

Sobre el papel de las narrativas en el conocimiento social

Concepción Borrego de Dios
*Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación, Básica y Metodología
Universidad de Sevilla*



RESUMEN

En el artículo se analizan en primer lugar algunos de los aspectos que definen el conocimiento social como un campo diferenciado de otros, tales como el conocimiento del mundo físico. A continuación se presenta la propuesta de Bruner en relación con la modalidad narrativa como la forma de conocimiento específica del conocimiento social, y por último, se analizan algunos de los esquemas sociales que las personas aportamos al entendimiento de las narrativas y del mundo social.

La realidad de la mayoría de nosotros se construye en general en dos esferas; la de la naturaleza y la del quehacer humano; la primera se estructura más probablemente según la modalidad paradigmática de la lógica y la ciencia, la segunda según la modalidad del relato y la narrativa. Esta última se centra en torno al drama de las intenciones humanas y sus vicisitudes; la primera, en torno de la igualmente apremiante, igualmente natural, idea de la causalidad. La realidad subjetiva que constituye el sentido que tiene un individuo de su mundo se divide en síntesis, en natural y humana". J. Bruner (1988 pág. 96).

Introducción

La expresión "conocimiento social" designa al menos dos tipos de contenidos: desde una perspectiva restringida se refiere al conocimiento de los objetos sociales en tanto que entidades diferenciadas de los objetos físicos, mientras que en un sentido amplio alude al proceso social mediante el que se produce el desarrollo

mental con independencia de sus contenidos. En este artículo utilizaremos la expresión desde el primero de los puntos de vista mencionados, es decir, como el conocimiento que se teje en torno a las personas, a las relaciones que se producen entre ellas, a las instituciones en las que se produce la actividad humana y a las reglas que regulan sus interacciones.

Aproximación al conocimiento social

El campo del conocimiento social engloba una amplia diversidad de contenidos. Según una de las clasificaciones, la realizada por Turiel (1979), los niños construyen el campo del conocimiento social a partir de sus interacciones con tres clases de acontecimientos sociales ambientales:

a) En primer lugar con los propios objetos sociales: las personas; este tipo de experiencias conduce al conocimiento de las personas como sistemas psicológicos.

Esta temática, a la que la literatura anglosajona suele referirse específicamente como *social cognition*, se refiere a las nociones de tipo psicológico que poseemos las personas, o a lo que desde Heider (1958) viene denominándose como *psicología ingenua*.

b) En segundo lugar con las organizaciones en el que las propias personas desarrollamos nuestra actividad. Tales experiencias conducen al conocimiento de los sistemas sociales, desde la familia a los gobiernos. Este conocimiento -*societal knowledge*-, engloba asimismo las normas convencionales que rigen las relaciones entre individuos en el seno de grupos determinados.

c) Una última fuente de conocimiento social procede de las experiencias interpersonales que se fundan en la justicia y conducen al conocimiento moral.

Una clasificación diferente, basada en la amplitud de las relaciones sociales, es la de Shantz (1975), quien define el conocimiento social como el modo en que los niños "conceptualizan a otras personas y llegan a comprender sus pensamientos, emociones, intenciones y puntos de vista". Según esta autora, el conocimiento social engloba los siguientes campos:

1) el yo y las otras personas como sujetos de acontecimientos psicológicos tales como pensamientos, sentimientos, intenciones, preferencias, etc.

2) las relaciones sociales diádicas tales como las relaciones de autoridad, amistad, conflicto, etc.

3) las relaciones sociales de grupo que vinculan a varios individuos con otro, tales como las de dominancia, afiliación, liderazgo, así como las reglas que son compartidas por los miembros que pertenecen al grupo, y

4) los sistemas sociales más amplios, tales como la familia, la escuela, las instituciones y las naciones.

Con independencia de las diferencias de criterio que puedan adoptarse para agrupar las categorías de acontecimientos que se incluyen en el campo del conocimiento social, una cuestión central es la de delimitar cuáles son las características que hacen de éste un campo de conocimiento diferenciado de otros, tales como el conocimiento físico o el lógico-matemático.

Para Piaget (1932), que realizó una aproximación estructural considerada hoy como clásica y punto de arranque de ulteriores investigaciones en este campo, el razonamiento social y moral de los niños estaba profundamente vinculado con su desarrollo cognitivo no social. En su temprana concepción del desarrollo mental Piaget proponía que el niño es inicialmente egocéntrico y va progresando hacia un estado de perspectivismo. El egocentrismo proviene de una incapacidad para diferenciar claramente entre experiencia objetiva y subjetiva; de ello se deriva la confusión de lo interno y lo externo, del yo y el no yo y de los fenómenos mentales y psicológicos con los acontecimientos físicos.

Desde una aproximación holística como la que Piaget proponía, los conceptos lógicos, físicos y sociales están todos interrelacionados, forman una única estructura, de forma que los conceptos sociales se consideran como dependientes de esa estructura cognitiva supuestamente central. En la misma línea de pensamiento estructural, Kohlberg (1966, 1969, 1971, 1976) propone igualmente que el desarrollo de los juicios morales corre parejo al de los conceptos lógicos y físicos, si bien el desarrollo de estos últimos, siendo necesario, no es suficiente para el desarrollo de los correspondientes niveles de desarrollo moral.

A diferencia de estas propuestas, la de Turiel (1974, 1977, 1986) afirma que existen diferentes marcos conceptuales que forman cada uno una unidad de organización. No asume por tanto que todos los

aspectos del pensamiento del individuo están estructuralmente interrelacionados. Los marcos conceptuales que construye el niño estarían influenciados por la naturaleza del medio, es decir proceden de la interacción del niño con tipos fundamentalmente diferentes de objetos y acontecimientos. El ambiente con el que el niño interactúa incluye objetos físicos así como objetos, relaciones y sistemas sociales, que dan lugar a tres niveles fundamentales de estructuración. En el nivel más amplio de estructuración Turiel (1986) distingue entre el *campo social y el no social*. Mientras que el primero es esencialmente conocimiento de sujetos, el conocimiento no social se refiere al conocimiento de objetos. La propiedad distintiva del conocimiento social es que éste se construye a través de la interacción sujeto-sujeto y trata sobre esas interacciones: es decir, sobre *la interacción de un sujeto con otra fuente independiente de intencionalidad*.

A diferencia del conocimiento físico, que se organiza en torno a categorías básicas como la de *causalidad*, en el dominio humano la experiencia se organiza en torno a la idea de *intencionalidad*. La intención y sus vicisitudes constituyen, en el terreno social, un sistema de categorías tan primitivo como el de la causalidad.

«En aquello en lo que intervienen la acción y la interacción humanas vemos sucesos gobernados no por causa y efecto, sino por intención, vicisitud y resultado. En la fenomenología del sentido común, como nos recuerda Fritz Heider, las intenciones, los objetivos y las barreras para su consecución son el armazón que proporciona la estructura de los sucesos humanos que nos rodean. Vemos nuestra conducta y la de los demás como guiada por intenciones» (Bruner, 1984, pág. 191).

Flavell propone el gráfico que reproducimos a continuación para ilustrar los procesos cognitivos implicados en el conocimiento social:

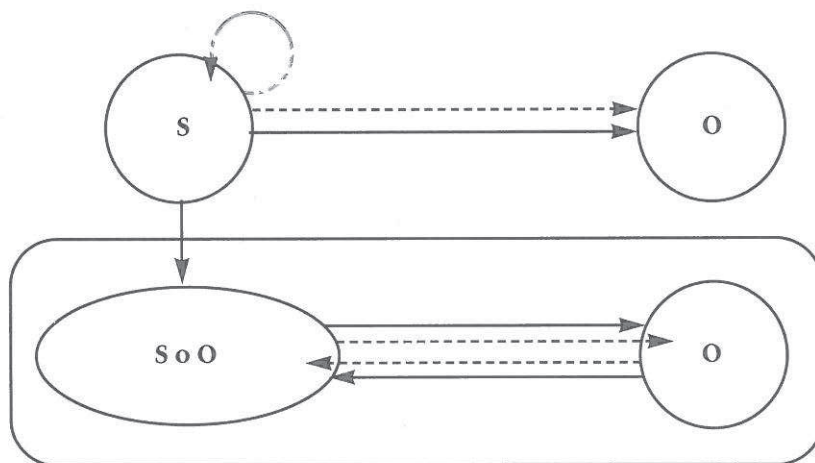


Fig. 1. Representación del conocimiento social (Flavell, 1977).

En la figura se representan las relaciones que pueden establecerse entre un Sujeto (S) y otra persona o grupo de per-

sonas (O). Las relaciones pueden establecerse a través de comportamientos observables (líneas continuas) o a través de

comportamientos no directamente observables tales como inferencias en relación con sus sentimientos, pensamientos, intenciones, estados psicológicos internos etc. Merced a estas inferencias las personas interpretamos los actos sociales de los otros.

La parte superior de la figura muestra el carácter reflexivo de los procesos de interacción humana. Las personas no sólo actuamos como sujetos que nos implicamos en relaciones con otros, sino que podemos tomarnos a nosotros mismos y a los otros como objetos sobre los que podemos reflexionar. Gracias a esta actividad metacognitiva podemos actuar no sólo como un *yo-sujeto* que actúa, sino que podemos considerarnos a nosotros mismos como *objeto* de nuestros propios pensamientos. Asimismo podemos considerar a los *otros como sujetos* que poseen pensamientos sobre nosotros mismos y hacer inferencias sobre sus posibles pensamientos acerca de los nuestros. El conocimiento de uno mismo y el conocimiento de los demás forman parte de un mismo proceso reflexivo.

El carácter inferencial e interpretativo de los procesos interpersonales requiere una serie de habilidades básicamente comunicativas mediante las cuales podemos poner de manifiesto el sentido de nuestros actos ante los demás e interpretar el sentido de las acciones de otros. El éxito en las relaciones con otros depende de la habilidad para expresar con claridad el significado de nuestros actos a otros y en interpretar de forma adecuada los actos sociales de otros. Dada la complejidad de este proceso de comunicación social, el terreno del significado no es nítido; es más bien el terreno del esfuerzo por establecerlo. Es el campo de la negociación a través del cual las personas llegamos a alcanzar modos de actuar compartidos en contextos determinados.

Narrativas y conocimiento social

En uno de los últimos escritos publicados por Bruner en lengua española, *Realidad Mental y Mundos Posibles* (1988), (del que se incluye una reseña en este mismo número de la revista), el autor establece un puente natural entre el conocimiento social y la producción narrativa. Las narrativas, en sus diferentes formas, desde los cuentos populares a las grandes producciones literarias, el cine o el teatro, dice, son las formas en que una sociedad expresa sus creencias compartidas, las propone como modelos a las generaciones jóvenes, y al mismo tiempo las utiliza como mecanismo de distanciamiento de esos "supuestos" culturalmente compartidos, para que puedan ser reelaborados y recreados colectivamente.

En uno de los capítulos del libro, *Dos modalidades de pensamiento*, plantea la existencia de dos modos fundamentales de comprender el mundo, que se corresponden básicamente con el conocimiento del mundo físico y el social, respectivamente. Uno de ellos, *el paradigmático o lógico-científico*, "trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal de descripción y explicación.... Se ocupa de causas generales y de su determinación y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para comprobar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción... Está dirigido por hipótesis de principio" (Pág. 24). Este modo de conocimiento hace abstracción de lo particular en busca de niveles de universalidad progresivamente mayores.

La *modalidad narrativa*, por su parte "se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso" (pág. 25). Se refiere a sucesos anclados en el espacio y en el tiempo y logra la universalidad por

su sensibilidad al contexto; su preocupación es la condición humana. Ambas convencen de cosas diferentes: la ciencia somete sus hipótesis a la prueba de *verificación*; intenta convencer por su verdad. Las historias convencen por su *verosimilitud*, por su semejanza con la vida. En el primer caso, la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer pruebas formales y empíricas, mientras que la validez de las narrativas se establece por sus posibilidades para hacernos "*sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana*" (pág. 62). De manera que mientras que una obra narrativa logra la universalidad por su sensibilidad al contexto, una obra científica la consigue por su independencia de él.

Gracias a su similitud con la realidad, las historias cumplen muchas funciones en la comunicación: resumen acontecimientos relativos a sucesos de la gente; nos hablan de metas, planes de conducta y soluciones para otros. Buena parte de los relatos populares son sucintos resúmenes de acontecimientos sociales generados por una teoría psicológica ingenua, especialmente de la intencionalidad humana.

Shantz (1975) señala que la historia es la principal fuente de información sobre cómo los niños llegan a entender los pensamientos, emociones y puntos de vista de otras personas. Los adultos intentan socializar a los niños sirviéndose de ejemplos de conducta deseable que es recompensada y conducta indeseable que es castigada. Así los relatos se convierten en un instrumento de inserción de los individuos en una determinada cultura. Bruner expresa esta idea en "El self transaccional":

«Los relatos definen la gama de personajes ortodoxos, los ambientes en los cuales actúan, las acciones que son permisibles y comprensibles. Y así brindan, digamos, un mapa de los roles y los mundos posibles en los cuales la acción, el pensamiento y la definición del self

son permisibles (o deseables). A medida que ingresamos más activamente en la vida de la cultura que nos rodea, ...vamos desempeñando, en un grado creciente, partes definidas por los "dramas" de esa cultura. En realidad, el joven que ingresa en la cultura, con el tiempo llega a definir sus propias intenciones e incluso su propia historia en función de los dramas culturales característicos en los que desempeña una parte.» (1988 pág.76).

Al mismo tiempo que la narrativa expresa las acciones que son permisibles en una cultura y moldea a los individuos para desempeñar papeles activos y sentir emociones compatibles con ella, permite la negociación, la recreación de los valores sociales. Una historia nos da la oportunidad de ver personajes nuevos que manejan de formas diferentes situaciones y problemas sociales; implican conflictos y su resolución bajo formas nuevas. De esta forma la narrativa transforma lo ordinario y lo dado convencionalmente, creando así nuevos mundos posibles. La narración, el teatro, están entre las instituciones que toda cultura mantiene para facilitar su función de foro.

«La narración, el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son todas técnicas para intensificar esta función (de foro); maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata». (Bruner, 1988. pág. 128.)

Si bien los relatos se refieren a sucesos de un mundo "real", lo representan de una forma nueva, rescatándolo de lo cotidiano e incitando al lector a construir un texto virtual en respuesta al texto real. Más que formular significados inducen al lector a producirlos en la medida en que:

- permiten la presuposición o creación de significados implícitos,
- subjetifican la realidad, es decir, la describen a través de la conciencia de los protagonistas de la historia, y
- la presentan desde la perspectiva múltiple de los distintos personajes.

La aportación del sujeto a la comprensión de las narrativas y del mundo social. Los esquemas sociales

Entendemos las historias y los sucesos que se nos presentan en el mundo social utilizando los conocimientos y mecanismos cognitivos con los que entendemos la conducta de la gente que nos rodea. Encontramos que la conducta de una persona es razonable si podemos hacer coincidir una explicación de ella basada en nuestro conocimiento de situaciones similares o de gente parecida. La lógica social guía nuestros intentos de comprender la conducta social integrando nuestras percepciones con nuestro conocimiento de situaciones o de gente similar mediante inferencias de varios tipos.

Gran parte del interés por los procesos cognitivos implicados en la comprensión y recuerdo de narrativas, se basa en los estudios llevados a cabo por Bartlett (1932) sobre el recuerdo de cuentos e historias extraídas de las culturas indígenas norteamericanas. Bartlett daba cuenta de la existencia de distorsiones y errores sistemáticos en el recuerdo que no estaban en la historia pero que coincidían con las características culturales y los conocimientos previos de los sujetos. Una gran cantidad de transformaciones en la información eran debidas a variables sociales, cognitivas y evolutivas que afectaban la percepción y memoria de las historias que presentaba a sus sujetos; el temperamento, carácter y actitud individual influía, según este autor, en la creatividad del proceso constructivo, pero esto no significa que la gente no comparta apreciaciones comunes de los acontecimientos.

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo; esta representación es producto tanto de las aportaciones del sujeto como de las características del texto, y

especialmente de su estructura; la comprensión y el recuerdo son un producto que se construye por la interacción entre el texto y el conocimiento previo del sujeto (Bartlett, 1932; Bransford y Johnson, 1972; Schank y Abelson, 1980; Rumelhart, 1979; Kintch y Van Dijk, 1978).

Tal como se describen en las modernas teorías de los esquemas, éstos intervienen en una enorme diversidad de dominios de conocimiento. Prácticamente todos los contenidos de la memoria humana son susceptibles de organizarse total o parcialmente en esquemas. Un esquema puede presentar desde las características componentes de una casa hasta las conductas, personajes, objetos y sucesos prototípicos que tienen lugar cuando se va a comer a un restaurante. Para Shank y Abelson (1980) los esquemas tienen un carácter multifuncional interviniendo activamente en la comprensión y memoria de textos, la percepción de escenas, el razonamiento y la elaboración de planes.

Los esquemas cognitivos son doblemente sociales: en primer lugar por su origen. Los esquemas no son generados en un proceso estrictamente individual mediante encuentros privados con el mundo, sino que tienen una dimensión socio-cultural. Están mediatizados por la negociación con otros y sintetizan los "convencionalismos" sociales. En segundo lugar, los esquemas son sociales por sus propios contenidos, en tanto en cuanto que una gran proporción de nuestro conocimiento del mundo se refiere a *contenidos interpersonales*. Debido a que la mayoría de nuestras metas, creencias, actitudes y roles se desarrollan en ámbitos sociales elaboramos un conocimiento intuitivo de personas y situaciones interpersonales a través del cual podemos predecir comportamientos, planificar nuestra propia conducta, inferir motivaciones ajenas, etc.

Taylor y Crocker (1981) diferenciaron

tres tipos de esquemas relativos al mundo social. En primer lugar los esquemas referentes a las *personas* que incluyen las concepciones sobre las características personales de los otros y sobre uno mismo; en segundo lugar los esquemas que se refieren a los *roles sociales* tales como los que se dan en grupos restringidos como la familia, o en un nivel social más amplio, como los roles profesionales o los que definen grupos raciales. Por último están los *esquemas de sucesos o scripts* que se refieren a secuencias de sucesos relacionadas causal y/o temporalmente. Dentro de este tercer tipo de esquemas se incluyen los esquemas de las historias o cuentos.

En los siguientes apartados trataremos sobre los esquemas sociales referentes a las personas, a los scripts o secuencias de sucesos, y finalmente abordaremos algunas cuestiones relacionadas con una categoría específica de scripts diseñados para describir la estructura de narraciones sencillas; nos referimos a los esquemas de las historias.

Esquemas referentes a personas

Los individuos poseemos *esquemas prototípicos de personas* tales como "introvertido", "tipo atlético", "madre sobreprotectora" etc. Schank y Abelson describen los *temas* que contienen información sobre la que basamos nuestras predicciones acerca de las *metas que persiguen las personas*. Los *temas vitales* describen la posición general o el objetivo que una persona desea en la vida; algunas de ellas tienen un carácter moral y otras no; en cualquier caso son muy generales y condicionan la elección de todo tipo de metas en la medida en que aglutinan las preferencias por ciertos resultados y la aversión a otros. Algunas metas personales son específicas del individuo y otras más comunes;

por ejemplo, hay individuos entre cuyas metas están el deseo de aprobación o el éxito social, la ganancia material, el éxito en tareas académicas, el ser útil socialmente, etc. Los *temas de roles* ("camarero", "presidente" "escritor" etc.) nos permiten comprender y tener expectativas sobre las metas y acciones de individuos que encontramos en el mundo social, cuyos papeles están claramente asignados. Los *temas interpersonales* son esquemas relativos a relaciones sociales y afectivas (amor, amigo, padre-hijo, etc). Todos ellos intervienen en la codificación y recuerdo de impresiones sobre personajes concretos y proporcionan una comprensión y predicción de los propósitos y la conducta de las personas.

Algunos psicólogos consideran que nuestra comprensión y conducta social están mediatizadas por un tipo de esquemas que denominan *teorías implícitas*. Al igual que el científico, el hombre de la calle dispone de paquetes conceptuales muy complejos sobre temas diversos como las leyes físicas, el desarrollo infantil, el papel de la mujer en la sociedad o el mundo económico y político (Palacios 1987, Rodrigo 1985). Estas teorías no suelen ser originales y proceden en buena parte de la cultura popular en la que nos desenvolvemos.

Sin embargo, las personas no sólo disponemos de esquemas referentes a otros, sino que poseemos un conocimiento muy articulado sobre nosotros mismos, nuestras habilidades, destrezas, logros, fracasos, preferencias, temperamento, etc. Todo este autoconocimiento se representa en forma de esquema igual que otro dominio de conocimiento. El *auto-concepto*, o autoesquema, es una estructura cognitiva muy diferenciada y articulada y por tanto permite una mayor elaboración de la información cuando ésta se integra en ella; además, la información autorreferente va acompañada de una especial actividad afectiva y eva-

luativa. Las diferencias individuales en el autoconcepto seguramente se relacionan con el hecho de que éste engloba un buen número de esquemas particulares, algunos de los cuales pueden ser totalmente idiosincráticos y otros compartidos sólo parcialmente.

Uno de los esquemas del autoconcepto más interesante por su universalidad y prominencia cognitiva es el *esquema del género* o del sexo, defendido por autores como Rogers (1981), Markus y otros (1982), Bem (1981). En la mayoría de las culturas existe un perfil deferencial entre hombres y mujeres relativo a comportamientos, roles y actividades. Tal como describen los teóricos cognitivo-evolutivos, estas diferencias se establecen desde edades muy tempranas en nuestra propia cultura y se configuran como un esquema integrado en el autoconcepto. Esto significa que no sólo se percibe a los demás según los patrones de un esquema sexual, sino que muchos individuos se comportan, se perciben a sí mismos y piensan como masculinos o femeninos.

Según propone Bem (1981, 1984), existen 4 posibilidades de relación entre autoconcepto y esquema genérico, dando origen a cuatro tipos diferentes de individuos: a) individuos *esquemáticos masculinos*, que incluyen en su autoconcepto principalmente características del esquema masculino; b) individuos *esquemáticamente femeninos*, cuyo autoconcepto abarca sobre todo elementos del esquema femenino, tales como "cariñoso", "amable" etc.; c) individuos *altos andróginos*, que incluyen en su autoconcepto propiedades tanto del esquema masculino como del femenino y d) *bajos andrógicos*, que no poseen ningún elemento del esquema masculino ni femenino integrados en su autoconcepto y no son por tanto esquemáticos respecto al sexo.

Los esquemas de género son importan-

tes organizadores de información, existiendo diferencias en su importancia funcional. Para las personas altamente estereotipadas, el género es un esquema dominante aplicado a muchas situaciones de la vida diaria. Para los andróginos, sin embargo, los esquemas genéricos están presentes y bien integrados, pero son menos dominantes en el conjunto de los constructos sociales del individuo. La androginia se traduce en una relativa libertad en relación con los juicios basados en el sexo.

Esquemas como secuencias de sucesos

La noción de script desarrollada por Schank y Abelson (1980) en el ámbito de la Inteligencia Artificial es una de las concepciones más representativas de los esquemas. Los scripts son paquetes de información relativos a ámbitos o situaciones convencionales. Un guión de una situación específica incluye una secuencia estereotipada de acciones, ordenadas de modo no arbitrario, pues mantienen entre ellas una dependencia causal (por ejemplo, en el guión del restaurante, el menú se selecciona después de haber consultado la carta); estas acciones son esperadas por el individuo, quien se involucra en ellas como participante o como observador. Cada guión engloba distintos actores que asumen roles en la acción, y por tanto las situaciones que engloba pueden describirse desde las "perspectivas" de los distintos personajes (cliente-camarero, profesor-alumno, etc). Por otra parte, los guiones tienen diversos grados de abstracción, desde los más generales a otros más específicos; así puede haber guiones específicos para una gama dentro de una misma situación, por ejemplo, "comer en un restaurante de lujo" o "en un restaurante gallego", etc.

Schank y Abelson crearon sus guiones a partir de las exigencias de programación y no desarrollaron ninguna investigación psicológica. Otros psicólogos cognitivos (Graesser et al. 1979; Bower et al 1979) verificaron tras ellos la *entidad psicológica de los guiones*. Así, Bower y sus colaboradores realizaron un estudio descriptivo empleando técnicas análogas a los estudios normativos de Rosch (1973, 1978); proporcionaron a los sujetos hojas en blanco, encabezadas por el título de una de las situaciones seleccionadas ("ir a clase" "ir al médico", etc) y les pidieron que describiesen las acciones normales del estereotipo cultural, no sucesos interesantes o novedosos. Al describir las acciones de los guiones, los sujetos mostraron un gran acuerdo, lo que prueba que se trata de estereotipos culturales compartidos.

Si bien los estudios evolutivos sobre los guiones son escasos, algunos muestran que están presentes desde una edad temprana. Katherine Nelson (1978) investigó el guión referente a la hora de la comida en niños pertenecientes a una guardería; estudió este suceso en tres situaciones: el almuerzo en la guardería, la cena en el hogar y la comida en una hamburguesería. Pidió a los niños que dijeran lo que había sucedido cuando tomaron la comida en una de las tres situaciones. Entre sus conclusiones apareció que existía una gran coincidencia en los sucesos mencionados por los niños; además, raramente se referían a los papeles de los profesores, de los padres o de otros niños. Es decir, parece que los niños construyeron sus guiones desde su propio punto de vista, de forma que los papeles de otras personas implicadas en el suceso fueron de menor importancia.

Batista Delgado (1985) realizó dos estudios normativos de guiones en niños de 8 y 12 años con el propósito de estudiar la

información que tenían sobre acontecimientos de la vida cotidiana y cómo ordenaban esta información. En el primero de estos estudios, se investigaron las acciones, roles o situaciones que los niños conocen a propósito de guiones de los que tenían *experiencia directa* (tales como levantarse de la cama o la hora de la comida en casa), guiones basados en *experiencias ocasionales* (tales como ir al mercado), o bien *guiones que el niño no ha vivido directamente* (tales como esquiar). En el segundo estudio se intentaba conocer la importancia o tipicidad de cada uno de los sucesos que componen el guión, así como si existía convergencia entre los juicios de tipicidad y las frecuencias asociativas observadas en el primer estudio. Los resultados de ambos estudios indicaron que existía acuerdo en las acciones mencionadas por los niños como propias de cada guión, encontrándose correlaciones positivas y significativas entre las puntuaciones asociativas del primer estudio y los juicios de tipicidad en varios de los guiones estudiados.

Sin embargo, al igual que en el caso de las categorías naturales (Rosch y Mervis, 1975), no todos los acontecimientos de scripts son igualmente representativos; algunos se pueden considerar más típicos o centrales que otros, existiendo en estos casos mayores coincidencias entre los sujetos. Galambos (1981) y Galambos y Rips (1982) investigaron los conceptos de *centralidad y distintividad* de las acciones; el primero de ellos se refiere a la importancia que éstas tienen para la realización de la actividad; la *distintividad*, o especificidad, por su parte, se define por su baja frecuencia de aparición en otros contextos diferentes al descrito por el script. Distintividad y centralidad pueden variar independientemente. Por ejemplo, en la actividad del restaurante, la acción "ver al camarero" es altamente distintiva (ocurre

en pocas otras actividades) pero es baja en centralidad. Por otra parte, la acción "comer la comida" es muy importante -muy central- pero no es particularmente distintiva, puesto que puede ocurrir en una amplia variedad de otras situaciones.

La estructura de las historias

La noción de *esquema de historias* procede del estudio básico del lingüista ruso Propp (1928) sobre la morfología del cuento maravilloso, que inauguró una serie de estudios sobre la morfología de los cuentos e historias populares, tales como los llevados a cabo por Lakoff (1972), quien propuso una gramática de las historias basada en las "funciones" de Propp, o el antropólogo americano Colby (1973), que formalizó una gramática específica para las leyendas esquimales.

Las investigaciones actuales sobre la comprensión y recuerdo de historias procede principalmente de la Psicología Cognitiva y de la Inteligencia Artificial, además de las aportaciones procedentes del estudio de la estructura semántica del discurso (Kintsch 1977, y Kintsch y Van Dijk 1978). El interés de los psicólogos por la estructura de las historias comienza con la propuesta de Rumelhart (1975) de una gramática de las historias de carácter general, reflejo de la utilizada por los sujetos en la comprensión y recuerdo de historias. Rumelhart inició así una serie de estudios sobre el recuerdo de historias, que ha dado pie al desarrollo de otras gramáticas por autores tales como Mandler y Johnson (1977), Stein y Glenn (1979) y Thorndike (1977), de las cuales haremos aquí un somero resumen(1).

Rumelhart (1977b) entiende las historias como *episodios basados en una meta*; es decir, la historia se inicia cuando algo sucede al protagonista que le hace plantearse una meta cuyo logro exigirá la solución de un problema. Esta conducta de solución de un problema es la que la historia tendrá que describir a continuación. La unidad de análisis de la gramática es la categoría, que se refiere a las diferentes clases de información que aparecen en la historia realizando distintas funciones; a su vez, las categorías se organizan en una red jerárquica, es decir, cada categoría puede describirse haciendo referencia a una categoría de orden superior. Mandler y Johnson (1977) añaden al modelo de Rumelhart una serie de reglas transformacionales que especifican los cambios posibles en la estructura de la historia para que ésta pueda seguirse entendiendo como bien constituida; estas reglas determinan tanto las omisiones permitidas como las reorganizaciones de las categorías.

La gramática de Stein y Glenn (1979) especifica los tipos de relaciones temporales y causales que se establecen entre categorías y entre episodios, así como las variaciones estructurales que pueden suceder dentro de un episodio. Al igual que en la gramática de Rumelhart, las categorías se relacionan entre sí y se organizan en una red jerárquica. La historia consta de una categoría introductoria cuya función es la presentación de los principales personajes así como el contexto de la historia, que va sucedida por un sistema de episodios. El *Episodio* es la unidad de orden superior de una historia y consiste en una completa secuencia de comportamiento; comienza en un suceso inicial y termina en una solución. Las categorías que se in-

(1) Una amplia revisión de las gramáticas de historias puede encontrarse en el artículo de A. Marchesi y G. Paniagua (1983) titulado "El recuerdo de cuentos e historias en los niños". *Infancia y aprendizaje* nº.2.

cluyen en un episodio son: el suceso inicial, la respuesta interna, el plan interno, la ejecución, la consecuencia directa y la reacción.

Un episodio puede considerarse completo cuando contiene el menos información sobre el *motivo* del protagonista, el *plan* de conducta y la *solución*. Un cuento puede estar formado por varios episodios que se relacionan constituyendo un sistema.

Las aportaciones de *Kintsch (1977)* a la comprensión y recuerdo de historias provienen de su modelo sobre la estructura semántica del discurso, que incluye dos niveles: el *micro* y el *macroestructural*. El primero de ellos procede de la representación que el lector va realizando en su memoria a corto plazo a partir de cada proposición y de la relación que establece con las anteriormente almacenadas. Sin embargo, el lector comprende un texto cuando construye una representación integrada del mismo que va más allá de los procesos de comprensión de la microestructura del texto, realizados proposición por proposición. Esta representación global tiene lugar cuando el lector simultáneamente construye el resumen o argumento del texto, es decir, el nivel macroestructural. Si bien las macroproposiciones se elaboran a partir de las microproposiciones, aquéllas no necesitan estar explícitamente expresadas en el texto. Este tipo de transformación semántica se realiza a través de *macrooperadores* bajo el control de un *esquema*, que representa las metas y expectativas del lector y determina la selección de las partes del texto que formarán su resumen o argumento. Los esquemas de un texto son las estructuras de conocimiento que abstraen las convenciones y principios mantenidos por una cultura al construir determinados tipos de texto, como una historia, una explicación o la exposición de un trabajo científico.

Además de estos esquemas, los que se refieren al aspecto formal de las historias, Kintsch hace intervenir otro tipo de esquemas de conocimiento necesarios para interpretar las acciones que suceden en ellas: son los que tienen que ver con los *principios y reglas sobre la acción humana*. Es decir, los niños pueden comprender las relaciones causales de un suceso narrado, no sólo por su conocimiento de la estructura de la historia, sino porque pueden organizarlo en base a un script que dé cuenta de las acciones realizadas en dicho suceso. Esta aportación, que articula contenido y forma de las narraciones coincide con la idea expresada por Bruner (1988), quien propone que en los relatos, cualesquiera que sea el medio utilizado para narrar un suceso humano (las palabras, el cine, la animación abstracta, el teatro, etc), coexisten simultáneamente dos panoramas. Uno es el de la *acción*, donde los constituyentes son los argumentos de la acción o trama de la historia, es decir el relato contado de acuerdo con una organización determinada de los sucesos; la forma y el orden en que el lector llega a saber lo que sucedió. Todo ello equivaldría a la "gramática del relato". El otro panorama es el de la *fábula* o material básico del relato, los sucesos que se contarán en la narración, su contenido intemporal.

«La fábula del relato -su tema subyacente atemporal- parece ser una unidad que incorpora por lo menos tres constituyentes. Contiene un conflicto en el cual se encuentran sus personajes como consecuencia de intenciones frustradas debido a las circunstancias, al carácter de los personajes o más probablemente a la interacción de ambos. Y requiere una distribución desigual de la conciencia subyacente entre los personajes con respecto al conflicto. Lo que le da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la conciencia, para producir una estructura que tenga un comienzo, un desarrollo y un "sentido de final"» (Bruner, 1988, pp. 32-33).

REFERENCIAS

- BARTLETT, F. (1932). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge. University Press.
- BATISTA L. M. (1985). Fenómenos reconstructivos en la memoria de narraciones: un estudio evolutivo. *Revista de Investigación Psicológica*, nº 3, pp. 177-211.
- BEM, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, nº 88, pp. 354-364.
- BEM, S. L. (1984). "Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration". En T.S. Sonderegger (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Gender*. Lincoln. University of Nebraska Press.
- BOWER, G.H. BLACK, J. B., & TURNER (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, nº 11, pp. 177-220.
- BRANSFORD, J. D. Y JOHNSON, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, nº 11, pp. 711-726.
- BRUNER, J. S. (1986).- *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge, Mass. Traducción española: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa, 1988.
- FLAVELL, J.H. (1977). *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor, 1984.
- FLAVELL, J. H. (1977). *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor, 1984.
- GALAMBOS, J.A. (1981). *The mental representation of common events*. Tesis Doctoral no publicada Universidad de Chicago.
- GALAMBOS, J.A., & RIPS, L.J. (1982). Memory for routines. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, nº 21, pp. 260-281.
- GRAESSER, A.C. GORDON, S.E., & SAWYER, J. D. (1979). Recognition memory for typical and atypical actions in scripted activities: Test of a script pointer plus tag hypothesis. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, nº 18, pp 319-332.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York. Wiley.
- KINTSCH, W. (1977). "On comprehending stories". En M.A. Just, y P.A. Carpenter (Eds.): *Cognitive processes and comprehension*. Hillsdale, N.J. LEA.
- KINTSCH, W. & GREENE, E. L. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1, pp. 1-13.
- KINTCH, W. & VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, nº 65, 636-394.
- KOHLBERG, L. (1966). "A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes". En E. E. Maccoby (Ed): *The developmental of sex differences*. California. Stanford University press.
- KOHLBERG, L. (1969). "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization" En A. Goslin (Ed.): *Handbook of socialization theory and research*. Chicago. Rand McNally.
- KOHLBERG, L. (1976). "Moral stages and moralization" En T. Lickona (Ed.). Trad. española: *Estadios morales y moralización: El enfoque cognitivo-evolutivo. Infancia y aprendizaje*. 1982, nº 18. 33-51.
- LAKOFF, G.P. (1972). Structural complexity in fairy tales. *The study of man*, nº 1, pp. 128-190.
- LINAZA, J.L. (Comp). (1984). *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- MANDLER, J. M. & JOHNSON, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, nº 9, pp. 111-151.
- MARCHESI, A., Y PANIAGUA, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y aprendizaje*, nº 22, pp. 27-45.
- MARKUS, H.; CRANE, M.; BERNSTEIN, S. & SILADI, M. (1982). Self-schemata and gender. *Journal of personality and social psychology*, nº 42, pp. 38-50.
- NELSON, K. (1978). "Social cognition in a script framework". En R.S. Siegler (Ed.): *Children's thinking: what develops?*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- PALACIOS, J. (1987). *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos*. Sevilla. Instituto de Desarrollo Regional.
- PIAGET, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella, 1983.
- PROPP, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid. Fundamentos, 1972.
- RODRIGO, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, nº 31, pp. 145-156.
- ROGERS, T.B. (1981). "A model of the self as an aspect of the human information processing system". En N. Cantor y J.F. Kihlstrom

- (Eds.): *Cognition, social interaction and personality*. Hillsdale. N. J. LEA.
- ROSCH, E.H. (1973).- Natural categories. *Cognitive Psychology* nº 4, 328-350.
- ROSCH, E. (1978).- "Principles of categorization". En Rosch y Lloyd (Eds): *cognition and categorization*. Hillsdale, N.J.: LEA
- ROSCH, E. & MARVIS, C. B. (1975). Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, nº 7, pp. 575-606.
- RUMELHART, D.E. (1977b). Understanding and summarizing brief stories". En D. Laberge y S.J. Samuels (Eds): *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- SCHANK, R.C. Y ABELSON, R.P. (1980). "Scripts, plans and knowledge". En P.N. Johnson-Laird y P.C.Wason (Eds.): *Thinking. Readings in cognitive science*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SHANTZ, C.U. (1975). "The development of social cognition". En E. M. Hetherington (Ed.): *Review of child development research* (vol. 5). Chicago, University Press.
- STEIN, N.L. & GLENN, C.G. (1979). "An analysis of story comprehension in elementary school children" En R.O. Freedle (Ed.): *New directions in discourse processing*. Hillsdale. N.J.: Ablex.
- THORNDIKE, P.W. (1977). "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse" *Cognitive Psychology*, nº 9, pp. 77-110.
- TURIEL, E. (1979). "Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality". En C.B. Keasy (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, N.B.: University of Nebraska Press.

SUMMARY:

This article analyses, on the first place, some of the aspects which define social knowledge as a field well differentiated from other, such as the knowledge of the physical world. After that, it presents Bruner's proposal in relation to the narrative type as a specific social knowledge form and, finally, it analyses some of the social schemes that people contribute to the knowledge of narratives and the social world.

RESUMEE:

Cet article analyse, d'abord, quelques aspects qui définissent la connaissance sociale comme un domaine différenciée d'autres, tels que la connaissance du monde physique. Ensuite on présente la proposition de Bruner en rapport avec la modalité narrative comme la forme de connaissance spécifique de la connaissance sociale et, finalement, on analyse quelques uns des schémas sociaux que l'on apporte à la compréhension des narratives et du monde social.