

AS TEORÍAS IMPLÍCITAS DOS PAIS

sobre o desenvolvemento e a educación dos fillos

María José Rodrigo

Universidade de La Laguna.

1. INTRODUCCIÓN

O noso coñecemento sobre o mundo social está moi pouco guiado polos datos sensoriais inmediatos e depende máis de propiedades e sucesos de carácter inferencial. Iso significa que o mundo social non constitúe unha realidade obxectiva única, cun mesmo significado para tódalas persoas, senón que é froito dunha construción persoal. O obxectivo deste artigo é profundar no estudo destas construcións, a súa posible orixe cultural, o xeito en que se representan na mente do home da rúa, e por último o seu papel funcional nos procesos de comprensión, predicción e planificación do comportamento do mundo social. Para iso, ocuparémonos dun dominio concreto de coñecemento social, o relativo ás concepcións dos pais sobre o desenvolvemento e a educación dos seus fillos.

A elección deste dominio de coñecemento xustifícase sobre todo pola súa gran transcendencia no campo educativo e máis concretamente no marco da educación familiar. Para os psicólogos e educadores actuais é cada vez máis obvia a necesidade de coñece-lo primeiro medio psicolóxico no que se desenvolve o neno, dadas as súas enormes repercusións sobre o desenvolvemento posterior. O estudio que aquí se propón, é un novo xeito de aborda-los procesos de interacción pais-fillos a partir dun maior coñecemento das concepcións dos pais sobre o desenvolvemento e a educación, e a súa incidencia nas pautas de crianza.

Os pais non son as únicas persoas que construíron un modelo intuitivo de infancia. De feito, os propios psicólogos evolutivos elaboraron as súas teorías científicas a partir dun conxunto de crenzas sobre a infancia implicitamente asumidas

por todos eles. Esta coincidencia tácita de formulacións fíxolles supoñer que estaban configurando unha imaxe da infancia obxectiva, atemporal e allea a influencias culturais. Segundo esta imaxe, que prevaleceu ata a década dos anos 70, o neno é un ser indefenso, caracterizado por unha enorme falta de recursos, sometido a influencias externas, sobre todo ás da nai, que repercuten decisivamente no desenvolvemento posterior. Sen dúbida, reconécese facilmente algúns destes presupostos na teoría psicoanalítica, nas teorías de aprendizaxe e as teorías etolóxicas instintuais sobre o apego, e en xeral nos estudos sobre experiencia temperá.

A influencia deste conxunto de crenzas non só se deixou sentir nas comunidades científicas, senón que chegou ó home da rúa a través da implantación de todo un corpo normativo de prácticas de crianza e de principios prescritivos para a educación da infancia. Como consecuencia diso, os pais, e sobre todo a nai, asumiron cargas de responsabilidade sobre a conducta dos seus fillos sen precedentes na historia. Non só se lles fixo responsables da saúde física dos seus fillos, senón que a súa personalidade e comportamento futuros dependía das experiencias proporcio-

nadas pola nai na súa época temperá (p.ex., a operación de desteta, o control dos esfínteres, o número de horas pasadas co neno, a calidade da interacción, etc.).

Imaxínese o lector a perplexidade daqueles pais ou dos propios psicólogos evolutivos se puidesen comprobar que co paso do tempo quedaron obsoletas algunhas destas prácticas e se recomendan outras novas. Abundan algúns datos para darnos unha idea dos cambios experimentados no modelo de infancia. Como consecuencia da incorporación da muller ó traballo produciuse unha certa desprivatización do contexto educativo, antes circunscrito ó medio familiar, e o neno permanece un certo número de horas nunha gardería, afastado da nai, sen que por iso se vexa afectado necesariamente o seu desenvolvemento afectivo ou a súa intelixencia. Sen embargo, considérase moi importante a presenza activa do pai na escena familiar. Por outra banda, abandonouse a imaxe do neno pasivo sometido a influencias externas, e agora considérase que pode influír na dinámica da parella e no nivel ocupacional dos pais. En canto á súa suposta incompetencia, considérase que está equipado con importantes habilidades percep-

tivas, comunicativas e sociais que requiren unha apropiada estimulación por parte dos pais para o seu normal desenvolvemento.

Os cambios experimentados nas dúas últimas décadas no tema das experiencias críticas no desenvolvemento indican que o concepto de infancia é en certo modo subxectivo e susceptible dunha construción sociocultural (Kessen, 1979; Kagan, 1979; Yarrow, 1979). No seguinte apartado ímonos ocupar da posible existencia de tales construcións na mente do home da rúa, e máis concretamente nos pais como persoas directamente implicadas no trato cos nenos.

2. MODELOS EXPLICATIVOS DA RELACIÓN PAIS-FILLOS

Existe un amplo consenso entre os investigadores verbo do papel central dos pais como principais axentes de socialización e de cambio no desenvolvemento dos fillos. Sen embargo, as discrepancias comezan cando se define o axente activo do cambio: a conducta paterna ou as concepcións que teñen os pais sobre os seus fillos.

Baixo unha interpretación conductista do fenómeno, o único observable é que os pais actúan e o seu comportamento inflúe na conducta dos seus fillos. Esta actuación paterna pódese considerar como meramente reactiva e “descerebrada”, xa que estes modelos xeralmente non asumen constructos mediados (p. ex., concepcións, ideas, crenzas, etc) non directamente observables. Os pais son, polo tanto, os principais axentes de cambio da conducta dos seus fillos, pero o que interesa estudar é se o seu comportamento inflúe no desenvolvemento destes. Esta é de feito a formulación que fan os chamados modelos “proceso-producto” que asumen unha causalidade lineal entre a conducta do pai, a conducta do fillo e mesmo o seu nivel evolutivo, sen facer referencia a procesos non observables (Doyle, 1978). Así, as investigacións que seguen este modelo sóense basear en observacións da conducta dos pais para estudiala súa influencia na intelixencia, a personalidade, ou o desenvolvemento social dos fillos.

Sen embargo, é difícil asumir que todo o comportamento paterno sexa de natureza non propositiva. Aínda que é certo que non sempre actuamos co mesmo nivel de refle-

xión, tamén é verdade que en ocasións o noso comportamento é froito dunha coidadosa planificación. Neste sentido, baixo a perspectiva dun modelo cognitivo, considérase ós pais como "seres pensantes" que se enfrontan á tarefa de interactuar cos fillos, equipados cunha certa bagaxe de coñecementos sobre todo o relativo á infancia. Concretamente, posúen coñecementos sobre as características evolutivas dos nenos, as súas necesidades de estimulación, mecanismos de aprendizaxe, capacidades interactivas, o seu papel como pais, a súa capacidade transformadora do comportamento infantil, etc. Este conxunto de ideas, que, como veremos no seguinte apartado, teñen un fondo colectivo, representa un verdadeiro *marco conceptual* que guía os seus mecanismos de comprensión, atribución, predicción, a planificación da súa conducta e por último a propia acción (Goodnow, 1984).

Dado o carácter organizado e en certo modo inaccesible á conciencia destes marcos interpretativos da realidade, algúns autores tomaron o nome de teorías implícitas para referirse a estes (Nisbett e Ross, 1980; Wegner e Vallacher, 1977; Goodnow, 1981; Rodrigo, Rodríguez e Marrero,

1994). Concretamente, Wegner e Vallacher suxiren que existe unha considerable organización e coherencia no conxunto de ideas que conforman as teorías intuitivas. Por iso, podería sosterse un certo parecido formal entre as teorías científicas e as intuitivas. Ambas serven para interpretar os fenómenos da realidade, ou ben permiten establecer prediccions sobre sucesos futuros, e por último inclúen prescricions sobre como comportarse.

Tomemos por exemplo un pai que considere que a conducta de seu fillo hai que modelala externamente a custa de recompensas e castigos. Esta idea vai conectada a outras máis ou menos relacionadas con ela: hai que guialo neno continuamente para evitar que se equivoque, non hai que deixar ós nenos moita iniciativa pois non saben o que lles convén, os nenos saben que fixeron algo bo ou malo polas súas consecuencias, etc. Todas elas, compoñen un verdadeiro marco interpretativo que o pai utiliza para dar sentido ás conductas do seu fillo e ó seu propio comportamento. Así, interpretará os erros e acertos do neno como froito da súa política intervencionista e tenderá a ser moi controlador do comportamento infantil.

Agora ben, non debemos levar moito máis lonxe a analoxía do científico co home da rúa (Ross, 1981). Numerosos estudos puxeron de manifesto a existencia de erros ou nesgos no proceso de construción, posta a proba e verificación das teorías intuitivas. As persoas acostuman cometer “erros” na caracterización dos datos da mostra, na xeneralización dos resultados, na avaliación de factores causais, na predicción de sucesos e, por último, na comprobación e revisión das teorías. Sen embargo, na miña opinión este non é o xeito adecuado de abordar este tema. A analoxía co coñecemento científico non debe levarse ata o extremo de tomar este como elemento de contraste e adoptar unha perspectiva deficitaria do coñecemento do leigo.

Unha perspectiva máis correcta á hora de analiza-las características diferenciais das teorías intuitivas é preguntarnos polo seu papel adaptativo no mundo social. Baixo este enfoque algunhas das notas definitórias, que non erros, do coñecemento leigo verbo do experto serían as seguintes:

a) O home da rúa séntese persoalmente inclinado a considerar certas as súas teorías (pois por iso cre

nelas), sen necesidade de poñelas a proba. Pola contra, o científico debe someter constantemente a proba as súas afirmacións, seguindo un procedemento de comprobación de hipóteses. Se o leigo adoptase este mesmo método, veríase forzado a considerar como provisionais tódalas súas concepcións, e non chegarían a constituí-lo seu propio comportamento.

b) O criterio que segue o home da rúa para crer na súa teoría é a existencia dun certo consenso social sobre esta. Sen embargo, o criterio que segue o científico é o da verificabilidade e/ou falseamento das súas proposicións. Pero dificilmente se poden construír no mundo social verdadeiros experimentos, perfectamente controlados, para verificala teoría. Para o leigo, unha teoría é certa se é moi compartida por todos; de xeito que, idealmente, se tódolos pais tivesen as mesmas concepcións sobre os seus fillos, ninguén as cuestionaría aínda que fosen falsas. Isto é de feito o que acontece nos grupos moi fanáticos onde se comparte unha soa visión do mundo.

c) O leigo modifica moi dificilmente as súas concepcións, a pesar da existencia dun gran número de datos que vaian en contra das súas prediccións. Sen embargo, o científi-

co debe estar presto a modifica-las súas teorías en función das observacións. A existencia do chamado “nesgo confirmatorio” (Tweney, Doherty e Mynatt, 1981) tamén presente no científico, é unha proba máis de que se trata dunha tendencia xeral do noso razoamento, que só a base dun adestramento formal se consegue controlar. Pero desde unha perspectiva estrictamente adaptativa, non pode considerarse unha tendencia errónea. Se o leigo fose sensible ó valor de cada dato en función das súas concepcións, estaría constantemente na perpetua revisión das súas ideas. Así, non sabería como xulga-las reaccións das demais persoas, e polo tanto a toma de decisións e a propia conducta veríanse paralizadas.

d) As teorías do leigo están implícitas, é dicir, que non dispoñen dunha formulación verbal sistemática. Sen embargo, as teorías científicas, ó se basearen nas convencións sociais da ciencia, contan con tal formulación verbal explícita. A existencia desta dimensión implícito-explícito prodúcese polo propio carácter constructivo do coñecemento. As persoas acostumamos crer que a nosa lectura da realidade é a única posible, e por tanto non somos cons-

cientes do papel mediatizador das nosas concepcións. Por iso, o leigo entende o mundo a través das súas teorías, e non ten acceso consciente á análise da teoría en si mesma. Agora, ben, isto non indica que coñecelas teorías do leigo sexa unha tarefa imposible. Como indican Wegner e Vallacher (1981), determinados factores, tanto persoais (p.ex., a importancia subxectiva do tema, unha autoobservación dirixida expresamente á teoría, o feito de que as prediccións da teoría non “funcionen”), coma factores sociais (p.ex., a existencia dun léxico apropiado para describirla, a presión social para facela explícita, a súa valoración social), poden vencerlo carácter inaccesible da propia teoría.

En resumo, o home da rúa posúe conxuntos de coñecemento organizado sobre determinados dominiós da realidade, que en certo modo se asemellan ás teorías dos científicos. Estas teorías, que permanecen na súa meirande parte implícitas, non constitúen simplemente un coñecemento inerte, senón que serven de soporte conceptual para a execución de determinados procesos cognitivos. Os pais, como persoas leigas en psicoloxía infantil, posúen tamén as súas propias concepcións

sobre o desenvolvemento, froito do seu proceso de construción do coñecemento. As súas teorías, aínda que non conteñen unha verbalización sistemática dos conceptos, non constitúen conxuntos azarosos de ideas. No seguinte apartado, abordáremo-la orixe de tales construcións.

3. A ORIXE CULTURAL DAS CONCEPCIÓNS DOS PAIS SOBRE A INFANCIA

¿Cantas concepcións distintas teñen os pais sobre a infancia? ¿Cal é o modelo de infancia que está vixente actualmente no sistema conceptual dos pais? ¿Móvense na avanzada das teorías evolutivas actuais, ou pola contra seguen a perdurar neles algunhas das crenzas comentadas na introducción? Estas preguntas non responden a unha mera curiosidade histórica, senón que deben ser resoltas antes de pasar a estudiala repercusión destas concepcións no sistema cognitivo dos pais e no seu propio comportamento.

En relación coa primeira das preguntas, cabería deducir dun modelo netamente constructivista que existen tantas teorías implícitas sobre o desenvolvemento infantil coma pais que estudar. En efecto, se

a construción é persoal non hai por que esperar coincidencias entre eles. Sen embargo, se as ideas veñen xa servidas culturalmente e son froito dunha construción social, cabería postular un acordo practicamente xeral entre as concepcións dos pais desa sociedade.

De feito, estas foron as dúas formulacións teóricas propostas para explica-la orixe do coñecemento social: a tese psicoloxista e a tese socioloxista. A tese psicolóxica supón que o coñecemento é un produto estrictamente psicolóxico que se deriva do propio funcionamento do sistema cognitivo. Sen embargo, a tese socioloxista propón que a cultura e a sociedade condicionan e mesmo determinan o coñecemento do individuo.

Apliquémo-las dúas propostas ó caso concreto das concepcións dos pais. Segundo a primeira tese, as teorías son construcións persoais, froito das experiencias directas do individuo (o seu propio historial como filllos, o sexo, a idade do fillo, o número de fillos, etc.). Serían, en certo sentido, coma os “constructos persoais” de Kelly (1955), que varían dunhas persoas a outras, mesmo dentro dun mesmo marco cultural e

social. Pola contra, na proposta socioloxista as teorías son principalmente “coñecemento recibido”, “mensaxes culturais”, “sabiduría colectiva”, “etnoteorías”, etc. (Goodnow, 1987). Polo tanto, as teorías mostrarán grandes variacións segundo as culturas, e non diferirán substancialmente dun mesmo ámbito cultural.

Na miña opinión, ambas propostas teñen enormes limitacións. Na primeira non se reconece en absoluto o papel regulador da sociedade no campo das experiencias. Por moito que existan experiencias estrictamente persoais (non normativas), a meirande parte delas está propiciada pola propia estrutura social, o reparto de papeis entre o home e a muller, o sistema de valores, etc., e trátase, polo tanto, de experiencias normativas, ó menos dun determinado grupo social. Así que as teorías que se constrúan a partir desta base experiencial compartida non diferirán moito entre si. Pola contra, a tese da transmisión cultural das teorías (véxase, por exemplo, a de representacións colectivas de Moscovici), está tinguida dun perigoso idealismo. A construción das teorías realizaríaa a propia sociedade, constituída nun organismo pensante por si

mesmo. Agora ben, por moi culturais que sexan as ideas ninguén pode negar que onde teñen entidade plausible é na mente dos pais.

Existe unha terceira alternativa para explica-la orixe das teorías dos pais, que é a que parece máis plausible. Segundo esta tese, que se podería denominar socioconstructivista, as teorías implícitas son froito dunha construción persoal a partir da adquisición de trazos ou materiais culturais (Rodrigo, 1985; Triana, 1991). A dita construción non é totalmente idiosincrásica, senón que está regulada pola pertenza do individuo a clases (exposición a certos sucesos, adquisición de certas destrezas e prácticas culturais, etc.). A inclusión do concepto de clase é necesaria porque as persoas non derivan directamente o seu coñecemento do contacto directo co sistema social. O feito, constatable por todos, de que non existe unha visión única e compartida da sociedade indica que existen uns sistemas que homoxeneízan dentro dunha determinada clase as posibles construcións da realidade.

A proposta que estamos a defender enfatiza a importancia da cultura nun dobre sentido. En pri-

meiro lugar, o vehículo de transmisión das experiencias e das ideas, que serán a materia prima da teoría implícita, está propiciado pola cultura. Trátase da interacción social dos pais coas demais persoas en contextos próximos, onde entra en contacto co sistema particular de filtros interpretativos e valorativos do seu grupo social. En segundo lugar, o contido das experiencias e das ideas que reciben os pais como materia prima é na súa meirande parte de orixe cultural.

De ser certa a tese socioconstructivista, as teorías implícitas dos pais sobre o desenvolvemento e a educación conterían algunhas ideas importantes existentes no ámbito da nosa cultura actual. Neste sentido, transmitirían ideas e conceptos que poden provir mesmo dalgunhas teorías científicas que tivesen unha certa repercusión na poboación xeral.

Triana e Rodrigo (1985) levaron a cabo un estudio para comprobar esta predicción do modelo. En principio realizaron unha selección dun conxunto de teorías sobre a infancia e os factores que inflúen no desenvolvemento a partir de fontes filosóficas, históricas, literarias e da propia psicoloxía. Así, encontraron

varias teorías que ó longo da historia se foron propoñendo como modelos do desenvolvemento infantil: A teoría do homúnculo (S.,XV), a nurturista (S. XVI), a roussoniana (S. XVIII), a innatista (S. XVIII), a ambientalista (S. XVIII), a voluntarista (S. XIX) e a constructivista (S. XX).

É evidente que non cabe esperar que os pais estudiasen literalmente tales modelos, posto que se trata de persoas que non fixeron a carreira de psicoloxía ou de pedagogía. Sen embargo, as ideas dalgunhas teorías científicas poden formar parte da bagaxe cultural destes pais.

Para comprobalo, Triana e Rodrigo, utilizando técnicas de Brainstorming, recompilaron un conxunto de enunciados verbais empregados espontaneamente polos pais para reflectir-las ideas principais de cada teoría. Así por exemplo:

- Teoría homunculista: "O neno é un adulto en pequeno ó que só lle falta medrar".
- Teoría nurturista: "A saúde e a boa alimentación son fundamentais para un desenvolvemento sen problemas".

- Teoría roussoniana: "O neno debe medrar en plena liberdade para que a sociedade non o coarte".

- Teoría innastista: "Desde que nace o neno obsérvanse características dos pais".

Teoría ambientalista: "Cada neno ten unha maneira de ser segundo a educación recibida".

- Teoría voluntarista: "Con vontade e esforzo o neno pode conseguilo que se propoña".

- Teoría constructivista: "O neno é o sementador que recolle o produto que el mesmo sementou".

Unha vez recompiladas todas as frases correspondentes a cada teoría, sometéronse a técnicas normativas semellantes ás desenvolvidas por Rosch (1973) nos seus estudos sobre categorías naturais. Así, para cada frase obtívose un índice do seu grao de representatividade con respecto a cada teoría (tipicidade), ademais dun índice do grao de exclusividade de cada frase (polaridade).

Dos resultados da investigación despréndese que os pais son capaces de relacionar unha lista de enunciados verbais coas correspon-

dentés teorías científicas sobre o desenvolvemento. Mesmo as poden ordenar en función do seu grao de representatividade respecto das ideas centrais da teoría. Os límites entre as teorías son difusos, xa que as ideas que conforman os enunciados non pertencen exclusivamente a unha teoría. Os enunciados máis típicos, por exemplo no ambientalismo: "Os pais son un puntal importante para a educación do fillo", comparten ideas con outras frases desa teoría, e a penas gardan semellanza coas doutras. Nas frases moderadamente típicas, por exemplo: "O labor do educador non é impoñer, senón orientalo desenvolvemento do neno", incrementase o grao de semellanza coas ideas doutras teorías alternativas. Por último, os enunciados de baixa tipicidade conteñen poucas ideas comúns coas da propia teoría, e resultan máis definitórias doutras, por exemplo: "O desenvolvemento do neno xa está previsto desde o nacemento."

En resumo, pode dicirse que os pais actuais son capaces de recoñecer ideas de diferentes modelos sobre a infancia que tiveron unha certa vixencia na nosa cultura. É evidente que as teorías que un pai pode forxarse non poden te-lo grao de ela-

boración e formalización que ten a teoría científica inspiradora. Pero o feito de que poidan compoñer conxuntos coherentes de ideas indícanos que coñecen as ideas, aínda que ningún lles ensinase de xeito sistemático.

4. O PAPEL DOS CONTEXTOS PROXIMOS NA DETERMINACIÓN DAS TEORÍAS

Unha segunda predicción moi importante do modelo socioconstructivista relaciona a pertenza dos pais a clases co tipo de teoría implícita asumida. Téñase en conta que de tódalas teorías que coñecen é probable que os pais só estean de acordo con algunha ou algunhas. Neste sentido cabe esperar que os pais que pertencen a unha mesma clase (nivel educativo, nivel socioeconómico, profesión, zona de residencia, etc) compartirán teorías similares, xa que estarán máis ou menos expostos a certas experiencias normativas proporcionadas pola clase. Do mesmo xeito, tamén cabe esperar que haxa unha certa concordancia entre as ideas do pai e da nai. Dado que as variables antes citadas son indicadoras de certos contextos próximos nos que se moven os pais; en definitiva, a

adscripción a unha determinada teoría viría regulada polo contexto interactivo próximo.

Triana (1987) elaborou un cuestionario sobre teorías implícitas dos pais acerca do desenvolvemento e a educación, a partir dos enunciados das teorías descritos no apartado anterior. Tras varias depuracións dos items, utilizando técnicas psicométricas, chegou a unha versión definitiva, na que só se recollían 4 modelos de infancia: o nurturista, o innatista, o ambientalista e o constructivista. A razón diso é que aínda que os pais eran capaces de comprender tódolos modelos, só mostraron preferencias por estes catro. O cal indica que de tódalas teorías científicas, as únicas que se manteñen na mente dos pais como verdadeiras crenzas son as xa citadas.

As versións intuitivas das catro teorías non teñen a complexidade da teoría orixinal. Así, basicamente, as ideas clave de cada unha son as seguintes:

Nurturismo: o crecemento físico é a forza determinante do desenvolvemento infantil. Os pais deben preocuparse pola saúde e a alimentación, xa que son factores cru-

ciais para o éxito futuro.

Innatismo: O neno desenvólvese como resultado de forzas hereditarias. As prácticas de crianza son inútiles, xa que o desenvolvemento está programado.

Ambientalismo: O medio determina o desenvolvemento infantil. A disciplina paterna é moi importante, xa que o neno é modelado pasivamente polas prácticas educativas.

Constructivismo: O desenvolvemento infantil é unha cuestión de esforzo e vontade por parte do neno, xa que é o protagonista activo do seu desenvolvemento. Lograr que o neno

teña autocontrol debe se-lo principal obxectivo das prácticas educativas dos pais.

É interesante facer constar que na investigación os pais non acostumaban adscribirse a unha soa teoría, senón que tendían a compartir dúas e a rexeita-las outras dúas restantes. Así, obtivéronse tres tipos de pais: a) ambientalista-constructivista, b) innatista-constructivista, e c) innatista-nurturista. Ademais, comprobouse que a crenza dos pais estaba asociada a tres tipos de variables contextuais: o nivel educativo, o nivel profesional e a zona de residencia. Na táboa 1 aparecen estes resultados:

Tipo de crenzas paternas sobre a infancia, e a súa distribución de acordo con variables sociodemográficas

Tipos de pais	Descritores sociais	Aceptan	Rexeitan
A	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel educativo e profesional alto • Zona urbana 	Ambient-Construct.	Nurtur-Innat.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel educativo e profesional alto 	Innat-Construct.	Ambient-Nurtur.
C	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel educativo e profesional baixo 	Innat-Nurtur.	Ambient-Construct.

Táboa 1

Como se pode apreciar na táboa, o nivel educativo, relacionado co nivel profesional do pai, é un dos predictores máis potentes das súas ideas sobre o desenvolvemento e a educación. Este é un resultado moi frecuente nas investigacións sobre o tema (ver revisión de Palacio, 1987a; Palacios, 1987b). Así mesmo, a zona de residencia está relacionada coas crenzas modernas (tipo A) ou máis ben tradicionais (tipo C) dos pais. Iso indica que aínda que se trate de crenzas ou teorías persoais, existe un certo grao de consenso segundo a clase á que pertence o pai.

En canto á concordancia entre as ideas do pai e da nai, Triana (1987) contrastou nunha mostra de 72 parellas as ideas de ambos cónxuxes. Obtívose unha alta correlación (6, $p < .0001$) entre as concepcións de ambos, o que indica que o intercambio de experiencias entre a parella aproxima as súas concepcións. O matrimonio proporciona un vencello de intercambio social no que se experimentan dun xeito moi intenso as influencias socializadoras. Máis concretamente, a influencia entre os esposos prodúcese a partir do intercambio de ideas sobre os nenos e a súa crianza, e mesmo a través da propia observación das conductas do

nenos. Deste xeito, o ambiente familiar proporciona un contexto clave no que se forma e modifican de xeito interactivo as crenzas dos pais.

En resumo, as teorías implícitas dos pais teñen unha orixe cultural, xa que conteñen ideas que tiveron ou teñen unha certa vixencia na historia do pensamento contemporáneo. Esa bagaxe cultural non se adquire nas "escolas", senón principalmente a través da interacción social dos pais con persoas do seu medio. Por iso, como vimos, os contextos próximos nos que se desenvolven os pais xogan un papel primordial na configuración das teorías.

5. A REPRESENTACIÓN MENTAL DAS CONCEPCIÓNS DOS PAIS

Como xa vimos, as teorías implícitas teñen unha certa entidade real na mente dos pais, o que significa que están representadas dalgún xeito nun sistema conceptual. Dado que as ideas evolutivo-educativas dos pais non se dan illadamente senón que se organizan seguindo unha estrutura de tipicidade, poderían considerarse como verdadeiros esquemas de coñecemento social.

Sabido é que a psicoloxía cognitiva se achegou recentemente ó tema das representacións do coñecemento social coas denominadas teorías de esquemas. Mediante este concepto, formulado orixinalmente por Bartlett (1932) e Piaget (1926) e retomado posteriormente pola Intelixencia Artificial (Schank e Abelson, 1977; Abelson, 1975, 1981), recoñécese a existencia de conxuntos de coñecemento prototípico que aprecian certas regularidades nas situacións e comportamentos que perciben os suxeitos no seu medio. Así, analizáronse algunhas unidades representativas do noso sistema de coñecemento, como as categorías sociais ou os guións.

As teorías implícitas, ó supoñeren tamén conxuntos organizados de coñecemento con certo grao de

uniformización cultural, poden ser susceptibles dunha análise similar á dos esquemas. Sen embargo resultaría demasiado simplista a nosa análise se nos limitasemos a postular unha total identidade entre as teorías intuitivas e outras unidades representacionais (Rodrigo, 1985). Na táboa 2 preséntanse as similitudes e trazos diferenciais entre ambos tipos de representacións.

Vexamos, en primeiro termo, os trazos similares entre as teorías e outros esquemas de coñecemento.

En primeiro lugar, as teorías implícitas, igual ca outros esquemas de coñecemento como as categorías, os guións, etc. conforman conxuntos de coñecemento prototípico que apresan certas regularidades nas situacións, comportamentos, perso-

Comparación entre as teorías implícitas e outros esquemas de coñecemento social.

SIMILITUDES	DIFERENCIAS
1) Representacións de coñecemento prototípico 2) Carácter implícito do seu contido e organización 3) Funcións de comprensión, predicción e planificación 4) Adquisición a partir da experiencia persoal	1) Unidades abstractas e complexas sen referente sensorial. 2) Importancia substantiva dos procesos inferenciais. 3) Teorías alternativas dispares sobre un mesmo dominio. 4) Contraste entre coñecemento e crenza.

naxes e ideas que perciben os suxeitos no seu medio. Neste sentido, xa sinalamos que as teorías tamén se organizan seguindo unha estrutura de tipicidade entre os seus elementos.

En segundo lugar, o contido e organización interna das teorías, igual ca noutros esquemas, ten un carácter implícito. As nosas descripcións e interpretacións da realidade parécennos un simple reflexo desta, de xeito que témo-la impresión de ser receptores inxenuos da información social. A pesar desta ilusión de obxectividade, as teorías son filtros a través dos cales percibímo-lo mundo. Tamén a organización interna das teorías é “transparente cognitivamente”. A razón disto é que probablemente este tipo de metacognición non é funcional, xa que non necesitamos unha teoría sobre as nosas teorías, senón unha teoría sobre o mundo.

En terceiro lugar, as teorías comparten cos esquemas un papel funcional nos procesos cognitivos. Así, constitúen marcos interpretativos nos procesos de comprensión e memoria, guían a anticipación de resultados na predicción e teñen un carácter procedemental dirixido á planificación da acción.

Por último, as teorías e os esquemas adquirense a partir da experiencia persoal en situacións recorrentes proporcionadas pola cultura. Os contidos das teorías non están sometidos a instrucción formal. Isto explica o seu carácter de coñecemento contextualizado e con baixo nivel de formalización (a diferenza das teorías científicas). As persoas incorporan as prescricións culturais a través dos complexos sistemas de interacción social, plasmándoas en estruturas representacionais individuais.

Pasemos a comenta-los trazos diferenciais das teorías implícitas que aparecen na táboa.

En primeiro lugar, os compoñentes ou elementos das teorías son unidades complexas e abstractas que non teñen unha entidade sensorial inmediata. Fan referencia a un “mundo social” caracterizado por unha retícula de interaccións, motivos, intencións, etc. Pola contra, as categorías naturais fan referencia a un mundo sensorial composto de propiedades físicas. Compárense as propiedades da categoría cadeira (ten catro patas, é de madeira, serve para sentarse, etc) e as propiedades da teoría innatista sobre a infancia (non hai que educa-lo neno, xa que nace co

seu modo de ser propio; as persoas non cambian desde o berce á sepultura, etc).

En segundo lugar, nas teorías intuitivas os procesos inferenciais ou guiados conceptualmente teñen un maior peso ca nas categorías ou nos guións. Aínda que tamén nestes casos existen procesos inferenciais, nas teorías é moito máis determinante o sistema conceptual do suxeito.

En terceiro lugar, o substrato cultural e a experiencia persoal acumulada determinan teorías implícitas alternativas, ás veces de orientación moi dispar, sobre un mesmo dominio. Pola contra, nos guións, e máis nas categorías de obxectos, existe invariancia individual e cultural. A posibilidade de xerar teorías dispares sobre un mesmo obxecto de coñecemento débese ó carácter inferencial e social das teorías, que permite unha gran diversidade de interpretacións. Lémbrese na investigación de Triana (1987) como os pais, a partir da bagaxe de experiencias persoais e sociais, son capaces de construír diferentes teorías sobre o desenvolvemento dos seus fillos.

Por último, as teorías, máis ca unidades de coñecemento, teñen o

"status" de verdadeiras crenzas (Sigel, 1985). De feito, non existe crenza sen coñecemento; sen embargo, un pode saber algo sen chegar a crer niso. Para entender mellor as diferenzas, é conveniente distinguir entre dúas funcións do coñecemento: a *representacional* e a *atribucional*. Mediante a primeira, as persoas somos capaces de sintetizar ou construír diferentes teorías alternativas sobre un mesmo dominio. Non é que teñamos almacenadas como tales tódalas teorías, pero se nos proporcionan un material relativo a cada teoría somos capaces de recoñecelas e organizalas adecuadamente. No caso dos pais, xa vimos que son capaces de organizar coherentemente conxuntos de ideas relativas a cada teoría. A este nivel estamos a falar de coñecemento. Sen embargo, os pais non cren en tódalas teorías que coñecen, só nas que se atribúen como propias. Neste caso, existe unha toma de posición fronte a varias alternativas, e a teoría adquire un carácter moito máis persoal. Están ligadas emocional e afectivamente ó autoconceito de persoa e teñen un procesamento preferente respecto a outras unidades de coñecemento. Estas características distinguen netamente as teorías doutros esquemas (agás os de autoconceito),



que terían unha función meramente representacional. En resumo, a pesar do seu fondo colectivo, as teorías, consideradas como sínteses atribucionais de coñecemento, perden algo do seu carácter normativo e entran de cheo no campo das diferencias individuais.

6. INFLUENCIA DAS CONCEPCIÓNS DOS PAIS SOBRE O DESENVOLVEMENTO INFANTIL

As nosas concepcións sobre o desenvolvemento e educación dos fillos non son simples esquemas de coñecemento. O teren o "status" de crenzas inflúen decisivamente en toda a nosa comprensión do mundo infantil. Así, un mesmo comportamento infantil pode interpretarse de xeito distinto, segundo o punto de vista do observador, neste caso do pai ou da nai.

Pensem, por exemplo, na típica conducta de teima dos nenos de dous ou tres anos. Un pai que sosteña unha concepción ambientalista tenderá a atribuír esta conducta a un mal sistema de reforzos, que permitiu que "o neno se volva caprichoso e queira saír sempre coa súa". Por conseguinte, tenderá a ser moi res-

trictivo co neno e a non lle permitir ningún tipo de iniciativa que saia do mandato paterno. Téñase en conta que segundo a concepción ambientalista: "o neno cambia porque cambia o xeito de tratalo", "o neno aprende polas consecuencias das súas accións", "non importa a etapa evolutiva, un premio e un castigo sempre significan o mesmo", etc.

Sen embargo, un pai constructivista verá nesta acción do neno unha forma de manifestación da súa propia identidade. A personalidade incipiente do neno necesita para sobrevivir e afianzarse ante a presión do adulto, deste xeito defensivo de atrincheirarse en continuas negativas a todo. En consecuencia, irá dosificando e ampliando a marxe de autonomía do neno para que vaia practicando a toma de decisións en contextos que non resulten perigosos para o neno (p. ex., o vestido, a organización dos seus xoguetes, as súas amizades, o xeito de organizalos seus xogos, etc.). Unha concepción constructivista do desenvolvemento supón recoñecer que as conductas do neno non son intrinsecamente boas ou malas, senón que teñen un significado distinto, dependende da etapa evolutiva.

Na investigación de Triana (1987), púxose a proba o papel das teorías na elaboración de xuízos causais e prescritivos sobre o comportamento infantil. Partindo dunha serie de episodios interactivos entre pais e fillos, solicitábase ós pais que indicasen unha posible explicación do comportamento infantil, así como que suxerisen o xeito de proceder ante tal comportamento. Os resultados mostraron unha gran concordancia entre as concepcións dos pais e as interpretacións que ofrecían como causas explicativas das condutas infantís (correlación canónica de .62, $p < .0001$). Así mesmo, existía unha correlación inda maior (.73 < .0001) entre as concepcións dos pais e o xeito de proceder antes tales comportamentos infantís. O grao de acordo entre pai e nai foi tamén altísimo (.87, < .0001). Todo iso indica que as interpretacións causais e prescritivas do comportamento derívanse dun conxunto coherente de inferencias prácticas que proveñen dunha determinada concepción sobre o desenvolvemento.

Se as concepcións dos pais inflúen na elaboración de xuízos inferenciais sobre a conducta infantil, é de supoñer que en último extremo tamén inflúan no seu comporta-

mento cara ós fillos. Téñase en conta que os xuízos prescritivos, por exemplo, levan consigo de feito plans de acción sobre o xeito de comportarse co neno. Sen embargo, a conexión entre as ideas e a acción non é tan directa como pode parecer a primeira vista. As numerosas investigacións que se ocuparon de estudar tal conexión non sempre ofreceron resultados coherentes. Así, nalgúns casos atopáronse relacións, e noutros, non (Palacios, 1987).

A tentativa de establecer relacións causais entre procesos ou estados mentais e o comportamento, é un problema de vello, que xa foi tratado desde diversas perspectivas (Nisbett e Wilson, 1977; Bem, 1972; Mischel, 1973). As unidades de análise correspondentes ós estados mentais son moi variadas: expectativas, atribucións, valores, crenzas, estados de arousal, etc.), pero os problemas encontrados foron sempre os mesmos. Á parte das dificultades que ofrece o acceder a estados internos de xeito fiable, un problema moi importante é o determina-lo tipo de estado interno que debe poñerse en relación co comportamento (Quatrone, 1985). Por exemplo, algúns autores relacionan as expectativas dos pais sobre a competencia dos

nenos e das nenas en matemáticas, coa atención que prestan ó fillo ou á filla nos seus deberes de matemáticas. Se non se encontra relación entre ambos aspectos, o único que se pode concluír é que “ese” aspecto particular das concepcións dos pais non está relacionado con “esa” dimensión particular do comportamento parental. Por outra parte, a relación non ten por que ser unidireccional, senón cíclica. Neste sentido, cabe esperar tanto que os pais xeren interpretacións dos feitos despois de actuar, coma que planifiquen cuidadosamente o seu comportamento. De calquera xeito, no momento da acción, sempre poden aparecer factores puramente conxunturais que eviten que se leve a cabo, e así este é un novo aspecto que se debe ter en conta na interpretación dos resultados.

En conclusión, o estudio das teorías implícitas dos pais sobre o

desenvolvemento dos fillos é de gran interese, tanto desde o punto de vista teórico coma aplicado. O seu principal atractivo é que permite establecer unha ponte teórica entre cultura e cognición. Pódese detectar como certas teorías configuradas no marco da cultura occidental teñen o seu reflexo na cognición individual, configurándose como representacións mentais de tipo esquemático. Á súa vez, o poder predictivo das teorías en relación coa interpretación do comportamento infantil e a planificación da acción educativa, convérteas nun tema de gran interese aplicado. No futuro, poderán deseñarse programas de adestramento para pais, baseados non só nun adestramento condutual, senón sobre todo na importancia das teorías na determinación das estratexias de acción que levan a cabo os pais para a educación dos seus fillos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelson, R.P. (1975): "Concepts for representing mundane reality in plans". En D.G. Bobrow e A. Collins (eds.): *Representation and understanding. Studies in cognitive science*. Academic Press.
- Abelson, R.P. (1981): "Psychological status of the script concept", *American Psychologist*, 36, 7, 715-729.
- Barlett, F.C. (1932): *Remembering. A study in experimental and social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bem, D.J. (1972): "Self-perception theory." En L. Berkowitz. (Ed): *Advances in experimental psychology*, Vol. 6, 1-62, Academic Press.
- Doyle, W. (1978): "Paradigms for research on teacher effectiveness", L. S. Shulman (Ed): *Review of research in education*, Vol. 5, Itasca, IL: F.E. Peacock.
- Goodnow, J. (1981): "Everyday ideas about cognitive development". J.P. Forgas (Ed): *Social cognition. Perspectives on everyday understanding*, New York, Academic Press.
- Goodnow, J. (1984): "Parent's ideas about parenting and development: A review of issues and recent work", E. Lamb, L. Brown e B. Rogoff (Eds): *Advances in developmental psychology*, Vol. 3, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodnow, J. (1987): "Blending developmental and social approaches to adult social cognition: The case of parents' ideas, actions and feelings". Relatorio presentado na reunión da Society for Research in Child Development, Baltimore, USA, abril.
- Kagan, J. (1979): "Family experience and the child's development." *American Psychologist*, 34, 10, 886-891.
- Kelly, G. (1955): *The psychology of personal constructs*, New York, Norton.
- Kessen, W. (1979). "The american child and other cultural inventions", *American Psychologist*, 34, 10, 815-820.
- Mischel, W. (1973): "Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality." *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Nisbett, R. e L. Ross, (1980): *Human inference. Strategies and shortcomings of social judgment*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Nisbett, R. e L. Wilson, (1977): "Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes." *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Palacios, J. (1987a): "Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva", *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-112.
- Palacios, J. (1987b): "Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica", *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.
- Piaget, J. (1926): *The representation du monde chez l'enfant*, París, Alcan, Trad. cast. Espasa-Calpe, Madrid, 1933.
- Quatrone, G. A. (1985): "On the congruity between internal states and action." *Psychological Bulletin*, 98, 1, 3-40.
- Rodrigo, M.J. (1985): "Las teorías implícitas en el conocimiento social." *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- Rodrigo, M., A. Rodríguez, e J. Marrero, (1994): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- Rosch, E. (1973): "Natural categories." *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Ross, L. (1981): "The intuitive scientist formulation and its developmental implications", J.H. Flavell e L. Ross (Eds): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, Cambridge University Press, Trad. cast. *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, 1989.
- Schank, R e R. Abelson, (1977): *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Trad. cast. Paidós, 1987.
- Sigel, I.E (1985): "A conceptual analysis of beliefs." En I. Sigel (Ed): *Parental belief systems*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Triana, B e J.M. Rodrigo, (1985): "El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre las teorías implícitas de los padres", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-171.

Triana, B. (1987): *Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y la educación y su incidencia en los juicios sociales*. Tese doutoral sen publicar, Universidade de La Laguna.

Triana, B. (1991): "Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales", *Infancia y Aprendizaje*, 54, 19-40.

Tweney, R. M. Doherty, e C. Mynatt, (1981): *On scientific thinking*, New York, Columbia University Press.

Wegner, D.M., e R.R. Vallacher, (1977): *Implicit psychology: An introduction to social cognition*, New York. Oxford University Press.

Wegner, D.M., e R.R. Vallacher, (1981): "Common-sense psychology." J.P. Forgas (Ed): *Social cognition. Perspectives on everyday understanding*, New York, Academic Press.

Yarrow, I.J. (1979): "Historical perspectives and futures directions in infant development", J. D. Osofsky (Ed): *Handbook an infant development*. John Wiley And Sons.

