

LA INFLUENCIA SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Ángela Torbay Betancor
Luis Alberto García García

Ángela Torbay Betancor y Luis Alberto García García, Profesora Asociada y Catedrático de Psicología de la Instrucción del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, La Laguna. Correos electrónicos: atorbay@ull.es y lagarcía@ull.es. Teléfonos: 31.75.49/31.75.46

RESUMEN:

La formación del conocimiento es un tema que preocupa tanto a filósofos, pedagogos, psicólogos u o tras disciplinas afines. El interés de cada uno de estos profesionales es tan amplio y diverso como el objeto de su propio estudio. En nuestro caso, la reflexión que se presenta sobre cómo “aprendemos a aprender” recoge los diferentes paradigmas y modelos de la psicología que han intentado dar respuesta a esta construcción del conocimiento. Planteamos una reflexión de cómo el ser humano construye su mundo cognitivo, así como el propio concepto de “conocimiento” evoluciona, según las corrientes psicológicas, abriendo nuevas y diferentes formas de entender y analizar la construcción de este constructo.

Palabras claves: Construcción y Adquisición del conocimiento, aprender a aprender.

ABSTRACT

Formation in knowledge is a subject that philosophers, educationalists, psychologists and other similar disciplines are worried about. The interest of each of these professionals is as wide and diverse as the object of their studies. In our case, the reflection presented about how we “learn to learn” covers the different paradigms and models of psychology that have tried to answer this construction of knowledge. We set out a reflection on how the human being constructs its cognitive world, as well as how the concept of “knowledge” evolves, according to psychological trends, opening new and different ways of understanding and analyzing the construction of this construct.

Key words: Construction and Acquisition of knowledge, learning to learn.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo se adquiere el conocimiento?, ¿Cómo se aprende?, ¿Por qué se aprenden con facilidad unos contenidos y otros se nos resisten?

Reynolds, R. Y col. (1996), remontan los primeros estudios sobre conocimiento a los **filósofos** Protágoras, Platón y Aristóteles. Pensadores que aportaron, desde perspectivas diferentes cómo per-

cibimos la realidad y nos formamos ideas de ella; cómo las experiencias forman la base de nuestro conocimiento y se establece una jerarquía de ideas, así como nuestros sentidos y nuestra interacción con lo que nos rodea forja nuestro conocimiento.

Posteriormente, se estableció una dualidad entre las posiciones más innatistas o racionalistas, que defendieron que el conocimiento se adquiere básicamente a partir de las capacidades con las que el sujeto nace, frente al empirismo que sostiene que el conocimiento viene dado por las experiencias vividas.

El filósofo Kant (1724-1804) hace un giro copernicano y formula que: *“el conocimiento versa, no sobre los objetos, sino sobre el modo de conocer los objetos, en cuanto que este modo deba ser posible a priori”*. Con ello, explica que las ideas y el conocimiento siempre se organizan de acuerdo a unas categorías, como el espacio o el tiempo, sin las cuales el conocimiento no sería posible.

Las reflexiones y aportaciones de muchos filósofos, son el origen de muchas de las corrientes psicológicas que abordan la construcción del conocimiento. Estas corrientes como el conductismo, el cognitivismo, el interaccionismo social o el constructivismo han aportado desde sus bases, explicaciones de cómo el ser humano llega a forjar su conocimiento. Resumiremos muy brevemente las diferentes corrientes señaladas, para centrar nuestra reflexión en la perspectiva más social del constructivismo, haciendo un análisis de las influencias del medio en nuestra construcción del conocimiento.

PARADIGMAS DE LA PSICOLOGÍA

El paradigma conductista, con sus representantes más clásicos Paulov, Skinner y Watson plantean que, a través de nuestras sensaciones, recibimos los estímulos de la realidad que nos rodea y queda grabada en nuestra memoria a través del condicionamiento clásico u operante. Las asociaciones entre los estímulos que nos llegan desde el exterior y las respuestas que damos ante estos estímulos, permiten aprender todo conocimiento, y a través del poder de los refuerzos, la información hace huella en nuestra memoria dando como resultado el conocimiento.

Por tanto, toda la información es adquirida por las percepciones del medio que nos rodea, es decir, de la interacción del sujeto con su medio, que obviamente resulta de su experiencia. Como apunta Hernández, P. (1991, pág. 97) *“el conductismo destaca el poder del medio ambiente y eclipsa el poder del sujeto”*.

Las aportaciones del conductismo al mundo escolar fueron impactantes. Si todo conocimiento proviene de la experiencia y la escuela es el lugar donde el alumnado pasa la mayor parte de su tiempo, será

también el lugar que le proporcione más experiencias. Asumido esto, la escuela debe encargarse de organizar los medios para generar la construcción del conocimiento lo más efectiva posible.

Los principios organizativos que lega el conductismo, principalmente, son el diseño instruccional, el desarrollo de taxonomías de objetivos y el análisis de tarea, todos estos principios mediatizados por una metodología propiamente conductista como el sistema de refuerzos, la economía de fichas, la fragmentación de la información, la posibilidad de respuesta, y el control de estímulos, entre otras. (García, L. A., 1998).

Así como plantea Reynolds y col. (1996, pág. 96) "*sería difícil encontrar algún profesor o alguna escuela pública que no utilizara al menos una de las técnicas del conductismo, en su práctica docente diaria*".

Sin embargo, las críticas a este paradigma ya están bien fundamentadas, demostrándose que es imposible adquirir todo nuestro conocimiento, a través de lo que percibimos, y que existe una organización más compleja y estructurada en nuestra mente. En los estudios de Delval (1996, 1997) se constata que el conductismo puede funcionar como técnica de enseñanza, pero no puede explicar ni dar respuesta a los procesos de construcción del conocimiento.

Desde **el paradigma cognitivista** se abre una nueva perspectiva para entender y estudiar la adquisición del conocimiento. El alumno es activo, intérprete y con un complejo universo interno que condiciona su forma de aprender y construir significados.

La motivación, las expectativas y los conocimientos previos son variables moduladoras del aprendizaje. Así se puede entender por qué una misma información con una misma metodología de enseñanza es mejor aprendida por un alumno/a que por otro/a; por qué partiendo de un mismo coeficiente intelectual se consiguen resultados diferentes o por qué, el alumnado puede ser más ávido en unas materias u otras; cuestiones éstas que el conductismo no llegaba a responder.

Los estudios sobre percepción, atención, memoria, el modelo de imágenes mentales o la teoría de esquema, son algunos de los principales estudios que la corriente cognitiva aporta a la pregunta de cómo creamos nuestro conocimiento.

El cognitivismo, por tanto, se preocupa de cómo aprende el sujeto desde su propio estilo de aprendizaje, es decir, qué estrategias y procedimientos utiliza, cómo memoriza, de qué forma elabora o en definitiva, cómo construye su conocimiento.

Alexander (1996, Pág. 90) integra las aportaciones del conductismo y del cognitivismo, en lo que denomina la primera generación de estudios sobre construcción de conocimiento, añadiendo "*los hallazgos y por donde caminan hoy en día las más recientes investigaciones del conocimiento, no sería posible sin las fundamentaciones surgidas de este paradigma. De hecho, esto es un legado enormemente valioso*".

En síntesis, la psicología cognitiva tiene como génesis y centro de interés los procesos mentales de la persona para la construcción del conocimiento, y deja en un segundo término la influencia del medio para la formación del mismo.

Las teorías de la **perspectiva social**, en cambio, se plantean que el individuo no vive solo, sino en interacción con los otros y con el medio que le rodea. La interacción social, desde esta perspectiva, sería la fuente principal desde donde se genera el conocimiento, y desde esta visión surge el **interaccionismo social**.

Este enfoque plantea que las aulas y los colegios son contextos sociales, donde se negocian y se comparten significados. Desde la propia unidad del aula se empieza a compartir el conocimiento entre todos sus componentes, pero la influencia social no se limita sólo a ese contexto, sino que se traspasa a la interacción e influencia del centro educativo, así como a la comunidad a la que pertenece con sus normas, valores y creencias.

De acuerdo con Vigotsky (1979) el aprendizaje ocurre cuando un alumno internaliza sus experiencias sociales con otro alumno o con un adulto. Por ello, el aprendizaje no sería posible sin el contacto con los otros y con su medio.

La adquisición del conocimiento, por tanto, no se puede estudiar desde un alumno único y desde una clase única, sino hay que integrar todas las variables ambientales y de interacción con los otros, para entender cómo formamos nuestro conocimiento.

Es relevante la importancia que tiene el contexto y la cultura en el aprendizaje, así como el aprendizaje sobre la cultura. No se aprende en el "vacío" sin el medio, pero tampoco sin su aplicación en el medio.

Las principales aportaciones de estas teorías han dado lugar al aprendizaje cooperativo y a las actividades contextualizadas (Muñoz de Bustillo y col., 2000) Esta forma de entender la construcción del conocimiento puede ayudar a los docentes a entender la importancia del aprendizaje significativo. Si el alumnado aprende en el vacío, sin aplicación en su medio o sin conexión con sus experiencias previas, no tiene sentido un aprendizaje, ya que no se comparte el significado entre el propio alumnado, el profesorado o con el medio que le rodea.

La limitación central que presenta el interaccionismo social, es la falta, precisamente, de interacción entre el cognitivismo constructivista y el constructivismo social. Es decir, estudiar la adquisición del conocimiento desde los procesos cognitivos de cada persona y la influencia de su medio y para su medio (Reynolds, R. Y col. 1996).

Desde Ausubel, Gagné o Flavell, se ha perfilado mucho el estudio del conocimiento. En los últimos años se acomete el conocimiento desde análisis multifacéticos, interactuando e interrelacionándolos con distintas dimensiones. El conocimiento ya no es estudiado en sí

mismo, sino asociado a variables internas y externas al sujeto: influencia sociocultural, estrategias, creencias personales, metas o motivación entre otras (Valls, E. 1996).

La perspectiva constructivista, es en definitiva, una posición en auge en la que convergen desde las teorías piagetianas, vigotskianas a las teorías del procesamiento de la información o la psicología social, entre otras. La convergencia entre tantas teorías ha supuesto, obviamente, diferentes posiciones y también polémicas que más allá de confundir o inhibir el crecimiento de esta perspectiva, la ha impulsado enriqueciéndose de todas sus aportaciones. Algunos de estos planteamientos podemos encontrarlos en Carretero, M. (1993 y 1997), Coll, C. (1996) y Pozo, J. I. (1996), entre otros.

Para esta perspectiva, el sujeto tiene que construir sus propios conocimientos, y no los puede recibir contruidos por los otros, aunque para la propia construcción sea indispensable la interacción entre individuos y su medio. De esta premisa se desprende la **cognición situada**, como característica propia del constructivismo.

La cognición situada hace referencia a la influencia que tiene el contexto en nuestra forma de aprender, que viene marcada por las características que rodean a ese aprendizaje. Con ello, se intenta explicar por qué un alumno, por ejemplo, puede aprender un concepto nuevo en un día, en una clase, con un profesor y en un centro determinado, de distinta forma que si lo aprendiera otro día, en otra clase, con otro profesor y en otro centro diferente.

El conocimiento es adquirido, por tanto, a través de los procesos internos del sujeto, de las percepciones que tenga de su entorno y de la interacción entre ambos. Según Griffin, M. (1995) tres son los principios que se derivan de esta premisa:

1. Los primeros conocimientos son adquiridos por la cultura que exista en su medio; los/as niños/as adoptan sus conductas y creencias de la gente que los educa y enseña, interactuando sus propios procesos cognitivos con los adultos que los rodea y con la cultura que los enmarca.
2. El conocimiento forma parte del contexto en el que se aprende y desde donde se desarrolla las actividades comportamentales.
3. Existe una clara diferencia, ante la resolución de los problemas, entre el alumnado que utiliza sus conocimientos previos o su bagaje cultural y los que no llegan a utilizar ese tipo de conocimientos.

Por tanto, la construcción del conocimiento, no depende sólo de las variables internas al sujeto sino que está en consonancia con las variables ambientales que lo rodean; de esta idea surge la teoría de la cognición situada o del aprendizaje situado.

En esta línea, Lacasa, P. (1993, pág. 6) plantea: "es difícil analizar los cambios cognitivos con independencia de las relaciones entre los individuos"

La razón por la que tan evidente conclusión no haya prosperado hasta entrados los años 90, es quizás la falta de investigaciones interdisciplinarias entre los campos en cuestión: psicología cognitiva y del desarrollo y la psicología social.

Para esta autora, el término que converge en estas disciplinas sería "**cognición social**", que podríamos asemejarlo al término, anteriormente tratado, "cognición situada", ya que ambos hacen referencia a la interacción de los procesos cognitivos con la influencia social, para la construcción del conocimiento.

En ese sentido, observamos que tanto la cognición situada como la cognición social enfatizan en sus análisis una doble perspectiva: la social y la individual. Quizás esta doble vertiente sea el punto de inflexión entre los primeros autores constructivista, Piaget y Vigotsky. Para el primero, su principal preocupación eran los procesos internos del sujeto, mientras que el segundo subraya la influencia de los factores externos como prioritarios para entender posteriormente, los procesos psicológicos del sujeto.

Desde nuestra perspectiva, la interacción entre ambas vertientes se modulan de forma paralela, y finalmente convergente en la adquisición del conocimiento, siguiendo, posteriormente un proceso de interacción e interrelación.

En síntesis, lo que distingue al constructivismo de otras orientaciones es el énfasis en lo generativo y selectivo de la percepción, comprensión y memoria humana como guía del pensamiento. Las personas no son agentes pasivos que reciben la información, sino que los fenómenos o conocimientos se conocen, se relacionan, se comprenden y se valoran gracias a la influencia de lo que la persona ya sabe o conoce, y de su forma de relacionarse tanto con su medio como con la fuente de su aprendizaje.

Evidentemente, el constructivismo no es una teoría de la enseñanza sino una concepción u orientación epistemológica o como señala, Spivey (1997) una metateoría que toma diferentes formas.

Estas diferentes formas, vienen moduladas, fundamentalmente por los procesos cognitivos y la influencia social, que expondremos a continuación:

PROCESOS COGNITIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Ya hemos mencionado que para el constructivismo, los procesos internos del sujeto no se pueden desmarcar de su grupo de pertenencia o de la percepción que tiene de éste, pero obsérvese que ambos apartados están en interacción.

Según nos plantea Reynolds (1996) los procesos internos pueden darse en forma de representaciones simbólicas, especialmente cuando una persona utiliza el lenguaje para comunicarse con los otros. Sin embargo, en el aprendizaje situado las representaciones con símbolos son sólo una parte del conocimiento. Para este autor, las personas en su vida cotidiana, cuando leen un libro, hablan con los otros o resuelven un problema, utilizan los “**modelos mentales**”.

Los modelos mentales son una forma de representar y de construir el conocimiento, ya que cuando leemos un libro estamos construyendo en nuestra mente una forma de entender lo que leemos; cuando resolvemos un problema construimos un modelo mental que simule los datos e imaginamos objetos que recreen el problema. Por tanto, no sólo representamos el conocimiento basándose en símbolos, sino que a través de los modelos mentales construimos de forma más completa el conocimiento.

A su vez, podemos entender que los modelos mentales son el resultado, tanto de las percepciones que tenemos de nuestro entorno, como de la gente que nos rodea, es decir, de nuestras representaciones sociales. Así estos modelos nos ayudan a integrar mejor la información, tanto científica o académica como la que proviene de la interacción con los demás.

Para Pozo, J.I. (1996) nuestras representaciones forman parte también de los modelos mentales, que intentan reconstruir la estructura de la realidad pero que nunca la reflejan.

En este sentido, Delval, J. (1996, pág. 79) plantea que: “*a lo largo del proceso de desarrollo el sujeto construye representaciones internas, que son modelos de la realidad, que le permiten anticipar lo que va a suceder y a explicar lo que sucede*”.

Concluimos por tanto que, desde el constructivismo, se enfatiza tanto en los procesos internos como en la percepción que obtenemos de nuestra interacción con el medio. Ambas dimensiones convergen en nuestra mente en forma de modelos mentales, que hacen que entendamos el mundo y nos formemos nuestras propias ideas acerca de él. Por ello, podríamos denominar a esta teoría de los modelos mentales, como una teoría interactiva.

LA INFLUENCIA SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Para Vigotsky, como ya hemos señalado, la adquisición del conocimiento se realiza a través de un aprendizaje mediado, cooperativo, social o negociador; así la cognición se establece en relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma (Lave, 1988, pág. 148, citado por Hernández, P. 1997.

En cambio, para autores como Delval, J. (1997, pág. 82) “*resulta muy forzado situar a Vigotsky entre las fuentes del constructivismo ya que decir que la construcción del conocimiento se debe a los otros que los otros ayudan, que hay una actividad conjunta, etc. Deja sin responder qué pasa en el interior del sujeto cuando aprende.*”

Sin centrarnos en esa polémica, debemos situarnos en la influencia que ejerce el medio y sus características para la formación de nuestro conocimiento.

Lacasa, P. (1993, pág. 8-9), citando su entrevista con Doise, plantea las relaciones entre conocimiento y sociedad:

Relaciones Intergrupo: el hecho de pertenecer a un grupo social, condiciona a los individuos y los diferencia de quienes pertenecen a otros grupos. Para explicar en qué medida esa pertenencia condiciona esos procesos de conocimiento, los psicólogos sociales han propuesto modelos de “**categorización social**”. Por ejemplo, el hecho de ser hombre o mujer incide en las características que se atribuyen a quienes pertenecen al mismo grupo. Las características inherentes al propio grupo, pasan a formar parte de la cultura y del aprendizaje de las personas que lo integran.

Relaciones Intragrupo: desde estos estudios, surge la idea de “**conflicto sociocognitivo**”. El concepto aparece al analizar los procesos de toma de decisión de grupo. Los individuos comienzan forjándose una opinión sobre un problema y adoptan una postura teniendo en cuenta razones a favor y en contra. Posteriormente, interviene la discusión y, es la divergencia de respuesta la que conduce a los sujetos a revisar sus opiniones. Es en esta revisión cuando surge el “conflicto cognitivo” y se observa con claridad el efecto del grupo. Esa necesidad de superar el conflicto puede desembocar en una innovación en un cambio cognitivo, y esto puede dar lugar a la reconstrucción de una información ya adquirida o la adquisición de una nueva.

Se observa, por tanto, que las relaciones intergrupo e intragrupo, con su sistema de normas y valores, son estrictamente necesarias para la formación de conceptos y, por consiguiente, para la construcción del conocimiento.

Las normas y valores que configuran un grupo o una sociedad, suelen ser impuestas a los individuos y pareciera por tanto que no habría ningún tipo de construcción en ello; pero si nos basamos en el planteamiento de Doise y las contribuciones de Piaget y Kholberg (1973) acerca de los juicios morales, observamos que es el individuo quien razona y se posiciona ante las normas y valores predominantes en su medio, y hasta que no construya su propio código normativo y moral, no se podría hablar de que ha interiorizado dichas normas o valores.

De la misma forma, el sujeto necesita construir su propio conocimiento para que forme parte de su configuración cognitiva. Si sólo reproduce una información o una realidad, no podemos decir que ha construido el conocimiento, sino que ha realizado un aprendizaje reproductivo.

Por tanto, podemos entender que se aprende a través de los objetos, personas o realidad que nos rodea; en definitiva, de las experiencias que adquirimos de esas interacciones. Sin embargo, la forma en que percibimos esas interacciones están basadas en las representaciones que hagamos de ella, es decir de cómo nuestros procesos internos asumen esa realidad exterior.

Uniendo ambas perspectivas podemos citar a McNamee (1997) que plantea la idea de que la realidad se construye socialmente, sugiriendo que nuestro conocimiento es el producto de la constante negociación entre el saber del yo y el conocimiento de los otros que contrasta con nuestros esquemas previos, y que por tanto, se plantea como una acción conjunta entre los otros y nosotros.

Defendemos así la idea de que construimos nuestro conocimiento o nuestro saber o nuestra forma de aprender y de entender, tanto de la información recibida del exterior, como de la recibida y percibida por los otros. Todo ello, mediatizado por nuestros propios canales que, indudablemente, seleccionan con la subjetividad que nos condiciona como ser humano. Este es un proceso de interacción continuo, que se puede dar o bien, de forma intencional y sistemática, como es el contexto escolar o familiar, y en otros contextos, de forma no intencional y asistemática, como es nuestra interacción cotidiana con los otros.

Con esta reflexión hemos intentado responder a cuestiones inicialmente planteadas sobre cómo construimos nuestros conocimientos o por qué aprendemos mejor unos contenidos que otros. Pero de igual forma que hemos construido esta reflexión sobre la base de nuestro saber previo, al conocimiento de los otros y a la interacción y negociación entre estas dos fuentes de saber teóricos y experienciales, debemos seguir abiertos a que esta reflexión sea compartida por los otros y se construya algo más a partir de esta pequeña parcela de nuestro conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, P. (1996): "The Past, Present and Future of Knowledge Research: A Reexamination of the Role of Knowledge in Learning and Instruction". *Educational Psychologist*, 31 (2), 89-92.
- CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y Educación*. Zaragoza. Edelvives.
- CARRETERO, M. Y LIMÓN, M. (1997): "Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica". En RODRIGO, M. J. Y ARNAY, J. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós

- COLL, C. (1996): "Constructivismo y educación escolar". Anuario de Psicología, 69, 153-178.
- DELVAL, J. (1996): "La obra de Piaget en la educación". Cuadernos de Pedagogía, 244, 56-64.
- DELVAL, J. (1997): "Hoy todos son constructivistas". Cuadernos de Pedagogía, 257, 78-84.
- GARCÍA, L. A. (1998): Proyecto de Cátedra de Psicología Instruccional y Mejora Cognitiva. Universidad de La Laguna
- GRIFFIN, M. (1995): "You Can't Get There From Here: Situated Learning, Transfer and Map Skills". Contemporary Educational Psychology, 20, 65-87.
- HERNÁNDEZ, P. (1991): Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. México. Trillas.
- KHOLBERG, L. (1973): "The contribution of developmental psychology to education: examples from moral education". Educational Psychologist, 10, 2-14.
- LACASA, P. (1993): "La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo. Una entrevista a Willem Doise". Infancia y Aprendizaje, 61, 5-28.
- MCNAMEE, S. (1997): "El discurso del agotamiento: una investigación constructorista social". En PAKMAN, M. Construcciones de la experiencia humana. Barcelona. Gedisa.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, M. HDEZ-JORGE, C. Y GARCÍA, L.A. (2000): "Conocimiento y concepciones sobre las técnicas de grupo en la formación inicial del profesorado: ¿un cambio en las nuevas generaciones docentes?". Madrid. Alianza.
- REYNOLDS, R., SINATRA, G. Y JETTON, T. (1996): "Views of Knowledge Acquisition and Representation: A Continuum From Experience Centered to Mind Centered". Educational Psychologist, 31 (2), 93-104.
- SPIVEY, N. (1995). "Written Discourse: A constructivist Perspective". En STEFFE, L.P. Y
- GALE, J. Constructivism in Education. New Jersey. Hillsdale, LEA.
- VALLS, E. (1996): "Referentes Culturales y Pedagógicos". Cuadernos de Pedagogía, 250, 46-53.
- VIGOTSKY, L. (1979): "Consciousness as a problem in the psychology of behavior". Soviet Psychology 17 (4), 3-35.