En segundo lugar, cuando estudiamos el contenido de las concepciones que los niños y los adultos construyen sobre la sociedad en la que viven es frecuente escuchar comentarios sobre su carácter erróneo, simplificado o imperfecto. Al oírlos, uno tiene la impresión de que, después de todo, existe un conocimiento social construido por los científicos sociales que es verdadero, complejo y perfecto. Sin embargo, esta impresión es engañosa y nada útil para entender y hacer justicia al conocimiento social del lego, ya sea niño o adulto. Como señala Delval (1989), a lo largo de la historia los científicos sociales han defendido distintas teorías acerca de la sociedad y su funcionamiento. Además, existen muchos aspectos discutidos en las nociones sociales sobre los que los científicos no se han puesto todavía de acuerdo. Por tanto, cuando comparamos los productos legos de niños y adultos con los de los científicos sociales, debemos tenerlo en cuenta para no ser desconsiderados con estos productos de conocimiento, tachándolos de erróneos o imperfectos como si la ciencia proporcionara un estándar absoluto con el que contrastarlos. En todo caso, unos y otros son versiones aproximativas hacia la verdad, aunque es evidente que sólo el conocimiento científico pretende llegar a ésta, ya que cuenta con instrumentos y procedimientos de análisis más objetivos y puede tener más éxito en su empeño.

En tercer lugar, este ejercicio de relativismo sobre los productos del conocimiento social nos enseña que el conocimiento lego y el científico no forman compartimentos estancos. El mundo social ofrece un terreno donde son muy intensos los intercambios entre la ciencia y el sentido común. Los científicos sociales construyen sus teorías basándose, en parte, en su conocimiento cotidiano. Pero una vez construidas éstas crean nuevas realidades que irrumpen en el conocimiento cotidiano y pasan a ser parte del acervo popular

(Bruner, 1986). El intenso trasvase entre el conocimiento lego y el científico nos puede ayudar a entender, en parte, cómo el contenido de ciertas concepciones de los niños, de los adultos iletrados y de los científicos de otras épocas pueden llegar a ser bastante similares. A menudo, las primeras concepciones científicas sobre un fenómeno están muy cerca del sentido común y apenas añaden una cierta sistematización y formalización a éste. Pero existe además otra razón poderosa para esta similitud: tanto el lego como el científico cuentan con limitaciones y sesgos cognitivos que dificultan sus tareas de razonamiento y ponen obstáculos a su comprensión del mundo. Debido a estas limitaciones, y a que además se enfrentan a un mismo tipo de problemas, no es extraño que alcancen soluciones similares. En este sentido las grandes revoluciones teóricas suelen suponer, por parte del científico, un cierto ejercicio de superación de estos sesgos para situarse en otros supuestos metateóricos distintos de los que le proporciona la experiencia sensible o las convenciones sociales del momento histórico en que le ha tocado vivir.

Con todo lo dicho hasta este momento, el lector se habrá formado ya una idea de la enorme complejidad del objeto de estudio que estamos afrontando en este libro. Por ello, es probable que no se sorprenda al comprobar que son varios los modelos que los psicólogos evolutivos han ido elaborando hasta la fecha para describir y explicar la construcción del conocimiento social. Unos modelos describen este proceso de construcción en términos de *etapas*, que constituyen estructuras y formas de organización del pensamiento que constriñen el tipo de conocimiento que pueden construir las personas en cada momento del desarrollo. Otros modelos enfatizan el *escenario* o contexto sociocultural en el que se produce la construcción del conocimiento social. En este escenario compartido con otros, las personas realizan un conjunto de actividades culturales a través de las cuales se normativiza y regulariza la transmisión de dicho conocimiento. Otros psicólogos evolutivos prefieren estudiar directamente los productos del conocimiento lego, analizándolos según los diferentes *dominios* a los que pertenecen y descubriendo los parámetros más importantes que explican el avance en cada uno de ellos. Por último, y más recientemente, se ha ido perfilando un nuevo modelo, el de las *teorías implícitas*, basado en el estudio comparativo de las construcciones legas en relación con las científicas, su origen cultural, su estructura y funcionalidad en el sistema cognitivo así como sus procesos de cambio.

A medida que desfilen los sucesivos modelos ante la vista del lector, le recomendamos encarecidamente que no adopte la actitud del espectador que ve una película de "buenos" y "malos". Cada modelo puede jugar ambos papeles, dependiendo de la parte de la realidad social que se esté contemplando. La actitud que el lector debe ejercitar es la perspectivista, situándose en las coordenadas teóricas de cada modelo para comprender la parte de realidad que mejor puede describir y explicar. Sólo la reflexión final sobre todos ellos le permitirá atisbar, con suerte, una cierta visión integradora del campo de estudio que estamos tratando.

1.1. Etapas en el conocimiento social

Hace ya unos setenta años desde que Piaget publicara sus primeros trabajos sobre el egocentrismo (Piaget, 1923, 1926) y el juicio moral en el niño (Piaget, 1932). Con ellos inauguraba el estudio del desarrollo infantil abordando precisamente dos temas del dominio social que, aún hoy, constituyen líneas de investigación muy vigorosas y pujantes. Sin duda, el interés de su estudio radica en que son una ventana abierta al mundo de las representaciones infantiles y, sobre todo, permiten conocer la clase de realidad que el niño construye a partir de sus interacciones con las personas y objetos que le rodean. Piaget se plantea una serie de interrogantes: ¿la realidad exterior es en el niño tan exterior y objetiva como en nosotros?, ¿cuáles son los límites entre el yo y los otros, entre el mundo físico de objetos y el mundo social o mental, entre lo moral y lo no moral?

Sin duda, las respuestas actuales a estas preguntas que se hacía Piaget difieren, en gran medida, de las respuestas que él dio en su día. Por ejemplo, según Piaget los niños menores de seis o siete años no distinguen claramente entre su "yo" y el de los otros o entre fenómenos psicológicos y acontecimientos externos. Por el contrario, se mantienen anclados en su propia perspectiva hasta que, más adelante, son capaces de ponerse en el punto de vista de otros. Sin embargo, estudios recientes indican que los niños desde muy temprano cuentan ya con importantes competencias interpersonales que les permiten atribuir progresivamente a los otros intenciones, metas, deseos y creencias (ver capítulo 2). Además, la realidad no es siempre para el adulto tan objetiva o externa. Los adultos, aunque pueden adoptar perspectivas ajenas, cuentan también con creencias que les proporcionan un punto de vista "realista" sobre el mundo.

Más allá de estas discrepancias sobre el supuesto egocentrismo en el niño, lo cierto es que Piaget, en sus primeras obras sobre el conocimiento social, concedió gran importancia al estudio del contenido de las

representaciones infantiles. Es más, consideraba que el egocentrismo ontológico que de ellas emana es la causa del egocentrismo lógico que también observaba en los juicios y el razonamiento infantil: "[El niño] no ha descubierto la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya como si fuera la única posible. Por eso afirma sin prueba, falto de la necesidad de convencer. Y de ahí el juego, la fabulación, la tendencia a la creencia inmediata, la ausencia de razonamiento deductivo; de ahí el sincretismo que permite ligarlo todo a todo en el grado de los preenlaces subjetivos; de ahí la ausencia de relatividad de las nociones; de ahí, finalmente, el razonamiento transductivo que lleva de lo singular a lo singular, por sincretismo, sin llegar a la necesidad lógica ni a leyes generales, falto del sentimiento de la reciprocidad de las relaciones" (Piaget, 1926; p. 148 de la edición castellana). Es evidente que, para el Piaget de estos primeros años, el contenido y las formas de organización del pensamiento infantil constituían las dos caras del desarrollo que había que contemplar conjuntamente para tener una visión más completa de éste.

1.1.1. De lo figurativo a lo operatorio en el estudio de las representaciones

Los años posteriores fueron de un trabajo intenso para Piaget, mientras formula su teoría global sobre el desarrollo y la amplía hasta la adolescencia. Pero, curiosamente, va abandonando su propósito de ocuparse tanto del contenido como de las formas de organización del pensamiento, en favor del estudio prioritario de estas últimas. Así, Piaget e Inhelder (1971) distinguen entre las reglas de construcción y transformación del objeto de conocimiento (componente operatorio dependiente de la organización del pensamiento) y la representación del objeto tal y como aparece ante nuestra vista (componente figurativo dependiente del contenido y naturaleza del objeto).

Ambos componentes están implicados en el desarrollo, pero el componente operatorio es el más importante ya que determina el tipo de construcción que el sujeto realiza sobre el objeto, cualquiera que sea su naturaleza física o social (componente figurativo). Las operaciones de transformación del objeto van variando con la edad, dando lugar a una sucesión de estructuras cognitivas o etapas que permiten una construcción de los objetos de conocimiento cada vez más compleja. De hecho, Piaget define las estructuras cognitivas o etapas como sistemas de transformaciones. Pero lo interesante es que asume que la progresión de estructuras cognitivas genera cambios en el conocimiento que no son específicos de dominios físicos o sociales, sino que son generales para todos ellos. Quizá por este motivo, Piaget abandona los dominios de conocimiento social y edifica su teoría sobre dominios relativos al conocimiento lógico–matemático (clasificación, seriación, número, etc.) y al conocimiento físico–empírico (espacio, tiempo, densidad, flexibilidad de materiales, comportamiento de la balanza, etc.) con la convicción de que en cualquiera de ellos se observaría la misma progresión de estadios (Piaget, 1970).

Esta misma convicción inspiró la corriente de estudios que, a partir de los años sesenta, atraen de nuevo la atención sobre los temas del conocimiento social (ver resumen de Turiel, 1989). En efecto, se parte del supuesto de que hay etapas cognitivas generales que no sólo se aplican al conocimiento lógico–matemático o físico sino que se utilizan en una gran variedad de dominios sociales. Por ejemplo, Kohlberg (1966) sostenía que los conceptos infantiles sobre los roles sexuales están determinados por su etapa de desarrollo. Así, la conservación o constancia del género, que se manifiesta en que los niños juzgan si una persona es hombre o mujer al margen de las transformaciones que sufra en su aspecto físico (longitud del pelo, llevar pantalones, pendientes, etc.), no se produce hasta la etapa de las operaciones concretas. Kohlberg consideraba que las operaciones de reversibilidad, características de esta etapa, dan lugar tanto a la conservación de la sustancia, del número y de la longitud como a la conservación del género. En otros casos, son las etapas del desarrollo moral las que sirven de base para explicar las adquisiciones en otros dominios sociales (por ejemplo, la adopción de perspectivas o los juicios sobre sexualidad). Por último, en otros estudios se adopta una versión menos comprometida, en la que se matiza que la progresión en etapas en dominios no sociales es necesaria pero no suficiente para explicar el desarrollo en etapas en los dominios sociales.

1.1.2. De las estructuras generales a las estructuras locales

La década de los setenta, y más claramente la de los ochenta, se caracterizaron por un intenso debate crítico sobre las tesis piagetianas. Entre éstas, la que más nos ocupa aquí es la que asume la existencia de una progresión de estructuras o estadios universales que generan cambios en la construcción del objeto, cualquiera que sea el dominio al que éste pertenezca. Sin embargo, numerosos estudios demuestran que las etapas no son tan universales como cabría esperar, llegándose a la conclusión de que el pensamiento lógico–formal, que debería caracterizar las formas del razonamiento a partir de la adolescencia, es prácticamente inexistente en esos grupos de edad.

El problema no reside tanto en el bajo rendimiento de jóvenes y adultos en las tareas piagetianas de razonamiento, sino en el hecho de que éstas componen un grupo muy sesgado de tareas, bastante alejado del razonamiento cotidiano. Concretamente, se basan en el manejo de premisas abstractas "libres" de contenido sobre las cuales el sujeto sólo puede utilizar una operatoria lógica. Sin embargo, cuando

estas mismas tareas, incluso manteniendo la misma complejidad lógica, se rellenan de contenido cotidianos, el panorama varía. El supuesto vacío de reglas operatorias viene a llenarse de procedimientos intuitivos basados en el uso del conocimiento previo de los sujetos. Por tanto, no es lo mismo razonar sobre premisas abstractas que sobre contenidos cotidianos en los que las personas echan mano de analogías, esquemas pragmáticos, heurísticos, modelos mentales, etc., basados en su conocimiento previo. En conclusión, las habilidades de razonamiento no se desarrollan como sistemas de reglas abstractas, sino ligadas al nivel de conocimiento alcanzado en determinados dominios de conocimiento.

Como consecuencia de toda esta corriente crítica, los llamados modelos *neo-piagetianos* descartan ya la posibilidad de que haya una única estructura general en cada etapa para todos los dominios de conocimiento (Case y Edelman, 1993). En un intento por salvar la noción de estructura, admiten la existencia de una organización del pensamiento basada en estructuras locales más sensibles a factores contextuales, como por ejemplo la práctica en un determinado dominio. Estas estructuras componen un sistema de relaciones semánticas (ligadas al significado y al contenido) más que lógicas. De modo que, por ejemplo, Case considera que hay distintas estructuras para los dominios de número, espacio, causalidad, conocimiento interpersonal, etc.

Como las estructuras son locales, el relativo sincronismo del desarrollo entre diferentes dominios no es fruto de la existencia de estructuras generales o etapas, sino de constricciones centrales del sistema cognitivo. Así, se habla de limitaciones en la memoria operativa, considerada como un espacio de procesamiento para ejecutar operaciones (Case), o de la capacidad atencional, u operador M, que activa cada vez más esquemas hasta un máximo de 7 (Pascual Leone), o del incremento progresivo del nivel óptimo en la eficiencia de procesamiento (Fischer), o de las dimensiones de transformación que un sujeto puede integrar en la misma estructura cognitiva (Ribaupierre).

En conclusión, en cada dominio las estructuras son locales, lo que explicaría la heterogeneidad del desarrollo, pero las constricciones sobre la capacidad central de procesamiento mantienen la heterogeneidad interdominio bajo ciertos límites. Dicho con un juego de palabras en inglés: el relativo sincronismo del desarrollo en diferentes dominios de conocimiento se debe a que todos ellos comparten *strictures* (constricciones) más que *structures* (estructuras).

1.2. Los contextos como escenarios de la construcción del conocimiento social

Otra forma de abordar la complejidad del conocimiento social es ocupándose del contexto en el que el niño o el adulto realizan su construcción. Para precisar más el término de *contexto*, imagínese el lector un escenario. Éste consta de un entorno físico, donde interactúan unos actores que realizan actividades, movidos por propósitos y metas que tratan de comunicarse y negociar unos con otros con objeto de construir significados compartidos de las situaciones que viven y que, a menudo, han sido ya construidos anteriormente por otras personas. Simplificando al máximo, se trata de un entorno físico y humano muy próximo al individuo, donde las actividades y los sucesos tienen un significado socio-cultural (ver capítulos 3 y 6; Lacasa y Herranz, 1989, para una revisión más amplia de otros modelos "contextuales", además del presente).

1.2.1. El escenario vyotskiano

El autor que representa más protópicamente el modelo contextualista es Vygotsky (consultar en castellano la monografía de Riviere, 1985, y la de Wertsch, 1985, para una profundización en toda su teoría). Para Vygotsky, el modelo de interacción social más eficaz para la construcción del conocimiento es el que permite al niño resolver conjuntamente las tareas bajo la guía de una persona más capaz. De hecho, el escenario se concibe como un escenario de aprendizaje en el que un novato trabaja con un experto en la resolución conjunta de un problema en la zona de desarrollo próximo. De este modo, el novato se puede apropiar de ciertas destrezas que le resultarían inaccesibles individualmente.

El desarrollo se construye a través de la interiorización que el novato hace de los procesos cognitivos compartidos con el experto. Gracias a éstos, el niño no sólo desarrolla destrezas personales sino que puede adquirir los instrumentos del pensamiento que son fruto del desarrollo sociocultural: la lecto-escritura, el sistema numérico, el manejo de ordenadores, etc. El lenguaje, aunque se construye sobre la base

de una herencia biológica, también tiene una importante dimensión sociocultural. Así, el lenguaje se erige como instrumento básico modelador de las formas superiores del pensamiento y, a su vez, como el instrumento mediador de toda la transmisión cultural que tiene lugar entre el experto y el lego (Vygotsky, 1987).

Seríamos injustos con la figura de Piaget si diéramos la impresión de que éste pasó por alto el papel del contexto social en el desarrollo del niño, tanto en su adaptación al mundo físico como social. Ahora bien, sus reflexiones acerca del entorno social se limitan al contexto interpersonal en cuanto que fomenta el cambio de estructuras mentales por medio del conflicto cognitivo, que en este caso sería sociocognitivo, como puntualizaron sus seguidores. Según éste, el niño intenta reconciliar posiciones diferentes para lograr un equilibrio en su comprensión, mediante las operaciones lógicas que realiza. La cooperación entre iguales es la forma ideal de interacción para fomentar el desarrollo, ya que en la cooperación con el adulto se rompe la condición de reciprocidad que es necesaria para lograr el equilibrio en el plano del pensamiento. La cooperación es una forma paralela de lógica en la que los niños discuten los argumentos que provocan el conflicto cognitivo y su resolución lógica, logrando el equilibrio (Piaget, 1977). Como puede apreciarse, el escenario de interacción sólo proporciona un contexto culturalmente aséptico en el que se intercambian argumentos lógicos y en el que cada individuo reflexiona con independencia sobre las ideas de los demás.

En suma, el escenario donde se realiza la construcción del conocimiento y se atribuyen significados a las cosas es para Vygotsky un escenario educativo (compuesto por personas, actividades y objetos), externo (situado en un mundo accesible y visible para todos) y sociocultural (en él se estructuran actividades culturales que se llevan a cabo de modo cooperativo entre varias personas).

1.2.2. La unidad de análisis del escenario

Cuando se considera el contexto como algo inseparable de las acciones humanas, y no como una variable externa que influye en éstas, es que ha llegado el momento de buscar nuevas unidades de análisis que permitan captar este agregado funcional que forman una persona y su contexto. El primero en darse cuenta de esta necesidad fue Vygotsky (1987), que eligió la *palabra* como vehículo que poseía todas las características básicas de este agregado, ya que es un mediador simbólico que contiene significados que son a su vez personales y sociales. Más tarde, Leontiev (1981) utiliza como unidad la *actividad humana*, que constituye un sistema práxico integrado en el sistema de las relaciones sociales y de la vida social. En esta misma línea, el Laboratory of Comparative Human Cognition (1983) eligió como unidad de análisis la *práctica cultural*, como un sistema de actividad aprendido mediante reglas que permiten adecuar la conducta humana a situaciones socialmente organizadas y siempre contando con la colaboración de otros miembros de la cultura. La noción de *formato* de Bruner (1983) también es un buen candidato, ya que se define como pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los interlocutores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y sus conductas. Para Rogoff (1990), la unidad de análisis adecuada son los *sucesos*, que implican una actividad humana, en el sentido de Leontiev, que se desarrolla en el tiempo y está guiada por propósitos y metas que las personas tratan de comunicar y negociar unas con otras. Para Coll et al. (1992), la unidad de análisis apropiada para estudiar el proceso de interactividad es la *secuencia de actividad conjunta*, que aporta como novedades al enfoque de Rogoff la importancia prestada a la naturaleza del contenido de la actividad y a la actividad discursiva de los participantes.

Intentando hacer un "destilado" de los ingredientes básicos (que no los mecanismos y procesos que se tratan en el capítulo 3) que constituyen las unidades de análisis mencionadas, serían los siguientes: un escenario físico que integra *actores*, ligados por diferentes tipos de *vínculos*, que de forma conjunta realizan *actividades* enmarcadas en tareas con *sentido* para la cultura y que, durante la realización de las mismas, se *comunican*, verbalmente o no, para tratar de negociar sus intenciones y metas, con el fin de construir un *significado conjunto* de sus actividades y de la tarea. Todos estos ingredientes conforman un patrón de *invariantes socioculturales*, de modo que cualquier individuo de cualquier cultura entra en contacto desde que nace con un escenario que contiene todos estos ingredientes.

Por tanto, es un error pensar que los procesos socioculturales conducen a la variabilidad y que los biológicos llevan a los universales. Como señalan Kaye (1982), Rogoff (1990) y Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), ser sensibles a la cultura no supone renunciar a la búsqueda de los universales socioculturales. Lo que varía de cultura a cultura, de una clase social a otra, de un escenario a otro, no son los ingredientes que acabamos de citar, sino el tipo de escenario físico, los actores que intervienen y sus vínculos personales, la actividad y tareas que desarrollan, el tipo de intenciones y metas que definen, las formas con que se comunican y hasta cómo llevan a cabo las negociaciones del significado.

1.2.3. Escenarios cotidianos y escenarios escolares

En vista del análisis del escenario que se acaba de realizar, parece banal todo intento de distinguir entre contextos formales e informales o entre contextos escolares y familiares sobre la base de que los primeros son un contexto eminentemente de instrucción y los segundos son un contexto social y emocional (ver en esta misma línea las reflexiones de Del Río y Alvarez,1992; y Lacasa,1992). Ambos contextos contienen todos los ingredientes característicos de un escenario sociocultural que hemos mencionado en el párrafo anterior. Lo que varían son los entornos físicos, los actores que intervienen, sus vínculos interpersonales, sus intenciones y metas, el tipo de actividades socioculturales que realizan, los procesos de negociación que llevan a cabo, etc.

Debemos hacer, pues, un gran esfuerzo por describir y manejar estas diferencias a nuestro favor, con el fin de diseñar contextos diferenciados para la construcción del conocimiento cotidiano y el escolar. No podemos limitarnos a trasvasar las bondades de unos contextos a otros porque lo que funciona en la familia puede no funcionar en la escuela y viceversa. Ambos contextos tienen finalidades distintas y, lo que es más importante, las epistemologías con las que se construye el conocimiento cotidiano y escolar son también distintas. Baste un sólo ejemplo de ello: el conocimiento cotidiano es fundamentalmente pragmático y dirigido a la acción, por lo que se ocupa sobre todo de darle significado al "mesomundo" que conforma nuestra experiencia sensible. Sin embargo, el conocimiento escolar tiene sobre todo una orientación teórica y empírica, en el sentido de que, además de conocer el mesomundo (vg., la velocidad de un móvil terrestre), pretende fundamentar y manipular los fenómenos del "micromundo" (vg., el átomo) y el "macromundo" (vg., los agujeros negros). La elaboración de este tipo de conocimiento requiere en muchos casos de unas buenas capacidades de abstracción por parte del alumno, pero ello no significa que este conocimiento esté descontextualizado. Lo que significa es que la escuela debe proporcionar entornos de aprendizaje que permitan construir "contextualizadamente" tanto el conocimiento del mundo concreto, como el de las abstracciones y simulaciones ideales de la realidad (Rodrigo, 1994).

1.2.4. Del contextualismo al constructivismo episódico

El énfasis en el contexto o escenario sociocultural en el que aprenden y se desarrollan las personas, ya sean niños o adultos, permite superar la vieja dicotomía estéril entre lo individual y lo social. Pero para que ofrezca un modelo no sólo integrador entre ambos polos, sino además equilibrado y justo para ambos, debe aún sortear un importante obstáculo. Estudiar el aprendizaje situado en un contexto concreto nos puede conducir a una mera descripción de episodios fugaces que por su particularidad sean difícilmente generalizables a otros. Una forma de salvar este obstáculo es pasar del contextualismo neovygotskiano hacia lo que pudiera llamarse un constructivismo episódico que, a diferencia del que diseñó Piaget para la macrogénesis, permite a los individuos elaborar representaciones temáticas, no lógicas, correspondientes a las situaciones (Rodrigo,1993b). Según éste, la variabilidad de los episodios se vería reducida gracias a dos tipos de constricciones: a) las relativas al contenido de la tarea y/o actividad que desarrollan las personas en el escenario, y b) las debidas a sus capacidades cognitivas, concretamente su representación de la situación y sus procesos de cambio representacional.

Respecto a la primera de las constricciones, Coll (1992) ha subrayado la importancia del contenido y de las demandas de la tarea en torno a las cuales se produce la organización de la actividad conjunta. Por ejemplo, resolver una tarea motriz, donde hay un referente perceptivo, no proporciona las mismas oportunidades de interactuar ni el mismo tipo de interacción que resolver una tarea de razonamiento, donde el referente es mental. De modo que si ligamos el análisis de los episodios a dominios de conocimiento y estructuras de las tareas determinadas, tendremos más oportunidades de que este análisis sea generalizable, al menos, al mismo tipo de dominios y de tareas.

La segunda constricción es la que ha pasado más inadvertida en los estudios contextuales (exceptuando a Wertsch) por su énfasis en el concepto de representación *compartida* de la situación. Ahora bien, para que haya una verdadera construcción compartida del episodio hay que partir del análisis de los estados representacionales iniciales de las personas, de sus capacidades cognitivas –que posibilitan la transformación de dichas representaciones– y de las estrategias de negociación que emplean para llegar a un significado compartido, desde puntos de vista divergentes. En este sentido, no parten de una misma representación inicial los legos y los expertos, los niños y los adultos, ni cuentan todos ellos con las mismas capacidades cognitivas para situarse en el punto de vista del otro y entender su razonamiento. Por tanto, en el análisis contextualista de las situaciones hay que movilizar ingredientes cognitivos de varios tipos, que permitan una cierta generalización para aquellos episodios cuyos actores intervinientes estén en condiciones cognitivas semejantes.

En realidad, el constructivismo episódico, como todo modelo constructivista, debe integrar perfectamente el contexto (las características del escenario sociocultural) y las capacidades cognitivas de las personas que en él participan. De hecho, éstas últimas no se conciben como un elemento al margen del escenario, sino que son parte integrante de éste. Los mismos contextualistas señalan que uno de los ejercicios más costosos que deben realizar los adultos participantes es adecuarse a las capacidades de los miembros menos expertos. Si esto es así, significa que debemos reconocer que las personas no intervienen en los escenarios con un estado de conocimiento inicial similar o nulo. Su primera representación de la situación no tiene su sede en el grupo, sino en su mente, y debe estudiarse por tanto su contenido y organización.

Este estado representacional inicial no es permanente y rígido sino, "incremental" y flexible, en el sentido de que se va modificando a medida que interactúan los participantes y se van ajustando a las demandas que impone la tarea en el transcurso de su resolución. Cuando por fin, mediante negociaciones, todas las personas llegan a una misma representación de la situación, ésta sigue teniendo su sede en la mente de cada persona. En definitiva, en un constructivismo episódico el origen de los cambios representacionales no sólo procede vía otros, mediante un proceso de interiorización. Se trata de un proceso circular que fluye en ambas direcciones y produce transformaciones en los estados mentales de todos los participantes.

1.3. La articulación del conocimiento social en dominios

Otra manera de entender el desarrollo del conocimiento social es estudiar directamente los productos de la construcción del conocimiento, diferenciando sus peculiaridades estructurales y procesos de cambio en función del dominio de que se trate. Por dominio entendemos un conjunto de representaciones mentales relativo a un área específica de conocimiento del mundo. Algunos de estos dominios tienen como referente las propias características internas de nuestra mente, siguiendo un juego reflexivo en el que la mente se conoce a sí misma (conocimiento metacognitivo). Otros dominios hacen relación a realidades más externas, aunque no necesariamente ajenas a nuestra propia identidad personal. Nos referimos genéricamente al conocimiento interpersonal y al conocimiento societal. Un buen ejemplo de dominios sociales, relativos al conocimiento de diversas instituciones sociales, se presentan en los capítulos 8, 9, 10 y 11 de esta obra.

Hay que aclarar desde el comienzo que no existe un criterio claro para identificar los posibles dominios de conocimiento que alberga nuestra mente, no sólo en el caso del mundo social, sino también en el mundo físico. Por ello es frecuente encontrar que distintos autores "compartimentalizan" una misma realidad de modos distintos. Por ejemplo, mientras algunos consideran que las representaciones sobre la amistad forman un dominio independiente, otros las engloban dentro del dominio más general de las relaciones interpersonales.

Los modelos de dominios se diferencian notablemente de las tesis piagetianas. Recordemos que para éstas el desarrollo implica la construcción de cambios generales en las estructuras representacionales que operan en todos los dominios de conocimiento y sobre todos los aspectos del sistema cognitivo. Aunque las versiones neo-piagetianas matizan que las estructuras son más locales y pueden afectar a dominios distintos de conocimiento, todas ellas siguen pautas de desarrollo bastante semejantes porque están constreñidas por las capacidades generales del sistema cognitivo. Por su parte, para los contextualistas es todavía una asignatura pendiente analizar los cambios en un dominio de conocimiento, dependiendo del escenario de construcción en el que las personas participan.

1.3.1. La concepción ambientalista de los dominios

Para los modelos de dominios, no es necesario asumir que el desarrollo se produce de modo sincrónico en todos ellos, bien por la acción de determinados principios operatorios o de capacidades cognitivas generales. Muy al contrario, se plantean dos postulados:

- a) Los cambios evolutivos más importantes son los que se producen en la estructura del conocimiento.
- b) Estos cambios tienen lugar de modo local, sin que resulte afectado todo el sistema cognitivo. Es lógico esperar, pues, una gran diversificación de los patrones evolutivos dependiendo de cada dominio. De hecho, estos modelos surgen para explicar las diferencias de rendimiento que puede mostrar un mismo individuo en tareas que difieren en su contenido.

¿Por qué es más fácil resolver una tarea cuando su contenido hace referencia a ciertos dominios de conocimiento en lugar de a otros? La primera respuesta a este interrogante surgió a finales de los setenta y consistió en atribuir a la práctica acumulada por una persona, en unos dominios más que en otros, este efecto facilitador. Así, dentro de la tradición de las teorías cognitivas sobre el aprendizaje y los estudios de sistemas de expertos, se definió la dimensión de *expertos y novatos* (Simon y Simon, 1978). Esta distinción afecta no sólo a la cantidad de conocimiento que posee una persona en un dominio y la automatización de ciertas destrezas, sino también al grado de complejidad alcanzado en la organización jerárquica de dicho conocimiento.

Con el tiempo, el estudio de las transiciones que se producen en el conocimiento de una persona cuando pasa de novata a experta se constituyó en una buena "causa" para la psicología evolutiva (Chi y Rees, 1983). De hecho, actualmente se piensa que gran parte de los progresos evolutivos de los niños pueden producirse por efecto del aprendizaje en determinados dominios. Así, por ejemplo, los niños expertos en el ajedrez pueden memorizar mejor las posiciones de las fichas en el tablero que algunos mayores novatos en el juego. Remitimos al lector interesado en este tema a la magnífica revisión de Pozo (1989).

1.3.2. La concepción innatista-modularista de los dominios

Hasta aquí, hemos visto cómo la conceptualización del desarrollo como avances localizados en dominios concretos se atribuye a efectos de aprendizaje. Sin embargo, muy recientemente ha aparecido un nuevo modelo de dominios que ha supuesto un giro insospechado hacia una explicación innatista del desarrollo. Según éste, existe una predisposición innata en las personas para conceptualizar de modo prioritario en su desarrollo unos dominios en lugar de otros. Así, el hecho de que el bebé organice conceptualmente determinados aspectos de la realidad y avance con paso seguro por éstos, no es fruto de la práctica en los mismos. Esta versión innatista de los modelos de dominios tiene su apoyatura teórica en la concepción modularista de Fodor (1983). En el momento en que salió a la luz esta formulación, los psicólogos evolutivos no se sintieron atraídos por ella. La principal razón de este rechazo es que no había lugar para los procesos de desarrollo, tal como se habían descrito en los diversos modelos evolutivos hasta ese momento. Juzgue el lector por sí mismo después de este breve repaso de las tesis fodorianas que presentamos a continuación.

Para Fodor, la arquitectura de la mente está constituida por módulos genéticamente especificados, que funcionan de modo independiente unos de otros y son de propósito específico ya que procesan sólo una clase determinada de estímulos. Un módulo es, pues, una unidad de procesamiento de la información que "encapsula" el conocimiento relativo a un dominio y realiza computaciones con él. El sistema opera del modo siguiente: la información que procede del medio externo pasa a través de una serie de transductores sensoriales (para la visión, audición, tacto, etc.), que transforman los datos en el formato que cada módulo es capaz de procesar. La información es específica para cada módulo y es "cognitivamente impenetrable" para el resto de los módulos o de los sistemas modulares en general. Cada sistema modular, después de procesar rápida y automáticamente estas informaciones, las produce en un formato común denominado "lenguaje de la mente", adecuado para el llamado procesador central. Este procesador contiene información proveniente de todos los sistemas modulares (por ejemplo, la percepción o el lenguaje) siendo, por tanto, de propósito general. También recibe información de la memoria a largo plazo, de modo que puede integrar la información actualizada proveniente de cada sistema modular con la ya almacenada. Sus características funcionales son muy distintas de las de los módulos: es lento, actúa frecuentemente bajo control de la conciencia y no está encapsulado. Su finalidad es fijar el sistema de creencias para que las personas puedan interpretar el mundo, dotarle de un conocimiento amplio relativo a todos los dominios y permitirle la planificación de la acción. En suma, los módulos están innatamente determinados (sólo es posible que aparezcan algunos nuevos, como el de la lectura), mientras que el procesador central (que sí podría verse sometido a cambios) es, según Fodor, inescrutable para la investigación psicológica, sea o no de carácter evolutivo.

Casi una década después de la formulación del modelo fodoriano, algunos psicólogos evolutivos están planteando la conveniencia de adoptar una concepción innatista/modularista de los dominios. Sin duda, ha contribuido a ello el reciente avance experimentado en las técnicas metodológicas para investigar las capacidades cognitivas de los bebés. Lo que nos sugieren los datos obtenidos hasta este momento, es que los bebés parten de un estado inicial mucho menos desvalido de lo que pudiera parecer a simple vista, dada la estimulación compleja y cambiante que les rodea. Mehler y Dupoux (1990) en su libro *Nacer sabiendo* describen, en un estilo muy ameno, el estado inicial de las funciones psíquicas del bebé. Este *estado inicial*

es "el conjunto de características psicológicas invariantes que guían las adquisiciones cognitivas y aseguran su convergencia hacia el *estado estable* que caracteriza a los adultos" (ob. cit., p. 59). Las características invariantes consisten en que todos los recién nacidos están preprogramados para orientarse, atender y dar sentido a ciertas fuentes de información relativas a dominios específicos. Dicho con la terminología de Fodor, los bebés cuentan con varios sistemas modularizados que están innatamente programados para atender y procesar determinados tipos de estimulación.

¿En qué dominios de conocimiento cuenta el bebé con sistemas modulares o cuasi-modulares? Todavía no tenemos una respuesta totalmente precisa y clara a esta pregunta, pero se están haciendo grandes avances en esta línea. Sabemos que la percepción visual es un sistema modularizado responsable de procesar todo lo relativo a la segmentación de los colores, la orientación de líneas, las comparaciones entre la parte y el todo y los indicios que acompañan a la profundidad. Otro sistema modular sería el responsable de la cognición espacial, mediante la cual los bebés procesan las constancias perceptivas, las relaciones topológicas espaciales egocentradas (arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos) y determinadas propiedades de los objetos físicos de medio tamaño (continuidad de sus trayectorias, solidez, gravedad). El lenguaje oral está también modularizado, lo que garantiza que los bebés desde muy temprano puedan diferenciar sonidos lingüísticos de simples ruidos, reconocer palabras, segmentar sílabas o fonemas e identificar la entonación de las frases que corresponden a su propio idioma. Por último, hay un conjunto de competencias interpersonales que también podrían ser buenos candidatos para formar un sistema modular. Nos referimos a aquellas capacidades descritas en la bibliografía sobre "teoría de la mente" como, por ejemplo, reconocimiento de rostros, expresiones emocionales de otros, deseos, intenciones y metas (ver capítulo 2). En suma, estos sistemas de competencias que parecen perfilarse a raíz de las investigaciones recopiladas en el libro de Mehler y Dupoux, garantizan que los niños desde muy temprano estén preparados para atender y procesar las fuentes de información privilegiada que les van a permitir entrar en el escenario vygotskiano y realizar una primera conceptualización del mundo físico y social que les rodea.

1.3.3. La cuestión del cambio

¿Podemos deducir de todo lo anterior que los modelos innatistas/modularistas niegan todo papel al aprendizaje? Lo que señalan estos modelos es que el aprendizaje en cada dominio está limitado por principios innatamente especificados. Estos principios determinan las primeras entidades representacionales sobre las que se va a producir el subsiguiente aprendizaje. Dicho con otras palabras, aunque el aprendizaje puede enriquecer y articular estos primeros pilares conceptuales, nunca los podrá modificar totalmente (Spelke, Breinlinger, Macomber y Jacobson, 1992). Las primeras conceptualizaciones del bebé sobre el mundo son certeras y sólo admiten lo que estos autores denominan "reestructuraciones débiles". Por ejemplo, las primeras conceptualizaciones que el bebé realiza sobre el otro, gracias a sus competencias interpersonales, son simples pero no incorrectas. No podrá entender que su padre está triste porque le han echado de la oficina, pero el bebé "sabe" que el estado emocional que corresponde a esa expresión facial es distinto del de la alegría y va acompañado de una serie de patrones conductuales, modulaciones de voz, actitudes posturales, etc.

En caso de producirse "errores" en estas primeras conceptualizaciones del mundo físico y social, el desarrollo se vería seriamente comprometido. Por ejemplo, cada vez son más los investigadores que relacionan el autismo infantil con un déficit específico en el sistema de competencias interpersonales. A su vez, el síndrome de Williams constituiría la otra cara del espejo, ya que se caracteriza por déficits en la cognición espacial y numérica, mientras que los otros aspectos se mantienen relativamente intactos.

Otros autores no están de acuerdo con que sólo se produzcan reestructuraciones débiles. Por ejemplo, Carey (1991) señala que existiría más bien un continuo de tipos de cambio, desde los que mantienen en el dominio un cuerpo conceptual intacto que se va enriqueciendo progresivamente, hasta los que suponen la evolución de unos conceptos en otros nuevos. Estos últimos, los denomina de "reestructuración fuerte" y conllevan cambios sustanciales en la estructura jerárquica de los conceptos, el campo léxico que cubren, el fenómeno que tratan de explicar, etc. Por ejemplo, en la comprensión de la reproducción humana, los niños llegan a darse cuenta de que las propiedades "ser pequeño" y "desvalido" son periféricas y derivadas de otras propiedades más centrales de ser bebé (ver el capítulo 12 para una presentación más amplia sobre el cambio).

En suma, los modelos de dominios, en su doble vertiente ambientalista e innatista, están actuando como un verdadero revulsivo que amenaza con poner a prueba el postulado constructivista, omnipresente hasta ese momento. Por una parte, los ambientalistas critican el descuido piagetiano por los efectos de la práctica en determinados dominios, que pueden producir desfases en el rendimiento que sobrepasan la

propia estructura de estadios. Por otra, los innatistas/modularistas consideran que las tesis constructivistas no han descrito apropiadamente el estado inicial del proceso evolutivo, infravalorando las capacidades del bebé para la construcción de los primeros pilares organizativos del conocimiento.

1.4. Las teorías implícitas como unidades organizativas del conocimiento social

Recapitulemos las versiones del desarrollo social descritas hasta este momento. Un breve balance de las mismas arroja, sin duda, resultados muy positivos para cada una de ellas. De los modelos de estadios, hemos aprendido una lección de universalismo, gracias a la cual podemos reconocer en todos nosotros un estilo humano de conocimiento. También hemos aprendido que la realidad es lo menos real que existe, a menos que haya un sujeto cognoscente que la vaya construyendo progresivamente como tal. Los contextualistas neovygotskianos han llenado el escenario de construcción de la realidad de un rico entramado de personas, actividades y tareas con contenidos significativos para la cultura, de tipos de discurso y de negociación intersubjetiva. Con ello, nos hemos dado cuenta de que las personas no construimos en solitario, sino en un escenario sociocultural en el que otras personas han construido o están en vías de construir un conocimiento similar al nuestro. Por último, con los modelos de dominios hemos aprendido que el estilo humano de conocimiento se manifiesta muy tempranamente, y no de modo genérico como señalaba Piaget, sino en dominios específicos de conocimiento conformando, lo que podríamos denominar, teorías naturales sobre el mundo físico y social. El que estas primeras teorías, al transformarse en teorías populares, sufran o no cambios radicales por efecto de la práctica y la experiencia es algo que todavía está por dilucidar.

Pero en todo balance cabe también reconocer el saldo negativo. Simplificando mucho, podría decirse que los modelos de etapas describen cambios en el conocimiento demasiado genéricos y no dan suficiente juego al efecto del aprendizaje en un determinado dominio. Los contextualistas corren el peligro de hacer del estudio del contexto una ciencia de lo particular y episódico, de la cual sea muy difícil extraer regularidades. Por último, los modelos de dominios realizan una descripción muy fragmentada del conocimiento en la que se pierde de vista ese estilo general que decíamos antes y, en ocasiones, mantienen fuertes connotaciones innatistas que parecen imponer serias restricciones al proceso de desarrollo.

Con este telón de fondo, presentamos a la consideración del lector un nuevo modelo cuya propuesta básica es que las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a *teorías implícitas* (consultar Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, para profundizar en el tema). Se denominan "teorías" porque componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social. Con ello se quiere señalar que estas teorías no suelen contar con conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos. No obstante, parece evidente que su grado de organización y hasta su coherencia interna dista mucho de parecerse a la de las teorías científicas. En cuanto a su carácter "implícito", hace referencia al hecho de que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. Son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de una determinada manera.

Pero quizá la característica más importante de las teorías implícitas es que no son sólo un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, sino que permiten ir más allá de las situaciones (generan inferencias) y orquestar planes de acción en torno a metas (son propositivas). Así, construir una teoría sobre un determinado campo de fenómenos no debe considerarse como un mero ejercicio intelectual. Es una tarea que nos constituye en agentes activos que, a través de sus teorías, pretenden producir transformaciones en el mundo que les rodea. Contienen, por tanto, cargas motivacionales y afectivas que desbordan el propósito de un procesador frío de información.

Otra peculiaridad de las teorías implícitas es que no contemplan el conocimiento cotidiano por su condición de previo, alternativo o erróneo, con respecto al conocimiento científico o escolar. Antes de que hubiera ciencia y escuelas, las personas interpretaban las situaciones sociales, se comunicaban y negociaban con otras, sacaban ganancias o pérdidas de estos intercambios sociales, regularizaban y compartían sus actividades dotándolas de un mismo significado para su cultura, etc. Todo ello no lo hubieran podido realizar si no contaran con teorías con las que sustentar su toma de decisiones y su acción. En este sentido, el sustrato epistemológico que guía el conocimiento cotidiano no es el mismo que guía el conocimiento científico o el escolar. Debido a su orientación eminentemente pragmática, el lego busca que su conocimiento sea útil, mientras que el científico espera que sus teorías sean ciertas (Claxton, 1984; Pozo et al., 1992). Por su parte, el alumno espera que su conocimiento escolar alcance el nivel normativo exigido por el profesor o, en el mejor de los casos, espera incorporar el nuevo conocimiento al ya existente.

1.4.1. El escenario de construcción y el nivel de especificidad del conocimiento

Además de las consideraciones anteriores, ¿qué pueden aportar las teorías implícitas al complejo panorama de modelos del conocimiento social que hemos hecho desfilar ante el lector? Su principal aportación consiste en que permite aprovechar lo bueno de cada uno de ellos y articularlo en una nueva propuesta coherente e integradora. Pero, para ello, es imprescindible salir de los propios modelos evolutivos y contemplar el fenómeno de la construcción del mundo social desde otras perspectivas disciplinares más amplias (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En primer lugar, hay que aprender de ciertas corrientes de la psicología social (v.g., representaciones sociales, psicología del sentido común y teorías atribucionales) que no sólo los niños construyen y cambian su conocimiento, sino que los adultos están también situados en un contexto cultural dinámico que exige continuos cambios y reestructuraciones. En segundo lugar, ciertas tendencias de la psicología cognitiva actual (v.g., cognición social) resultan muy aprovechables para el tema de la construcción del conocimiento ya que se ocupan del modo en que las personas representan su conocimiento social y cómo influye éste en sus procesos cognitivos. Por último, la moderna epistemología de la ciencia ha permitido contrastar adecuadamente las teorías implícitas con las teorías científicas, proporcionando una imagen más ajustada de las capacidades legas (Rodríguez, Rodrigo y Marrero, 1993). A esto último hay que añadir el acertado análisis que algunos psicólogos están haciendo de la construcción del conocimiento en campos determinados de las ciencias, tanto naturales (Pozo, 1987; Glynn, Yeany y Britton, 1991) como sociales (Furnham, 1988; Carretero, Pozo y Asensio, 1989).

Este lecho interdisciplinar del que se nutren las teorías implícitas, sitúa la construcción del conocimiento en unas coordenadas más amplias que permiten integrar en una misma propuesta algunos supuestos, aparentemente incompatibles, de los modelos evolutivos que hemos revisado. Las teorías implícitas coinciden con los contextualistas neovygotskianos a la hora de enfatizar el escenario sociocultural en la construcción del conocimiento. Las personas construyen las teorías implícitas en el transcurso de la realización de actividades o prácticas culturales que tienen sentido para la cultura, mientras se comunican y negocian con otras el conocimiento que están construyendo, sus intenciones y metas, con el fin de lograr un mismo significado compartido de la situación y la tarea.

La existencia de esta trama interpersonal con actores, intenciones, metas, tareas y actividades culturales constituye una invarianza social. Esto significa que cualquiera que sea la cultura, niños, adultos, expertos y legos "tejen" su conocimiento sobre ésta trama. De hecho, gracias a esta trama regular de intercambios sociales, las personas construyen un conocimiento que tiene un contenido bastante normativo y compartido con otras personas, lo que asegura su comunicabilidad. Asimismo, para las teorías implícitas es muy importante analizar la dimensión diacrónica del escenario sociocultural. Por ello, se suelen realizar estudios historiográficos sobre la evolución del conocimiento en un determinado dominio, con el fin de rastrear en el conocimiento lego la huella dejada por el saber popular y científico de otras épocas.

Las teorías implícitas también intentan terciar en la polémica planteada entre los modelos de estadios y los modelos de dominios. Recordemos que los primeros proponen estructuras de conocimiento de carácter general mientras que los segundos se refieren a productos de conocimiento localizados en dominios concretos. Las teorías implícitas, en principio, son compatibles con este nivel de especificidad del conocimiento, sobre todo teniendo en cuenta los datos aportados por los estudios sobre bebés. En efecto, los bebés atienden preferentemente ciertas clases de estímulos relativas a determinados dominios, a partir de las cuales construyen los primeros pilares organizativos del conocimiento sobre el mundo físico y social.

Pero, como muy bien señala Karmiloff-Smith (1992), la ventaja adaptativa que supone para un bebé este conocimiento ya predeterminado por su base genética, se puede perder si más adelante no cuenta con un sistema de conocimiento más flexible, capaz de dar respuesta al juego constructivista de interacciones individuo-medio. Por ello, esta autora es partidaria de salvar en parte el postulado constructivista, admitiendo que existen invarianzas cognitivas que ocurren en todos los dominios. Así, en cualquier dominio, el conocimiento que las personas construyen no sólo va siendo más articulado y complejo sino que también resulta ser más flexible, más accesible a la conciencia y por tanto susceptible de mejorar su eficiencia de uso en situaciones muy variadas. Por tanto, se puede salvar cierto universalismo en la construcción del conocimiento asumiendo que en cualquier dominio es posible llevar a cabo estos progresos. Ahora bien, dependiendo de la variedad y calidad de las interacciones con el medio este progreso se producirá a edades distintas según los dominios. Ello explicaría el que, como nos dicen los modelos de expertos y legos, en un determinado dominio se alcancen estos niveles metacognitivos a unas edades y en otros dominios a otras.

1.4.2. Las teorías implícitas como conocimiento y como creencia

La perspectiva de las teorías implícitas permite analizar los procesos evolutivos del cambio de conocimiento de modo más amplio ya que le añaden una nueva dimensión. Como acabamos de señalar, la clave del progreso en cada dominio está en la capacidad de acceder de modo consciente al contenido de las representaciones, flexibilizando así su uso. Pues bien, ello es posible cuando las representaciones adquieren una doble función: la de *conocimiento* y la de *creencia* (Rodrigo,1993c; Arnay,1993). Esta diferenciación está bastante próxima a la de los filósofos de la mente cuando distinguen entre los contenidos proposicionales (conocimiento) y las actitudes proposicionales (creencia).

Estos dos niveles funcionales de la representación no se diferencian por su contenido respectivo, sino por responder a distintas necesidades y metas del individuo, así como a las demandas de la situación. Cuando las personas, siguiendo una demanda de orientación teórica, discriminan entre ideas, reflexionan, debaten o argumentan explícitamente sobre una teoría es que sus representaciones están funcionando en el nivel de conocimiento. Cuando las personas, siguiendo una demanda pragmática, interpretan algún suceso, producen inferencias más allá de la información recibida o planean su comportamiento es que sus representaciones funcionan en el nivel de creencia.

Reconocer el carácter ajustado y sensible de las representaciones ante las necesidades y metas del individuo, teniendo en cuenta las características de la situación, lleva consigo una concepción mucho más dinámica y flexible de éstas (Rodrigo,1993c). Así, las teorías implícitas no se almacenan como tales sino que son el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimientos o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas. De este modo se asegura que el producto cognitivo resultante (lo que llamamos teoría) sea sensible a las condiciones situacionales y a las metas del individuo. El tema del cambio adquiere así una nueva dimensión. Como señala muy acertadamente Pozo, ya no se trata sólo de adquirir conocimientos o de sustituir unos por otros más elaborados, sino sobre todo de "aprender a *activar* esos conocimientos en los contextos adecuados" (Pozo, 1993; p. 200).

El progreso en cada dominio siempre pasa, pues, por la aparición de la doble función de la representación. Hasta que ésta aparece, los niños sólo se mueven por creencias sobre el mundo social muy ligadas a la esfera personal y afectiva. Todo lo que saben es porque lo asumen como verdad (lo creen) sin ser conscientes de ello, lo que les lleva a desarrollar un punto de vista "realista" sobre el mundo. La aparición de la doble función no les rescata de este punto de vista realista (egocéntrico dirían algunos), pero permite alternarlo con una postura "perspectivista". Así, el niño llega a conocer de modo consciente que las situaciones tienen varias interpretaciones posibles y que las personas pueden diferir en sus puntos de vista sobre éstas. Como diría Bruner, este es el momento en que el niño no sólo narra para contar lo que ha sucedido, sino para justificar la acción relatada desde el punto de vista de los otros. Sin duda, en todo ello tiene mucho que ver el desarrollo, hacia los cuatro o cinco años, de la teoría de la mente que permite atribuir a las otras personas estados de conocimiento, de deseos, de intenciones y de metas.

Karmiloff-Smith (1992) ha descrito con algún detalle este proceso evolutivo hacia lo que hemos denominado la doble función de la representación. Según esta autora, en todos los dominios se produce la siguiente progresión:

- a) *Nivel 1: inductivista*. Las representaciones se codifican como procedimientos eficientes que se activan en respuesta a determinados estímulos externos. Las representaciones están muy ligadas a las acciones y a los episodios concretos donde éstas se realizan. Es, por ello, una fase eminentemente inductiva que se caracteriza por la acumulación de experiencias ligadas a episodios. Las representaciones se añaden unas a otras sin que medie ningún intento de organización de las mismas. Con este nivel se logra un cierto repertorio conductual bastante eficiente que permite un cierto grado de ajuste conductual al medio, pero relativamente rígido. Una limitación importante de este conocimiento es que está en la mente, pero no para ser utilizado por otras partes del sistema cognitivo.
- b) *Nivel 2: teorista*. Las representaciones codificadas como procedimientos del nivel anterior se redefinen siguiendo nuevos tipos de códigos, como el espacial, el temporal, el cinestésico o el lingüístico. Las representaciones ya no están tan ligadas a episodios externos, sino que sufren procesos internos de organización que llegan a predominar sobre la información proveniente de datos externos. Esta dinámica interna permite aglutinar teorías, constituyendo ya un nivel funcional de creencias. Estas representaciones no están accesibles a la conciencia, pero pueden ser utilizadas por otras partes del sistema cognitivo. Así, se puede ya desarrollar la función pragmática de la creencia que permite interpretar, comprender, predecir y planificar

comportamientos. Con ello se logra, entre otras cosas, la posibilidad de elaborar inferencias más allá de la información dada y un repertorio comportamental más amplio y flexible ante cualquier tipo de situación.

- c) *Nivel 3: metacognitivo*. Supone otro nivel de reescritura de las representaciones en el que todos los códigos deben confluír en el lingüístico. De este modo, estas representaciones están accesibles a la conciencia y pueden llegar a verbalizarse. Este nivel da paso a la conciencia del sujeto sobre cómo operan sus procesos cognitivos, esto es, a su metacognición, con lo que se mejora la eficiencia de los mismos. También da paso al nivel funcional de conocimiento, ya que es posible verbalizarlo, y por tanto, debatir, reflexionar, argumentar sobre éste y generar conocimiento alternativo a nuestra creencia. La existencia de metacognición y la posibilidad de generar conocimiento alternativo en un determinado dominio hace posible el cambio de conocimiento, ya sea mediante reestructuraciones, fuertes o débiles, como señalaba Carey (1991). Es evidente que si uno no sabe que tiene una teoría, es muy difícil que la cambie y que sea sensible a las contradicciones. Por último, la metacognición mejora también las reglas de construcción de nuevo conocimiento. Así, se puede desarrollar la capacidad de coordinar las representaciones internas con los datos externos, lográndose así un equilibrio más ajustado entre teoría y evidencia (Kuhn, Amsel y O'Loughlin, 1988).

Estos tres niveles son recurrentes en todos los dominios pero no son etapas en el sentido convencional, ya que no se asocian a unas mismas edades. Así, es posible que un niño se encuentre en el Nivel 2 en un dominio (o incluso microdominio), mientras que en otro se encuentre en el Nivel 3. El que se lleguen a alcanzar unos niveles u otros va a depender, sobre todo, del tipo de escenario interactivo. Esto es, de la riqueza y calidad de las interacciones con las demás personas (ya sean niños o adultos), a propósito de la realización de actividades y tareas con contenidos ligados al dominio y su grado de práctica. Por ejemplo, se sabe que la presencia de adultos o de niños tutores más expertos juega un papel fundamental en la reflexión y autointerrogación del niño sobre sus propios procesos cognitivos, pieza clave del desarrollo metacognitivo.

En suma, con el enfoque de las teorías implícitas no se pretende asumir sin más un modelo de dominios. Aunque se reconoce la predisposición del bebé para construir muy tempranamente y de modo prioritario una serie de dominios, el proceso de construcción transcurre en un escenario sociocultural que marca en gran parte las posibilidades de progreso del niño en su conocimiento posterior del mundo. Este progreso se caracteriza por avances específicos en cada dominio de conocimiento, de modo que la representación del mundo en estos dominios va siendo cada vez más compleja y articulada.

Junto con este parámetro evolutivo de la complejidad respecto al contenido de las representaciones, el desarrollo procede a través de cambios funcionales en las propias representaciones que son comunes a todos los dominios. Así, las representaciones pasan de ser implícitas y rígidas a ser conscientes y flexibles. Con este cambio funcional, las personas pueden alternar sus visiones realistas sobre el mundo (basadas en sus creencias) con las perspectivistas (basadas en su conocimiento). Unas veces pueden pensar con su teoría para organizar su acción y otras veces pueden pensar y reflexionar sobre su teoría para contrastarla con la de los otros. Para niños y adultos, tener sus propias teorías sobre la realidad les permite manifestarse como agentes activos dotados de capacidad para transformarla. Pero conocer las teorías que otros sustentan les permite salir de su absoluto existencial y entrar de lleno en el marco relativista de la negociación de realidades.