

ESCENARIOS DE ACTIVIDAD, TIPOS DE PENSAMIENTO Y MODOS DE DISCURSO: UN ESTUDIO EMPÍRICO

Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez
Universidad de Sevilla

Resumen

Esta presentación aborda el papel de los escenarios de actividad y los modos de discurso en la génesis del pensamiento, como la Psicología Cultural y el Constructivismo social viene defendiendo (Bruner Shweder, Wertsch). Se asume la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal defendida por Tulviste o la existencia de distintas formas de pensamiento, conviviendo en un mismo individuo y en una misma cultura.

Partimos de que el conocimiento se construye en interacción con otros individuos y que el contexto, o práctica social, en el que surge y tiene sentido. Así, cada contexto, en función de las demandas y problemas que debe resolver, potencia un tipo de pensamiento adaptado y útil para dichas circunstancias. Pensamiento, que no sería otra cosa que el resultado del uso de distintos instrumentos o herramientas psicológicas, priorizadas en cada contexto.

Analizando sujetos adultos, de distintos niveles educativos, realizando tareas formales y cotidianas, se comprueba que los modos de pensamiento no sólo están asociados a un escenario de actividad concreto, sino además a un tipo de discurso, a una manera específica de usar palabras y a un tipo concreto de signos o palabras.

Además se comprueba como en un mismo individuo conviven distintas maneras de resolver problemas, que hará efectivas en función de las demandas de la situación. Lo que negaría no sólo la sustitución de ciertas formas de pensar por otras, sino la superioridad de una de ellas.

Palabras clave: heterogeneidad del pensamiento verbal, modos de discurso.

El objetivo fundamental de este trabajo es presentar una alternativa conceptual para interpretar la relación entre cultura y cognición de modo diferente al que tradicionalmente se ha hecho. La opción que hemos adoptado tiene como punto de partida una

concepción de la cultura como un conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan y, por otra parte, una visión de la cognición, como proceso mediado y socioculturalmente situado. De esta manera, la relación entre cultura y cognición se traduce en la relación funcional entre los escenarios de actividad socio-culturales, por un lado, y, por otro, los distintos modos de discurso y los tipos de pensamiento asociados a cada uno de ellos. Así, se propone utilizar la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal, desarrollada por Tulviste, como modelo interpretativo de la relación entre cultura y pensamiento.

Dicha hipótesis encuentra sus fundamentos en tres ideas básicas. En primer lugar, las ideas de Lévy-Bruhl (1926, 1974, 1975). Gracias a este autor podemos defender la *naturaleza cualitativa de los cambios* que experimenta el psiquismo humano, como consecuencia de los cambios históricos en las sociedades, así como la idea de la *heterogeneidad del pensamiento en una cultura y en un individuo*. Sin embargo, Lévy-Bruhl dejó dos cuestiones sin resolver. Por un lado, la concreción de los cambios en el pensamiento (qué es lo que cambia) y, por otro, el por qué de los cambios. Tulviste intenta resolverlas con la perspectiva de Vygotski y la de Leontiev sobre el desarrollo humano.

Por ello, el segundo de los pilares básicos en la propuesta de Tulviste es su visión instrumental del pensamiento. Como Vygotski (1993), él opina que los diferentes *tipos de pensamiento* no son otra cosa que el resultado del *uso de distintos instrumentos* o herramientas psicológicas. Herramientas en el sentido vygotkiano del término, es decir, aquellas que median las funciones psíquicas y que son responsables de su propia transformación y desarrollo. También como Vygotski, de entre los distintos sistemas de signos, él se centra en el *lenguaje como instrumento mediador* fundamental de la acción humana. Así, Vygotski, además del marco interpretativo general, ha proporcionado a la visión heterogénea de la cognición la respuesta al *qué cambia* en el pensamiento en el desarrollo histórico del mismo: *no sólo las operaciones sino sobre todo las unidades del mismo: los conceptos*.

En tercer lugar, Tulviste parte de la Teoría de la actividad de Leontiev (1978, 1981, 1983, 1989), así como las extensiones que hace de ésta Wertsch (1981, 1985), al presentar el concepto de escenario de *actividad, como motor de los cambios en el pensamiento*. Según esta teoría los distintos modos de pensar dependen del contexto de actividad en el que un individuo se desarrolla. Por tanto, esta concepción nos dará la clave de *por qué cambia* el pensamiento verbal. Así, la heterogeneidad histórica de éste debe ser interpretada como heterogeneidad de los escenarios de actividad.

A partir de estas tres ideas, Tulviste (1979, 1982, 1989, 1991, 1992) concreta la hipótesis de la heterogeneidad histórica del pensamiento verbal en el establecimiento de una *relación funcional entre tipos de pensamiento y escenarios de actividad*. Cada escenario de actividad, sus motivos, necesidades y demandas, generan una manera de pensar, un

modo de resolver los problemas adaptado y específico a dicho contexto. Tulviste entiende que estos distintos modos de pensamiento difieren cualitativamente en los instrumentos que emplean y en la manera que son adquiridos, pero no en la superioridad o eficacia de cada uno de ellos. Por lo que este autor insiste en que una manera de pensar no reemplaza a las ya existentes, sino que convive con ellas, al corresponder funcionalmente a otro tipo de actividad.

Esta relación funcional tiene una lectura cultural e individual. En un individuo, como en una cultura, existen diversas maneras de pensar que corresponden a cada uno de los escenarios socioculturales en los que se participa. La heterogeneidad "individual" es especialmente importante para aquellos que, como nosotros, estamos interesados en concretar la influencia de lo macro y microsocioal en el desarrollo psicológico humano. Las personas, a lo largo de su desarrollo ontogenético, van incorporándose a las actividades predominantes en su cultura. Su participación en ellas va requiriendo y haciendo surgir formas de pensamiento más adaptadas a las nuevas situaciones. Por lo que un individuo no siempre pone en juego un único y homogéneo modo de pensar, sino que dependerá de las demandas del contexto.

Esta relación explicaría tanto los universales culturales en el funcionamiento psicológico, como los aspectos en los que difiere. Los primeros representarían la existencia de prácticas o actividades culturales comunes, mientras que los segundos harían referencia a la especificidad de algunas prácticas en una determinada cultura, como ocurre con la escolarización en las culturas occidentales.

Sin embargo, creemos que esta hipótesis tiene algunas limitaciones que, por otro lado, se sitúan en el centro de interés de cualquier estudio elaborado desde la perspectiva socio-cultural; a saber: la relación entre pensamiento y lenguaje y el cómo se adquieren los productos culturales.

En cuanto a la relación entre *procesos cognitivos y lenguaje*, Tulviste, asumiendo el punto de vista vygotskiano, considera los diversos tipos de pensamiento verbal como distintos modos de usar palabras (1991). Pero creemos que la importancia del tema hace necesario extender sus comentarios sobre este punto. En definitiva, volvemos a la pregunta sobre qué cambia entre los distintos tipos de pensamiento. Para ello, las extensiones del análisis semiótico de Vygotski que hacen Scribner (1977, 1992a, 1992b), Bruner (1964, 1988) y Wertsch (1985, 1990, 1993) son de gran utilidad. Conceptos como los de *géneros discursivos, tipos de argumentación y privilegiación de los instrumentos de mediación* nos posibilitan, aún más, estrechar los lazos de unión entre pensamiento y lenguaje.

El segundo aspecto tiene que ver con los *mecanismos generadores de la heterogeneidad en el pensamiento*. O lo que es lo mismo, intenta responder a la pregunta de cómo el individuo adquiere los distintos modos de pensamiento presentes en su cultura. En este sentido, Tulviste orienta hacia una perspectiva desde la cual, los métodos para resolver problemas son aprendidos por los niños en el curso de sus interacciones con los adultos. Pero, sin embargo, dice poco sobre cómo el individuo los aprende, los hace suyos. Para ello, la reformulación que hace Rogoff (1993) del concepto de interiorización de Vygotski con el término de *apropiación* nos permite adentrarnos en los mecanismos que regulan la transición del plano social al individual.

Así, se entiende que las condiciones, demandas y exigencias de los contextos de actividad concretos en los que participan los individuos están determinando, por un lado, el tipo de discurso, de género discursivo, que es priorizado en dicho escenario. Sus características, funciones e incluso la propia estructura que adopte van a depender de los motivos, metas y objetivos que se proponga la actividad cultural determinada en la que estos instrumentos de mediación sean usados. Los individuos, a través de la interacción social con otros miembros más diestros de su cultura, se apropiarán, no sólo de los distintos géneros discursivos específicos de cada actividad cultural, sino que además adquirirán el dominio de cuándo o en qué contexto debe ser utilizado cada uno de ellos.

Pero aún más, a través de la apropiación que hacen los sujetos de estos instrumentos de mediación y de sus modelos de priorización, el propio pensamiento verbal cambia, se transforma. Si entendemos por éste los distintos usos de la palabra, un cambio en los géneros discursivos y otros tipos de instrumentos de mediación, generará modificaciones en el pensamiento. Modificaciones que deben ser interpretadas como nuevos modos de pensamiento añadidos a las ya existentes, que tendrán su sentido, y su uso priorizado, en otros contextos de actividad diferentes. La heterogeneidad histórica del pensamiento verbal debe ser interpretada, en este sentido, como heterogeneidad de los escenarios de actividad y de los instrumentos que pueden mediar al pensamiento. Un cambio en cualquiera de estos procesos genera o es producto de los cambios en otro de ellos.

Visto todo lo anterior, creemos posible responder de modo integrado a las preguntas claves relacionadas con la pluralidad cognitiva en una cultura y en un individuo, es decir, el por qué, el qué y el cómo. En relación con el *por qué* pensamos que la variedad de actividades que tienen lugar en una cultura, y en las que participan los individuos, es la responsable de la multiplicidad de formas que puede adoptar el pensamiento. Para resolver la cuestión sobre el *qué* es lo que cambia cualitativamente en el mismo hemos de hacer referencia a los distintos instrumentos semióticos, como los estilos de habla, géneros discursivos, etc. que pueden mediar la actividad psicológica, así como sus modelos de privilegiación. Por último, la respuesta sobre el *cómo* cambian los ins-

trumentos de mediación implica una visión concreta del desarrollo, en la que el proceso de apropiación de dichos instrumentos es la clave para su comprensión.

Esta alternativa nos parece muy potente para escapar de planteamientos universalistas sobre el pensamiento y por tanto explicar multitud de situaciones, tanto de igualdad como de diversidad, en los modos de pensar. De igual manera, permite abordar la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje. Y, por último, parece una buena opción para entender como lo social, tanto a nivel macro, como micro influye de manera decisiva en el funcionamiento psicológico.

Con este marco conceptual de partida hemos realizado una investigación cuyo objetivo fundamental es constatar la heterogeneidad en el pensamiento verbal, o lo que es lo mismo, la existencia de distintos tipos de pensamiento asociados a los diferentes escenarios de actividad en los que los individuos participan (Cubero 1997). Con tal objetivo se elaboraron distintas hipótesis de trabajo. Más específicamente, la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal se concretó en dos subhipótesis: (1) la heterogeneidad depende de la escolarización. Es decir, sólo esperamos que se refleje en las alumnas con mayor experiencia escolar; (2) la heterogeneidad se traduce en poder elegir los recursos semióticos específicos de cada contexto de actividad.

MÉTODO

Sujetos. 30 mujeres que estudiaban en centros de Educación de Personas Adultas de Sevilla, 15 que pertenecían a los grupos de alfabetización y 15 de los grupos de pregraduado. Sus edades oscilaban entre 50 y 65 años.

Diseño. Se seleccionaron dos variables independientes o explicativas:

- Nivel educativo, con dos valores: alfabetización y pregraduado.
- Tarea experimental, con dos valores menú y agrupación y a su vez esta primera con tres momentos o fases.

Las variables dependientes o de respuesta constituyen el sistema de categorías que hemos elaborado y en cual se refleja la unidad de análisis seleccionada, la acción mediada.

Material. 30 tarjetas en cada una de las cuales había una fotografía de un alimento.

Procedimiento. Cada unidad de observación realizaba dos tareas, primero la de menú y luego la de agrupación, en cada una de las cuales se pasaba por dos fases, una primera en la que se realizaba la tarea propuesta y otra en la que se justificaba lo que se había hecho.

Codificación. Se transcribió las grabaciones de las actuaciones de los sujetos realizando las distintas tareas propuestas y se procedió a identificar sus conductas, verbales y no verbales, según unos sistemas de categorías.

Sistemas de categorías. Su elaboración se inspiró, en líneas generales, en el modelo empleado por Wertsch, Minick y Arns (1984), así como en los trabajos del Laboratorio de Actividad Humana (1988, 1993) y de algunos de sus miembros como los de Sánchez (1995) y de la Mata (1993), aunque no fue posible emplear exactamente los mismos criterios debido a las diferencias en la naturaleza de las tareas. Las categorías de análisis fueron, además, distintas para cada fase de estudio.

El sistema de categorías para la *fase de realización* analizaba tanto el plano de la acción como el de los enunciados. En cuanto al primero se tuvo en cuenta:

- Tipo de acción (qué es lo que hacían los sujetos)
- Fuente reguladora (quién asumía la responsabilidad en la tarea)
- Tipo de regulación (qué guiaba a la sujeto)
- Contexto conversacional (situación en la que se desarrollaba la tarea).

En cuanto al plano de los enunciados se analizaba:

- Habla reguladora (momento en el que se emite el enunciado)
- Plano de la producción (a quién va dirigido)
- Perspectiva referencial (cómo se introducen los objetos en el discurso).

El sistema de categorías para la *fase de justificación* analizaba de manera más global tanto el análisis de las agrupaciones realizadas como la argumentación de las mismas. Así, se tuvo en cuenta:

- Ajuste a las demandas de la tarea (hasta qué punto se seguían las instrucciones dadas por la experimentadora)

- Tipo de agrupación (qué criterio se utilizaba para formar los grupos). En la tarea de menú se analizaba la complejidad del grupo realizado, que podía ser: simple, con alguna elaboración o creando grupos. En la tarea de agrupación se categorizaron los

grupos en función de su grado de descontextualización, de menos a más serían: menús, negación, pseudoconceptos y conceptos.

- Tipo de relato. Se codificaron tres: descriptivo, narrativo y argumentativo.

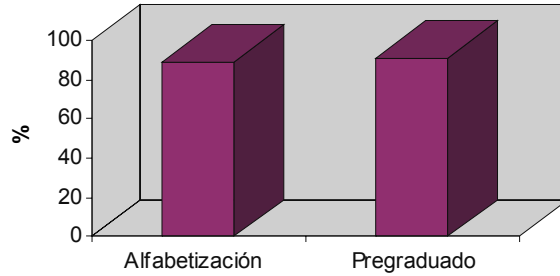
RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En general podríamos decir que los análisis de los datos realizados permiten concluir a favor de las distintas hipótesis de partida.

Si nos centramos en la primera subhipótesis, *en la relación entre proceso de alfabetización y heterogeneidad*, confirmarla exigiría que encontráramos datos que apoyaran, al menos, que:

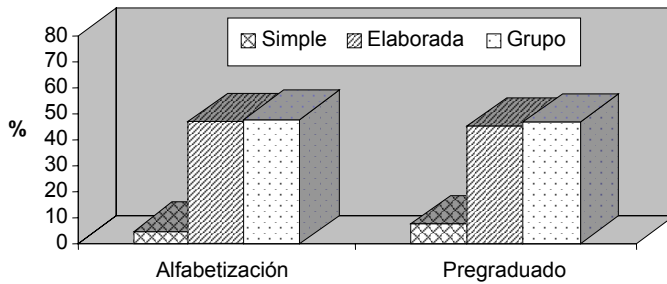
1. La tarea de menú se realiza de la misma manera en los dos niveles educativos. Es de esperar que en la realización de esta tarea se refleje el tipo de pensamiento asociado a las actividades prácticas, en las cuales las alumnas de los distintos niveles son igualmente diestras.
2. La tarea de agrupación se realiza de distinto modo en los dos niveles educativos. Si asumimos que en la realización de esta tarea se refleja el tipo de pensamiento asociado a actividades de carácter más formal o escolar, unas alumnas y otras no cuentan con el mismo dominio en dicho escenario.
3. En alfabetización se hacen igual las dos tareas y en pregraduado de manera cualitativamente diferente.
 1. Con relación al primer aspecto decir, como apoyo, que no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas en la tarea de menú en función del nivel educativo.

a) Con independencia del nivel, estas alumnas se ajustaban a las condiciones impuestas por la tarea con unos porcentajes muy parecidos (89.3% y 91.2%).



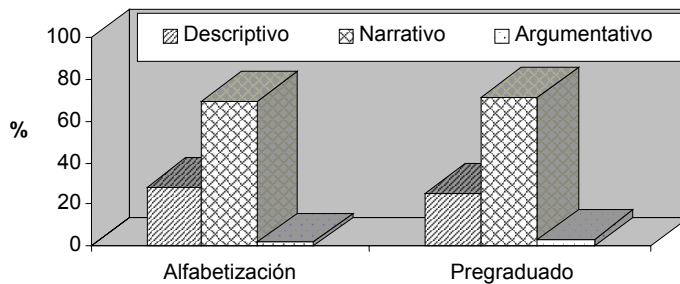
Nivel de Ajuste y Nivel Educativo

b) De igual manera, las alumnas de alfabetización y pregraduado elaboraban el mismo tipo de agrupación en la tarea de menú, teniendo una distribución de los porcentajes prácticamente iguales.



Tipo de Agrupación y Nivel Educativo

c) Por último, en ambos niveles educativos, las alumnas presentaban la información en un estilo narrativo



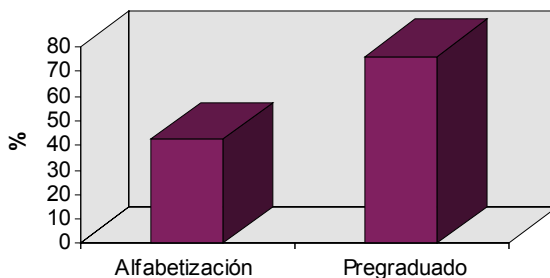
Tipo de Relato y Nivel Educativo

En ambos niveles, se justifican los menús a través de la construcción de una pequeña historia en la que tanto los personajes, como lo que en ella ocurre, es similar a lo que habitualmente transcurre en sus vidas. Parece ser como si unas y otras alumnas se hubiesen hecho la misma representación de la tarea, la misma definición de la situación. Incluso la distribución de las demás categorías es prácticamente coincidente.

No es de extrañar que si se interpreta la tarea de elaboración de menús como una tarea cotidiana, el tipo de recurso que se utiliza para resolverla nos recuerde mucho a lo que se hace en las situaciones reales. Y, si en estos escenarios de actividad, las alumnas de alfabetización y las de pregraduado son igualmente diestras, ¿por qué iban a diferenciarse en las maneras de resolver esta tarea?

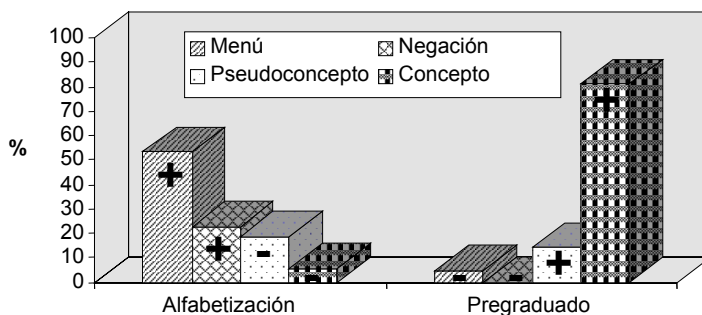
2. Con relación al segundo punto, a las diferencias en la manera en las que alumnas de alfabetización y de pregraduado realizan la tarea de agrupación, podemos señalar como apoyos distintos datos.

a) En primer lugar decir que, en relación a la variable ajuste a la tarea de agrupación, mientras que las alumnas de alfabetización elaboraban, sobre todo, agrupaciones no ajustadas a los límites y demandas de la tarea, y sólo en un 42.3% eran ajustadas, las alumnas de pregraduado las realizaban en un 76.2% ajustadas.



Nivel de Ajuste y Nivel Educativo

- b) De igual manera los datos muestran que el tipo de agrupación empleado en ambos niveles en la tarea de agrupación era distinto.

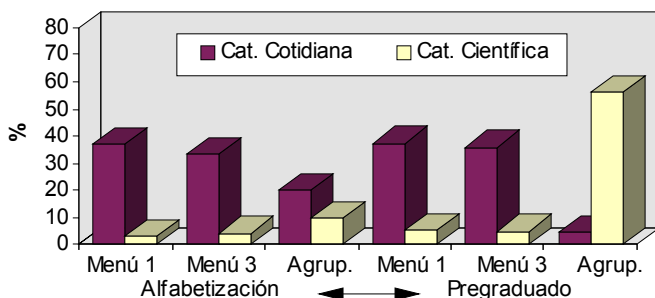


Tipo de Agrupación y Nivel Educativo

Las alumnas de alfabetización elaboraban, predominantemente, agrupaciones de tipo muy contextual (un 76% si sumamos que en menú fue de un 53.3% y en las agrupaciones elaboradas sobre la base del criterio de negación fue de un 22.8%), mientras que las alumnas de pregraduado elaboraban, sobre todo, agrupaciones conceptuales (en un 81% de sus agrupaciones). Incluso podríamos decir que las mismas alumnas que en las tareas de menú no se diferenciaban en el modo de realizarlas, ni en los recursos que utilizaban, resuelven la tarea de agrupación de modo cualitativamente diferente (Ramírez, 1995, Ramírez y Cubero, 1995).

3. La similitud entre las alumnas de alfabetización y pregraduado en la tarea de menú, así como las diferencias entre ambas alumnas en la tarea de agrupación y las diferencias en las segundas entre las dos tareas puede verse conjuntamente en las interacciones de tercer orden tipo de tarea y nivel educativo en variables de respuestas como la perspectiva referencial, el tipo de relato, y el contexto conversacional.

a) Si nos centramos en las significaciones encontradas cuando relacionamos las variables perspectiva referencial, tarea y nivel educativo hallamos datos a favor de, por un lado, la igualdad en la realización de la tarea de menú. Basta comparar los patrones de distribución de estas categorías, de las alumnas de alfabetización en el menú 1 y 3, con los patrones de las alumnas de pregraduado, en estas dos fases de la primera tarea, para comprobar que son iguales. En ambos niveles educativos hay mayor porcentaje de categoría cotidianas que de científica, siendo estos porcentajes muy parecidos.

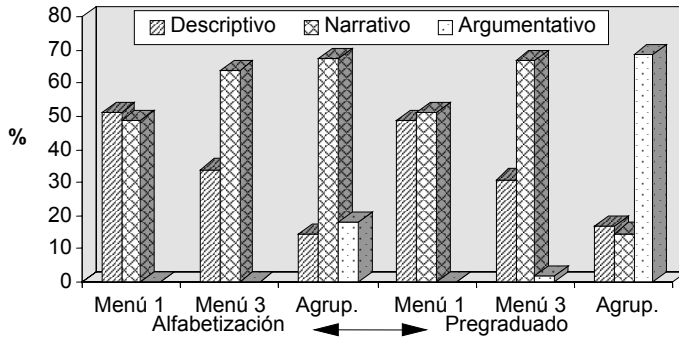


Perspectiva Referencial y Tarea Experimental en función del Nivel Educativo

En segundo lugar, también encontramos datos significativos sobre las diferencias en la tarea de agrupación en ambos niveles. Mientras que las alumnas de alfabetización utilizan la categoría cotidiana en un 20.2% de las agrupaciones realizadas, las de pregraduado la utilizan en un 4.9% y, mientras que las alumnas de alfabetización emplean la categoría científica en un 9.7% de los casos, las de pregraduado lo hacen en un 56.1%. Parece claro que en uno y otro nivel los patrones son opuestos.

Pero aún más, también en esta variable podemos encontrar datos con relación a como las alumnas de alfabetización mantienen el mismo patrón en la tarea de menú y de agrupación, aunque con una reducción importante de las diferencias entre las categorías significativas de la perspectiva referencial, mientras que en pregraduado el patrón de distribución de las categorías difiere en una tarea y otra.

b) Iguales comentarios podríamos hacer cuando relacionamos las variables tipo de relato, tarea y nivel educativo. Es decir encontramos en primer lugar una igualdad en los patrones de distribución de las distintas categorías en las tareas de menú en ambos niveles. No sólo son prácticamente iguales los porcentajes, sino que incluso los cambios que se producen en alfabetización, en la distribución de las categorías del menú 1 al 3 son lo mismos cambios, y con muy parecidos porcentajes, a los que encontramos en pregraduado.



Tipo de Relato y Tarea Experimental en función del Nivel Educativo

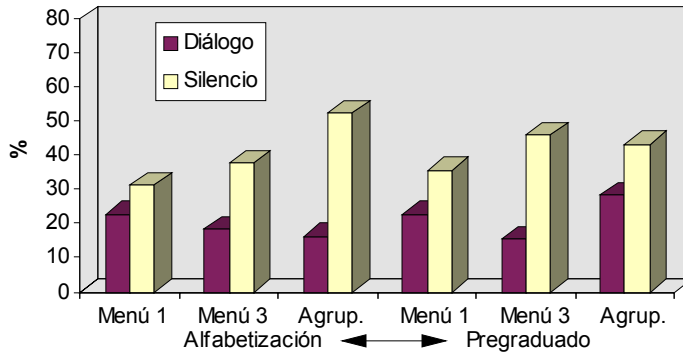
En segundo lugar podemos apreciar una distribución completamente distinta de las categorías de esta variable en la tarea de agrupación, si comparamos ambos niveles educativos. Mientras que en alfabetización el 67.3% de las agrupaciones se justificaban sobre la base de una narración, un relato cotidiano, y sólo en un 18.3% de ella se justificaba utilizando explicaciones típicas de la escuela, en pregraduado el patrón se invierte. Sólo el 14.7% de las agrupaciones se justifica con un texto narrativo, mientras que en un 68.5% de los casos se elabora un auténtico argumento.

Es interesante comprobar de nuevo cómo las alumnas de alfabetización no cambian substancialmente la manera en la que hacen las distintas tareas. Sólo “mejoran” en cuanto utilizan, cada vez más, instrumentos que se consideran más estratégicos. La tarea de agrupación se constituye así para éstas en una fase más de la tarea de menú. El caso de las alumnas de pregraduado es distinto. Éstas hacen las tareas de menú de forma similar a las alumnas de alfabetización, mientras que en la tarea de agrupación cambian cualitativamente con respecto a las alumnas de alfabetización en esta tarea y a lo que ellas mismas y las otras hacen en las tareas de menú.

Este cambio en el tipo de perspectiva y de relato en las alumnas de pregraduado podrían interpretarse como un cambio en los instrumentos privilegiados por ellas en cada tarea (Wertsch, 1993). Es decir hay un cambio en qué instrumentos se consideran mejores y más adaptados para la resolución de las mismas. Así, la tarea de agrupación parece definirse para estas alumnas, a diferencia de la tarea de menú, como una tarea escolar y por ello utilizan los instrumentos típicamente usados en este escenario de actividad, los más descontextualizados.

c) Es por ello que probablemente, este cambio de género discursivo y de manera de referirse a los objetos sea el responsable, a su vez, de la necesidad de una regulación

más explícita, lo que explicaría el leve descenso del silencio y el aumento del diálogo en la tarea de agrupación en las alumnas de pregraduado.



Contexto Conversacional y Tarea Experimental en función del Nivel Educativo

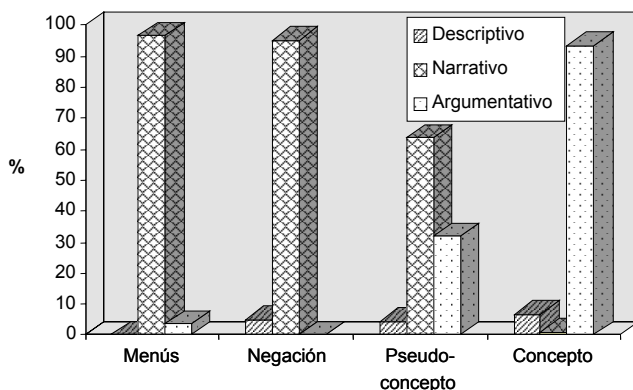
Estos últimos datos nos conduce de nuevo a la igualdad en la tarea de menú entre ambos niveles y la diversidad en la tarea de agrupación. Además enfatiza la idea de que la tarea de agrupación en el nivel de alfabetización se constituye en una fase más de la tarea de menú, sino, no sería explicable que en este nivel y en la tarea de agrupación aumentara el silencio (52%) y disminuyera el diálogo (16.3%) (según la consideración vygotskiana del significado psicológico de estas categorías). Mientras que para pregraduado esta tarea se define de manera distinta, lo que explicaría el “empeoramiento” en el control de la tarea que tienen estas alumnas, ya que disminuye el silencio y aumenta el diálogo.

A modo de conclusión diremos que existen suficientes evidencias como para constatar la existencia de heterogeneidad en los modos de pensamiento de una cultura y de un mismo individuo, tal como defendía Lévy-Bruhl (1974), y su estrecha relación con el proceso de alfabetización en el marco institucional de la educación formal (Tulviste, 1982, 1991, 1992). Más concretamente podríamos decir que los datos encontrados parecen confirmar que el proceso de alfabetización es uno de los posibles mecanismos generadores de heterogeneidad. La participación de un individuo en un escenario de actividad como es la escuela, le exige que dé respuesta a las nuevas demandas características y específicas de este contexto. Dicho de otra forma, le exige el aprendizaje de nuevos recursos psicológicos, nuevos modos de resolver los nuevos problemas que se le plantea, para moverse de manera diestra y adaptada en este escenario de actividad.

Además, parece constatar, por otro lado, que el aprendizaje de estos nuevos instrumentos no hace desaparecer a los “antiguos” modos de resolver otro tipo de problemas que son característicos de otros escenarios de actividad. Esto incide directamente en el tipo concreto de heterogeneidad del pensamiento que se defiende en este trabajo. La capacidad de razonar con un pensamiento más formal y descontextualizado no elimina formas de pensamiento anteriores en la ontogénesis. Si, como dice Tulviste (1991), el modo de pensar está íntimamente relacionado con la actividad en la que éste se pone en juego, una cultura en la que se desarrollan distintos tipos de actividad (que por otra parte es lo que ocurre en todas) va a contar con diferentes modos de resolver los distintos problemas, cada uno de ellos adaptados a las demandas de cada actividad concreta. De la misma manera, si un individuo participa en distintos escenarios de actividad, y tiene cierta maestría en ellos, debe contar con los distintos modos de pensar que le son propios. Tal como expresaría Tulviste, los problemas viejos se seguirán resolviendo con los instrumentos con los que ya se contaba (Tulviste, 1989, 1991), ya que si las demandas de estos escenarios de actividad continúan siendo las mismas y éstas habían sido solventadas satisfactoriamente, no existe ninguna necesidad o exigencia de cambio.

Con relación a la segunda subhipótesis, *cómo la heterogeneidad en las formas de resolver los problemas se concreta en la existencia de distintos tipos de discurso*, confirmarla exigiría que encontráramos datos que apoyaran la relación entre tipos de pensamiento y modos de discurso.

Creemos que en este trabajo podemos encontrar suficientes datos que constatan dicha relación. A algunos de ellos hicimos referencia cuando comparamos las maneras de categorizar usadas predominantemente por las alumnas de alfabetización (los menús) y las que usan las alumnas de pregraduado (conceptos genuinos) en la tarea de agrupación. La relación entre modos de pensamiento y tipos de discurso da sentido, también, a los datos hallados con relación al tipo de agrupación y al género discursivo.



Tipo de Relato y Tipo de Agrupación

Según éstos, cuando se realizaban grupos, en la tarea de agrupación, sobre la base de un menú se justificaba fundamentalmente a través de narraciones (96.4%), mientras que la utilización de un criterio conceptual se justificaba a través de la argumentación (93.1%).

Estos datos pueden además verse a la luz de las ideas de Bruner. Este autor inspirado en sus comienzos por Vygotski, ha abordado la idea de distintas modalidades del pensamiento de una forma bastante similar a la defendida por Scribner, Tulviste y Wertsch, entre otros. Él aboga por la existencia de dos modalidades de pensamiento, dos maneras de conocer que pueden complementarse mutuamente, sin que la aparición de la una implique la desaparición de la otra. Bruner también contempla una visión semiótica de pensamiento, por lo que considera que cada tipo de pensamiento está asociado a un modo de verificación o justificación

Estas dos maneras de proceder las encontramos cuando comparamos el modo en el que alumnas de alfabetización y pregraduado justifican lo realizado en la tarea de agrupación. Las alumnas de alfabetización, que fundamentalmente realizaban menús, utilizaban un modo de pensar narrativo, mientras que las alumnas de pregraduado, para las que el uso de los conceptos era lo más habitual, reflejaban un modo de pensar argumentativo. La argumentación y la narración, como distintos modos de justificar un texto tienen ciertas concomitancias con los distintos modos de explicación: teórico y empírico o funcional, a los que se refiere Scribner (1977) y Scribner y Cole (1981).

La argumentación, en términos de Bruner, y la explicación teórica, en palabras de Scribner, coinciden en que son estilo de justificar la acción de un sujeto utilizando reglas

generalizadas o descontextualizadas y no la propia experiencia; es decir, a través de evidencias formales. Ambos, además, parecen tener su origen en las instituciones educativas occidentales. La narración y la explicación empírica, por otra parte, tienen como base la propia experiencia de los sujetos que las emplean, su conocimiento o creencias sobre el mundo. Quienes usan este tipo de argumentación, en la tarea de agrupación, no se ajustan a las restricciones que la tarea impone, sino que para justificar lo realizado se “salen” de los límites del problema y utilizan su experiencia personal como base de su explicación.

Nótese como en esta última gráfica determinadas formas de pensar y organizar un material, características de la escuela, a través del uso de conceptos, sólo pueden ser argumentadas a través del instrumento creado también en las instituciones educativas para tal fin, la argumentación. Sin embargo, otras maneras de agrupar o categorizar la realidad, más próximas al modo en el que se hace en la vida cotidiana de personas sin experiencia escolar, los menús, son justificadas a través de la narración o de la argumentación empírica, es decir a través del uso de la experiencia propia o de la semejanza entre lo que han hecho y lo que hacen habitualmente.

Como hemos intentado resumir, los análisis nos han permitido constatar la estrecha relación existente entre, por un lado, escenarios de actividad y, por otro, modos de discurso y tipos de pensamiento verbal. Asimismo nos han revelado a la escolarización como fuente generadora de esta heterogeneidad en el pensamiento o en los modos de resolver los problemas. Al hacer esto, creemos que hemos superado algunas de las limitaciones de trabajos anteriores que estudian al pensamiento como una capacidad general de carácter universal con una clara direccionalidad y al margen de toda dependencia socio-cultural o contextual, aunque todavía queda mucho por hacer en esta línea.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1964). The curse of cognitive growth. *American Psychology*, 19, 1-15.
- Bruner, J. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona Gedisa.
- Cubero, M. (1997). *Escenarios de Actividad y Modos de pensamiento: un estudio sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- De la Mata, M. L. (1993). *Mediación Semiótica y Acciones de Memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en la educación formal de adultos*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla

- Laboratorio de Actividad Humana (1988). *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*. Monografía nº 5 de Educación de Adultos. Sevilla: Junta de Andalucía
- Laboratorio de Actividad Humana (1993). *La educación de adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento de la mujer: un estudio etnográfico del discurso*. Memoria de Investigación.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, conciousness, and personality*. Englewood, Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. Comp., J. V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe.
- Leontiev, A. N. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal editor.
- Leontiev, A. N. (1989). The problem of activity in the history of Soviet Psychology. *Soviet Psychology*, pág 22-39.
- Lévy-Bruhl, L. (1926). *How natives thinks*. London: Allen & Unwin.
- Lévy-Bruhl, L. (1974). *El Alma Primitiva*. Barcelona: Península.
- Lévy-Bruhl, L. (1975). *The Notebooks on Primitive Mentality*. N. Y.: Harper & Row.
- Ramírez, J. D. (1995). *Usos de la Palabra y sus Tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez, J. D.& Cubero, M. (1995). Modes of Discourse-Ways for Thinking. Actual Debates in Socio-Cultural Studies. *Philosophica*, 55, 69-87.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, J. A. (1995). *Habla egocéntrica y acción mediada. Un análisis conceptual y metodológico*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Scribner, S. (1977). Modes of Thinking and Ways of Speaking. *Thinking: Readings in Cognitive Science*, comp. P. N. Johnson- Laird & P. C. Wason. N. Y.: Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1992a). The cognitive consequenses of literacy. *The Quarterly newsletter of L.C.H.C.*, 14 (4), 84-102

- Scribner, S. (1992a). Mind in action: A functional approach to Thinking. *The Quarterly newsletter of L.C.H.C.*, 14 (4), 103-109.
- Scribner, S. Y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: H.U.P.
- Tulviste P. (1979). On the origins of theoretic syllogistic reasoning in culture and in child. *Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1, 73-80. University of California, San Diego
- Tulviste, P. (1982). Is there a form of verbal thought specific to childhood? *Soviet Psychology*, 2 (1), 3-17.
- Tulviste, P. (1989). Education and the development of concepts: interpreting results of experiments with adults with and without schooling. *Soviet Psychology*, 27 (1) 5-21
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: Nova Science Publishers.
- Tulviste, P. (1992). On the Historical Heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and east European Psychology*, 30 (1), 77-88
- Vygotski, L. S. (1993). *Obras Completas. Vol. II. Comp.*, P. del Rio y A. Alvarez. Madrid: Aprendizaje: Visor.
- Wertsch, J. V. (1981). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe, M. E.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in sociocultural approach to mind. In L. C. Moll (Ed.): *Vygotski and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la Mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. V.; Minick, N. & Arns, F.(1984). The creation of context in joint problem-solving. Comp., B. Rogoff y J. Lave. *Everyday cognition. Its development in social context*. Cambridge, Mass: H.U.P.