

OM-RE-10



Influencia y Aprendizaje nº 13

INTRODUCCION Juan Delval C.M. 26.2

Acción Educativa

VI ESCUELA DE VERANO

Durante mucho tiempo los psicólogos han estudiado el desarrollo del conocimiento lógico, matemático y físico en el niño en relación con la adquisición de sus instrumentos intelectuales, es decir, con su capacidad para manejar y elaborar información. A partir de ese conocimiento del mundo físico y matemático se han elaborado modelos estructurales del sujeto, es decir, modelos de las condiciones estructurales que debe satisfacer un individuo para resolver determinadas tareas (y estos son los modelos 'procesuales' o de procesamiento de la información). La estrategia común es que a partir de cómo actúa el sujeto en el mundo, se elaboran modelos del propio sujeto, que pueden ser modelos de la estructura o modelos del proceso. Ambas formas de trabajo han hecho posibles grandes avances en la psicología evolutiva en los últimos años.

El estudio del desarrollo social se encuentra, por el contrario, mucho más atrasado, durante años la adquisición de la conducta social se ha estudiado desde la perspectiva denominada del aprendizaje social (Sears, Maccoby y Levin, 1957; Bandura y Walters, 1963), según la cual el desarrollo social es un proceso regido por las mismas leyes que el aprendizaje en general y consistente en adquirir las normas sociales y acumular información, para producir la conducta adulta. Frente a estos estudios del desarrollo de la conducta social, hace relativamente poco tiempo—sobre todo a partir de los años 70 se ha empezado a prestar atención al conocimiento que el sujeto tiene de los otros, al conocimiento social. El desarrollo de la psicología cognitiva ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la representación de los acontecimientos sobre la conducta y han comenzado a producirse múltiples estudios sobre cómo se forma el conocimiento que tiene a los seres humanos por objeto: esto es lo que los autores anglosajones han denominado *social cognition*. Según Brooks-Gunn y Lewis (1978) el conocimiento social incluye el conocimiento de los otros, el de uno mismo y las relaciones entre uno mismo y los otros. Se trata hoy de un campo en pleno desarrollo que atrae la atención de numerosos investigadores. (Vid. revisiones en Shantz, 1975; Chandler, 1977; así como Youniss, 1975; Havell, 1977 y Damon, 1979.)

Los estudios sobre el desarrollo del conocimiento social se han centrado principalmente en el aspecto del conocimiento de los otros, en cómo aprende el niño a anticipar cuál va a ser el comportamiento de los demás, a situarse en el punto de vista de otro (*role taking*), a saber que es lo que los demás esperan de uno, a inferir sus estados de ánimo, sus deseos, etc. todo lo cual tiene una influencia decisiva sobre nuestra propia conducta, ya que cuando el conocimiento de los otros es inadecuado, nuestra conducta social es anormal. Los otros aspectos distinguidos por Brooks-Gunn y Lewis (1978)—el conocimiento de uno mismo y las relaciones entre el conocimiento de uno mismo y los otros—han sido menos estudiados.

Pero estos estudios a que acabamos de hacer referencia no aportan el tema del conocimiento social. En realidad, como ha puesto de manifiesto Turiel (1979, en prensa), pu. len distinguirse tres categorías de conocimientos sociales: a) El conocimiento psicológico de los otros, o de nosotros mismos, que podríamos denominar conocimiento *psicológico*. Este es el tipo de conocimiento al que nos acabamos de referir, al que se suele caracterizar como *social cognition*, y que ha dado lugar a abundantes investigaciones en los últimos años. b) El conocimiento *moral* de las normas sociales gobernadas por la justicia—objeto de muchos estudios sobre todo a partir del trabajo de Piaget (1932) sobre el juicio moral, y los de Kohlberg (1968, 1969, 1976c). El conocimiento de los sistemas de relaciones sociales y de las instituciones, denominado por los autores anglosajones *social*. Este incluiría entre otros problemas el conocimiento de las convenciones sociales, de las normas convencionales que rigen las relaciones entre los individuos. Turiel (1978) ha sostenido vivamente que estas normas no pueden confundirse con las normas morales y que la distinción aparece ya en niños muy pequeños (Mucci y Turiel, 1978).

### I LA GÉNESIS DE LA COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD (DAID)

Este estudio de la comprensión de las instituciones y de la comprensión de la sociedad en su conjunto ha estado bastante descuidado hasta ahora dentro de la psicología evolutiva. Sin embargo, el tema de cómo se representa el niño la sociedad en la que vive, de cómo comprende el mundo social, es algo de enorme importancia tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista pedagógico. Las ideas que los individuos forjan sobre su país, sobre el funcionamiento del sistema económico, sobre el funcionamiento del sistema político, cómo conciben la familia, la nación o la guerra, tienen gran interés no sólo respecto a su desarrollo psicológico sino también en relación con toda su conducta social como ciudadanos, que va a estar determinada, en buena medida, por las ideas que han construido sobre la sociedad en la que viven.

Pese a su interés, se ha investigado muy poco sobre estos temas. Los trabajos existentes son, en la mayor parte de los campos, muy escasos, versan sobre aspectos parciales o enfocan los problemas de una forma anecdótica. Sólo algunas investigaciones tienen un mayor valor aunque en general sólo son casus en algún aspecto determinado. Así, por ejemplo, hay algunos estudios, originados en trabajos antiguos de Piaget (1924), sobre la familia, la nación o el extranjero. Otros se inspiran también en las ideas de Piaget pero no directamente sino aplicando a estos temas sus teorías sobre el desarrollo. Una de las personas que ha continuado algunos trabajos de Piaget desde una perspectiva crítica y que ha realizado investigaciones originales sobre diversos aspectos del problema ha sido Gustav Jahoda (1959, 1967,

OM-RE-10

1963a, 1963b, 1964, 1979) y junto a él hay que citar a Kurt Danziger (1957, 1958). A pesar de estos y otros trabajos de cierto valor, nuestro conocimiento continúa siendo muy fragmentario y la aparición de estudios bastante irregular.

Sin embargo en los últimos años han empezado a aparecer signos de una renovación en este terreno. Ello está motivado probablemente por el desarrollo de los estudios sobre el conocimiento que necesariamente tendrán que desembocar en los aspectos del conocimiento de la sociedad en su conjunto. Algunos trabajos de Hans Furth (1978a, 1978b, 1979, 1980); Furth, Baur y Smith, 1976 son una muestra de este nuevo interés que empieza a manifestarse. Precisamente su último libro (1980) constituye el estudio más amplio publicado hasta ahora sobre como concibe el niño la sociedad. Yo mismo, con diversos colaboradores, he venido estudiando diferentes aspectos del problema desde 1971. Sin embargo la mayor parte de nuestro trabajo continúa todavía inédito y sólo ahora hemos empezado a poder analizarlo. Delval, Soto, Fernández, et al, 1971; Delval, 1974, Delval, Del Barrio y Echeta, 1981; Delval y Del Barrio, 1981). Creo que el tema va a tener un gran desarrollo en los próximos años y por eso vale la pena examinar algunos de los rasgos más característicos del campo y de los resultados obtenidos hasta ahora. Aquí vamos a seleccionar algunos temas como presentación de un campo, cuya importancia es triple. Por una parte es necesario comprobar si nuestros conocimientos sobre el desarrollo psicológico, realizados sobre la base de la comprensión del mundo físico, son válidos también respecto a la comprensión del mundo social. Esto constituirá sin duda una contribución a la psicología evolutiva. En segundo lugar, el estudio de la génesis de las nociones científicas, matemáticas, físicas y lógicas, ha sido uno de los puntos de apoyo de la epistemología genética y una epistemología genética de las ciencias sociales precisa conocer la formación de los conceptos sociales en el niño. En tercer lugar, la importancia práctica de este tipo de estudios resulta obvia por sus aplicaciones a la enseñanza de las ciencias sociales.

Tratándose de un tema de interés múltiple, ¿cómo es posible que las investigaciones estén todavía poco desarrolladas si las comparamos con otros campos del desarrollo infantil? El estudio del desarrollo de los conceptos físicos: por ejemplo, al tiempo que contribuía al establecimiento de una epistemología genética de la física, se apoyaba sobre la física como disciplina. En los estudios sobre la génesis del conocimiento, el estado actual de la ciencia de que se trate constituye siempre un modelo que sirve de pauta para estudiar el desarrollo. Pues bien, el hecho de que las ciencias sociales estén mucho menos desarrolladas que las ciencias de la naturaleza ha contribuido sin duda al retraso de estos estudios. En las ciencias sociales no disponemos de teorías generalmente aceptadas y que incluyan conceptos precisos cuya formación pueda estudiarse. Por otra parte, y probablemente por esto, las ciencias sociales están más atrasadas que las ciencias de la naturaleza, los conceptos de que se sirven son de gran

complejidad y por ello son más difíciles de estudiar experimentalmente que los conceptos físicos, sobre todo cuando nos referimos a los conceptos elementales. Es además de ello difícil plantear situaciones en las que puedan manipularse, por lo cual la investigación de la génesis de los conceptos sociales tiene que servir la mayoría de los casos de métodos puramente verbales, cosa que hace más difícil el análisis y la interpretación de los resultados. Furth (1978) señala por su parte, como una de las razones por las que estos estudios han estado descuidados, la división entre el mundo real del trabajo y el mundo de las teorías académicas de la socialización y las políticas educativas nacidas de ellas. Aunque las dificultades para estudiar estos problemas continúan subsistiendo, el desarrollo experimentado por la psicología evolutiva en los años recientes le permite abordar los con mayores esperanzas de conseguir resultados de interés.

*Los campos de la representación del mundo social*

El tema de la representación del mundo social es algo enormemente amplio formado por problemas centrales y problemas que pueden considerarse periféricos. Posiblemente los dos aspectos centrales de nuestro tema son la comprensión del orden político y la comprensión del orden económico. Vamos a enumerar algunos de las cuestiones que nos parecen de interés.

Respecto al tema del *funcionamiento económico* es importante averiguar cómo se entiende la producción y el intercambio de las mercancías, y ligado a ello el papel del dinero. Esto a su vez está en conexión con la existencia de clases sociales y aquí aparecen entonces los problemas de la comprensión de las diferencias sociales.

Respecto a la comprensión del *orden político*, temas centrales son el papel de los partidos políticos, el funcionamiento del sistema democrático y de otros sistemas políticos, de las instituciones, la representación parlamentaria, el cambio político etc. Un aspecto más profundo del problema, es el de la comprensión de las nociones de autoridad y poder y su extensión desde el punto de vista social. Un aspecto concreto de gran importancia es la comprensión de las leyes, su origen, su función, su evolución, el papel del derecho en la sociedad y las relaciones entre derecho y moral.

Además de estos dos temas centrales, que constituyen la columna vertebral de la comprensión del orden social, hay otros muchos aspectos relativos a instituciones o simplemente a fenómenos que están ligados a la práctica social. Entre estos hay que destacar las ideas referentes a la propia *nación*, la aparición de un apego hacia el propio país y la comprensión del país como una unidad multidimensional, política, económica, cultural, lingüística, religiosa, geográfica, etc. Muy estrechamente relacionado con esto están las ideas y actitudes hacia otros países.

La concepción de la *familia* y de su papel dentro de la sociedad, las relaciones de parentesco en las funciones paterna y materna y en

CH.06.2

relacion con ello el problema de la adopcion de papeles sexuales, constituyen otro de los aspectos importantes de la comprension de la sociedad. El tema de la adopcion de papeles sexuales ha sido estudiado tradicionalmente desde la perspectiva de la socializacion y se han descuidado los aspectos cognitivos del problema, es decir, como perciben los sujetos su papel y el de los individuos que pertenecen a otro sexo.

Ligado al tema de la existencia de clases sociales aparece la cuestion de la adopcion de *papeles sociales*. La comprension de las profesiones y todo lo relativo a la division del trabajo, lo cual se conecta con los progresos del niño en la diferenciación entre los individuos y su papel social.

Los niños pasan una gran cantidad del tiempo en la escuela y construyen ideas sobre cual es la funcion de esta y qué es lo que hacen en ella. El problema de la transmision del saber, de la generacion de conocimientos desde el punto de vista social y de la difusion de esos conocimientos, así como el papel de la ciencia como forma de poder, es otro de los aspectos de nuestro tema.

El nacimiento y la muerte además de fenómenos biológicos son fenómenos sociales, la vision de las etapas de la vida, desde la infancia hasta la vejez, en relacion con la organizacion social, son otra parte del campo que nos ocupa.

La guerra y la paz, así como las relaciones en todos los terrenos, forman un aspecto más de este campo que debe ser estudiado. Los niños se interesan enormemente por la guerra como forma de dominación, pero tienen de ella un conocimiento trivial y esquemático. El paso de esa concepción a las ideas complejas de los adolescentes, que incluyen aspectos políticos, económicos y sociales, en la conceptualización de la guerra es un tema que vale la pena estudiar.

La religión constituye también un fenómeno social y las ideas que el niño tiene en el terreno religioso no coinciden con las de los adultos. Es importante por ello saber cuales son esas ideas de los niños, cómo concibe a Dios, o su pertenencia a una comunidad religiosa, en una palabra, como es la religion del niño.

Por último, un tema central, que aparece ligado a todos los anteriores, es de la comprension del *camino social*, el de cómo evolucionan las sociedades a lo largo de la historia. Este tema está en relacion con el del tiempo histórico, algo que resulta incomprensible para el niño durante tanto tiempo. Los niños tienden a ver la sociedad de forma estática y el tiempo sólo aparece tardíamente como un elemento relacionado con los fenómenos sociales.

A lo largo de esta enumeración, necesariamente incompleta, de temas que forman parte de la representación infantil del mundo social, han ido desfilando distintas ciencias sociales: la economía, la política, el derecho, la sociología, etc. La psicología sólo aparece incidentalmente y es que los trabajos de lo que denomináramos antes «social cognitions» son los que más directamente se refieren a las nociones de tipo psicológico, nociones relacionadas con el conocimiento de los otros. A lo largo de su desarrollo los niños forman una serie

de nociones sobre como se comportan los otros y como se comportan ellos, eso constituye una especie de sistema psicológico, que frecuentemente no corresponde mucho con la realidad, y que es lo que se ha denominado a partir de Heider (1958) la psicología interna. Los estudios sobre el conocimiento social son en cierto modo, estudios sobre la formación de esa psicología interna. Estos distintos aspectos tienen también características diferentes y un grado de dificultad desigual. A lo largo de nuestro propio trabajo hemos visto que el niño adquiere por una parte *normas* y *valores* que recibe totalmente consuetudinarios y que sólo tienen una evolución mucho más compleja.

Pero incluso estas tienen dificultades desiguales pues en algunos casos se trata de comprender un sistema formado a su vez por subtemas que interactúan, como en el caso de la organización económica o la organización política de la sociedad, mientras que en otros se trata de sistemas más simples, al menos en la forma en que se han estudiado hasta ahora, como por ejemplo, la idea de país (a la una de los distintos aspectos requiere el empleo de los instrumentos intelectuales que el niño forma a través de su acción sobre el mundo y uno de los problemas de interés en este estudio es ver cómo interactúan los medios intelectuales del sujeto con los conceptos sociales que forma y si esa interacción es del mismo tipo que la que produce respecto a los conceptos físicos o matemáticos.

*El carácter constructivo de la representación del mundo social*

Podría decirse que un estudio de este tipo no presenta más que un interés anecdótico, o en todo caso un interés sociológico, con implicaciones educativas, pero no un interés psicológico. Esa opinión podría apoyarse en la creencia de que las nociones del niño sobre la sociedad en que vive son un reflejo de las ideas de los adultos, de las ideas de sus padres o de las personas que están más directamente en contacto con él. Pero esto resulta difícil de sostener, pues si examinamos las ideas de los niños de cinco años sobre su propio país, o sobre el funcionamiento económico de la sociedad vemos que no se corresponde con las de los niños de diez años, de quince años, o de los adultos, y las diferencias no son sólo de cantidad de información. Por ello, hay que admitir que esas ideas no son un puro reflejo de las de los adultos sino que el sujeto tienen que realizar una reconstrucción de ellas.

¿Cómo se realiza esa reconstrucción? El niño está inserto en el medio social desde que nace y tiene una experiencia social fragmentaria, incompleta. No participa en muchas de las actividades de la vida social, pero recibe una cierta información de ellas a través de lo que escucha a los adultos, de la televisión, de la radio, de estas mismas de comunicación, de sus conversaciones con otros niños, de lo que aprende en la escuela, de sus propias observaciones. Muchísimo más de que se le expliquen los fenómenos sociales ya tiene una info-

CM.06.2

mación acerca de ellos. Mucho antes de que se le diga nada acerca de la economía ya sabe cosas sobre el dinero, tiene la experiencia de ir a comprar cosas, ideas sobre el cambio, sobre el dinero que llega a casa, sobre la obtención del dinero, etc., ideas propias, que él mismo ha construido. Por otra parte, si pretendiéramos evitarle ese trabajo y le explicáramos directamente cómo funciona la sociedad, por ejemplo, cómo funciona el sistema económico, a los 7 u 8 años, con seguridad no lo entendería por no disponer de los medios intelectuales necesarios para ello. Lo que sí podríamos conseguir es que nos repitiera una serie de fórmulas pero que serían vacías para él, que carecerían de sentido.

El enfoque del aprendizaje social ha ignorado ese carácter constructivo de la concepción infantil del mundo social y ello ha dificultado el progreso de la investigación. Al concebir a un sujeto esencialmente pasivo, que está sometido a los acontecimientos ambientales, pero que ni los busca, ni los elabora, la investigación desde esa perspectiva se ha centrado en la influencia de distintos factores, pero no en la propia conceptualización del niño, llegando a sostener, como en el caso de Bandura, que las ideas del sujeto pueden modificarse con procedimientos adecuados, pero sin ocuparse directamente de cuáles son esas ideas del niño. Sin embargo, no podemos concebir el proceso de socialización como algo pasivo en que el niño se limita a recibir las influencias del medio exterior. De la misma manera que el sujeto construye su representación del mundo físico, construye su representación del mundo social para llegar a ser un adulto en una sociedad determinada y forma una imagen de esa sociedad, conceptualizándola de una manera determinada. Además esa conceptualización depende cada momento del desarrollo psicológico global del sujeto y por eso las ideas del niño siguen una serie de etapas, cuyo orden es invariable, pues está determinado por la amplitud de la información que es capaz de manejar, que va creciendo por efecto de la misma actividad del sujeto.

Este enfoque cognitivo-estructural, que se origina en los trabajos de Piaget y su escuela, permite además la comparación entre sujetos de distintas sociedades y culturas, pues los progresos del niño se establecen respecto a la complejidad de la explicación de los fenómenos que es capaz de dar y no respecto a los contenidos concretos de sus explicaciones, a sus ideas precisas sobre la sociedad que le rodea. Así, las opiniones del niño sobre las leyes o su conocimiento de ellas puede variar de una sociedad a otra, pero en cambio los niños son comparables en su concepción del carácter prohibitivo de las leyes o en su resistencia a pensar que pueden modificarse por acuerdo de los que se rigen por ellas.

No todos los autores adoptan este enfoque. De hecho las investigaciones se han realizado básicamente desde cuatro perspectivas teóricas (C. Gallatin, 1980):

a) La escuela del *apprentissage social*, a la que nos hemos referido ya, y que se suele centrar sobre la «socialización» del niño por efecto de los agentes externos. Los estudios de esta escuela se dirigen a de-

terminar la influencia de esos agentes y sus variaciones.  
b) Un enfoque *sociológico*, comparando a veces con el anterior, que describe como evolucionan las creencias del niño, su conocimiento de la realidad social. La escuela generacional ha insistido sobre la influencia del conflicto entre generaciones en la evolución social del niño y sobre todo del adolescente. Tanto el enfoque a), como éste, se suelen servir en sus estudios de pruebas colectivas con papel y lápiz.

c) La escuela *psicodinámica* se interesa por las relaciones entre las creencias y la personalidad, tratando de establecer, por ejemplo, conexiones entre el apego a los líderes y los rasgos de carácter, utilizando para ello conceptos como el de identificación, etc. Los estudios se realizan frecuentemente mediante entrevistas, test proyectivos, informes autobiográficos, etc.

d) El enfoque *cognitivo-estructural* subraya el trabajo de construcción que tiene que realizar el sujeto y conecta su desarrollo social con el desarrollo intelectual en su conjunto.

En lo que sigue vamos a examinar algunos trabajos sobre tres campos del conocimiento de la sociedad, las ideas sobre el funcionamiento económico, sobre la nación y sobre el orden político. Lo haremos preferentemente desde la perspectiva cognitivo-estructural y no pretendemos examinar todos los trabajos sino sólo una selección de ellos. Comenzaremos por las ideas sobre la economía.

## II. EL DESARROLLO DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS EN EL NIÑO

Cómo entiende el niño el funcionamiento económico de la sociedad constituye uno de los ejes de su comprensión de la organización social. Aparecen, en relación con esto multitud de problemas de muy distinta complejidad y naturaleza que van desde el reconocimiento del dinero hasta los problemas complejos de la producción y de la determinación del precio de las mercancías. Estos temas han sido estudiados en desigual medida aunque en todo caso de una forma insuficiente para disponer de un conocimiento adecuado de ellos.

Es un tema, sin embargo de gran interés y que pone de manifiesto a algunos de los problemas que habíamos planteado anteriormente. Por ejemplo, ¿por qué los niños tardan tanto tiempo en comprender el papel del dinero en la compra de objetos y el por qué se recibe una «vuelta» en algunos casos? Este es uno de los problemas observados desde antiguo y que pone de manifiesto cómo la influencia del ambiente y de la información de los adultos necesitan ser elaboradas. Y sólo pueden serlo con los instrumentos intelectuales de que dispone el sujeto en cada edad. De otro modo sería difícil explicar la uniformidad de las respuestas de los niños en distintos momentos y ambientes, y la existencia de unas pautas de evolución semejantes, relacionadas con la edad.

Había llamado la atención de algunos de los primeros observa-

C.H. 06. 2

... el desarrollo infantil su comportamiento hacia el dinero y la comprensión del valor de las monedas (y este conocimiento se emplea en el test de Binet y Simon en 1908). Pero se trata de trabajos anecdóticos de poco valor. Un mayor interés tienen las observaciones sobre una niña entre los 3;1 y los 6;10 años por el pedagogo belga Decroly (1929). Se trata también de una serie de observaciones anecdóticas pero se contienen en ellas datos de interés sobre cómo la niña va descubriendo el valor del dinero, el proceso de compra-venta, la equivalencia respecto al dinero de distintos objetos, el papel del trabajo en relación con el dinero, la fabricación del dinero, etc.

Anselm L. Strauss (1952) es autor de una interesante investigación sobre el desarrollo y transformación de los significados monetarios en el niño. Estudió 66 niños entre 4;6 años y 11;6 años, hijos de gente relacionada con negocios o comercios y empleó un cuestionario de selección y una pregunta que se pasaba en cuatro sesiones.

Strauss divide a sus sujetos en nueve estadios, de los que vamos a citar algunos como ejemplo. En el primero (5;4 años de edad media) los sujetos empiezan a diferenciar las monedas y a ver la relación que existe entre el dinero y comprar. El tendero sólo vende y nunca compra, y piensan que el dinero a su vez el dinero se compra. En el estadio tres (6;3 años) se empieza a formar una idea de la relación matemática entre el dinero y el valor, y comienza a entenderse el cambio, pero el niño no entiende todavía el papel del fabricante. En el estadio cinco (7;10 años) comprende ya perfectamente el cambio y que el fabricante tiene que pagar a sus obreros y la materia prima. En el estadio siete (8;9 años) se entiende que el tendero paga a sus empleados y a sí mismo y se comienza a vislumbrar que el tendero tiene que vender más caro de lo que compra, aunque al mismo tiempo se rechaza esta idea. En el estadio ocho (9;9 años) los niños admiten que el tendero obtiene beneficio y que las relaciones mercantiles son impersonales, pero tanto en este estadio como en el siguiente (11;2 años) no entienden aún la existencia de varios intermediarios entre el fabricante y el tendero.

El trabajo de Strauss da cuenta con bastante detalle de diversos aspectos de la comprensión del dinero, aunque no siempre están claras las razones por las que establece sus estadios y resulta confuso distinguir tablos en un periodo de tiempo de poco más de seis años. En otro artículo (Strauss, 1954), analiza los datos anteriores tratando de convertirlos en las reglas que regulan la conducta de los sujetos en los distintos estadios. Estas reglas expresan las conceptualizaciones que el niño hace de la moneda y de las relaciones existentes entre los compradores, tenderos, empleados de los tenderos, fabricantes y empleados de los fabricantes. Así por ejemplo una regla del primer estadio sería «Se necesita dinero para comprar, no se pueden coger las cosas sin pagar. La razón es simplemente que no se puede, o si no se paga le meten a uno en la cárcel. Pero no se da ninguna razón excepto que se debe». Una regla del estadio tercero diría «Los empleados del tendero son pagados por su trabajo, en parte por el comprador que les da dinero, y en parte por el tendero». Una regla del estadio

comprador porque la labor de él en el mundo sigue siendo la misma. Una regla del estadio nueve dice «El tendero puede a veces enganar a sus compradores al darle el cambio porque desea hacerse rico».

Aunque las reglas pueden ser dudosas y su generación algo problemática, sin embargo, este trabajo tiene considerable interés, sobre todo si tenemos en cuenta la época en que se realizó. El tratar de expresar el conocimiento del sujeto mediante las reglas que este aplica a las situaciones constituye una anticipación del enfoque del procesamiento de la información, desde el que se están realizando trabajos en la actualidad. Llevados a cabo mucho antes de que este tipo de enfoque empezara a utilizarse ampliamente dentro de la psicología.

Strauss señala que las reglas se van haciendo más complejas con la edad y van haciendo intervenir a un mayor número de individuos. Según él, para comprender esas reglas el niño debe aprender a tener en cuenta simultáneamente y de forma sistemática un número creciente de perspectivas y debe alejarse de su propia perspectiva inmediata. Vale la pena señalar que Strauss está influido por el interaccionismo simbólico de G. H. Mead.

Kurt Danziger (1958) estudió las primeras concepciones sobre las relaciones económicas en una investigación sobre 41 niños, entre 4 y 10 años. Utilizó el método clínico de Piaget y estudió tres aspectos principales mediante un cuestionario de diez preguntas, a) el significado de rico y pobre, b) el uso de la moneda y c) las funciones del jefe. Los sujetos tenían entre cinco y ocho años de edad y eran hijos de empleados manuales, de oficinistas y de pequeños empresarios.

Danziger llega al establecimiento de los cuatro estadios siguientes:

- a) Un estadio precategorial que existe cuando el niño carece de categorías económicas de pensamiento.
  - b) Un segundo estadio categorial en el que los conceptos del niño parece que representan una realidad en términos de actos aislados que se explican por un imperativo moral o voluntarístico.
  - c) En el tercer estadio, el niño es capaz de conceptualizar las relaciones como tales en virtud del hecho de que se establece una reciprocidad entre actos que antes permanecían aislados. Pero a su vez estas relaciones permanecen aisladas y no pueden explicarse en términos de otras relaciones.
  - d) Finalmente las relaciones aisladas se conectan entre sí para formar un sistema de relaciones. Tenemos entonces una conceptualización de una totalidad en la que cada parte deriva su significación de su posición en un todo. En este momento es posible una explicación puramente racional.
- El trabajo de Danziger es muy sugestivo en su planteamiento y sus ideas, pero quizá los resultados son un poco forzados en el sentido de que hay una buena parte de interpretación sobre todo en los últimos estadios que no son alcanzados por sus sujetos, demasado jóvenes; por ello puede decirse que esos estadios son más bien postulados que obtenidos.

Hace algunos años realicé con un grupo de colaboradores una investigación que trataba de determinar el proceso de comprensión del orden económico por los niños (DeVal et al., 1971). Para ello utilizamos el método clínico: un cuestionario básico de veinte preguntas, que trataba sobre tres temas principales, alta distribución del capital; altas relaciones de intercambio y altas relaciones de producción. Examinamos cien sujetos entre cinco y catorce años de edad, pertenecientes a dos medios sociales diferentes, clase media-alta y clase baja. Sólo voy a referirme a algunos de los resultados que pueden ser ilustrativos del proceso general. Puede observarse que la comprensión que los sujetos tienen de los distintos problemas depende de la naturaleza del problema, es decir de su complejidad, y evoluciona con el grado de desarrollo intelectual del sujeto, relacionado con la edad.

Cuestiones como la definición de rico o pobre no presentan dificultad a partir de una edad relativamente temprana, hacia los siete u ocho años. En cambio las preguntas por el modo sobre el que se llega a ser rico dan lugar a respuestas con una mayor diferenciación. Aunque los sujetos recurren básicamente a tres procedimientos para hacerse rico: a) métodos fantásticos, b) a través del trabajo y c) por acumulación del capital, estos tres métodos no corresponden directamente a tres estadios, sino que es necesario analizar la complejidad de las respuestas. Un primer nivel emplearía las respuestas que hacen referencia a métodos fantásticos, tales como encontrar una mina, pedir dinero en el banco o que le toque a uno la lotería o las quinientas. Aunque estas últimas respuestas las hemos encontrado en sujetos no muy jóvenes, y pudieran ser sostenidas por adultos, parece que son típicamente infantiles ya que en ellas se erige en procedimiento general un método que sólo es efectivo en contadísimas ocasiones. Además incluímos también, en este primer nivel, las respuestas que hacen referencia al trabajo como fuente de enriquecimiento pero dependiendo sólo de la cantidad de trabajo realizado y no de su cualificación. Los ricos serían entonces, para estos sujetos, los que más trabajan.

Un segundo nivel estaría formado por las respuestas en las cuales se diferencian ya unos trabajos de otros y el enriquecimiento sólo se logra en determinadas profesiones. En este segundo nivel aparece algo que podemos considerar como una antipación de lo que se verá más claramente en el tercer nivel. Nos referimos a una idea incipiente de la acumulación de capital, que se realiza mediante el ahorro. Sin embargo, sería pura acumulación, porque el dinero se guardaría (por ejemplo en el banco y estaría ahí a disposición de su dueño).

En el tercer nivel, en cambio, el enriquecimiento puede provenir, o bien del trabajo, o bien de la herencia o de otros procedimientos similares, pero la diferencia con las explicaciones anteriores radican en que ese dinero se reinvertiría a fin de que proporcionara nuevos beneficios, de tal forma que su poseedor sería propietario de medios de producción. En cuanto a las respuestas que se refieren a la

herencia, se pueden clasificar tanto en el segundo como en el tercer nivel y ello dependería de las explicaciones complementarias del sujeto.

Otra pregunta interesante, relativa ya a las relaciones de intercambio, es la referente a qué hace el tendero con el dinero que recibe. La explicación de esto nos proporcionó una visión de cómo cambia el niño el intercambio de mercancías. Encontramos nuevamente aquí tres niveles de respuesta de acuerdo con la complejidad. Para los sujetos de un primer nivel, el cambio de mercancías por dinero constituye aún algo incomprendible. Esto no debe sorprendernos, puesto que el proceso de intercambio es el resultado de una convención. Los sujetos jóvenes no son capaces de comprenderla porque no entienden cómo pueden enseñarse cosas bonitas o apetecibles dando a cambio cosas feas (como decía la niña descrita por DeVal) o papeles. Comprenden, por el contrario, mucho más fácilmente el trueque en el cual una cosa valiosa se cambia por otra de valor semejante (semejante desde el punto de vista del niño pequeño, que no tiene en cuenta el valor de cambio, sino que sólo se fija en su valor de uso o en sus caracteres externos). Como decíamos, para los sujetos del primer nivel, dar dinero en la tienda constituye un acto ritual que no tiene relación con la adquisición de mercancías. El comprador da dinero y unas veces le devuelven más (más papeles o más monedas, sin tener en cuenta su valor), menos o nada. Incluso algunos niños que empiezan a comprender el proceso, pero que no conocen aún el valor de cada moneda, se sorprenden cuando el vendedor devuelve una cantidad mayor de monedas que la que se le dio. Este primer tipo de respuesta es todavía muy primitivo y sólo se encuentra en niños muy pequeños. La mayor parte de los sujetos que hemos examinado, de más de cinco años, saben ya que para comprar es necesario dinero, pero piensan que, o bien el tendero guarda ese dinero y luego se lo da como cambio a otras personas, o bien lo utiliza en un cajón, en una huella o en el banco y no lo vuelve a utilizar. Algunos sujetos en este primer nivel indican además que el vendedor utiliza el dinero que recibe para comprar cosas.

Un segundo nivel está constituido por las respuestas que explican que el vendedor, además de alimentarse él y su familia, utiliza el dinero para reponer la mercancía. Hay ya en esta respuesta una comprensión, si no completa, al menos relativamente elaborada, del proceso de intercambio.

En el tercer nivel clasificamos las respuestas que hacen referencia además a que el vendedor remite parte de la ganancia para ampliar el negocio. Lo que es curioso observar, y se ve muy clara mente en las contestaciones de los distintos niveles, es como los sujetos que dan respuestas más elaboradas integran total o parcialmente las anteriores en todo unco y así los sujetos del tercer nivel indican que el vendedor repone la mercancía, paga a sus empleados, mantiene a su familia y además amplía el negocio. Esto no es sino una manifestación del carácter integrativo de las distintas fases del desarrollo.

En antítesis problemáticas puede verse una pauta de evolución semejante y común a otros aspectos. El primer nivel de respuestas (hasta los 7 años aproximadamente) corresponde a experiencias aisladas en las que el fenómeno se ve como un ítem dentro del orden social. Además se trata de procedimientos, por ello mismo, invariables, es decir, que afectan sólo a un individuo. Se hace uno rico mediante la lotería o trabajando mucho. Por otra parte, el dinero tiene un papel simbólico en el intercambio y nada más que eso. Es algo fijo a la compra pero cuya utilidad no se ve clara y el tendero guarda ese dinero en un cajón y lo devuelve a otras personas que van a comprar. En un segundo nivel (entre 7 y 11/12 años aproximadamente) el sujeto es capaz de concebir un sistema. Por ejemplo, sólo determinados trabajos permiten acumular capital y ahorrar. Respecto al otro problema el tendero emplea el dinero en alimentarse y en responder mercancía. Es decir, está clara ya la idea de un sistema de relaciones. En el tercer nivel los sujetos dicen que el dinero es necesario volver a utilizarlo, invertirlo, en definitiva el dinero produce dinero. El tendero no sólo repone la mercancía sino que obtiene un beneficio que le permite ampliar su negocio. Aquí ya no se trata de un sistema único sino de dos o más sistemas que interactúan, por una parte el proceso de obtención del dinero cambiando por mercancías y por otra el beneficio que eso produce, que supone a su vez comprender que el tendero cobra más dinero por la mercancía que lo que a él le cuesta. Pero además de ello, con esa diferencia no sólo atiende sus propias necesidades sino que vuelve a reiniciar el ciclo ampliándolo.

Un fenómeno particularmente interesante dentro de los problemas es el de la comprensión del cambio del dinero por mercancías en sus primeros niveles. Para estudiar más detenidamente este tema hemos iniciado un estudio (con Pilar Linaza), creando una situación de juego de tiendas en el que dos niños intercambiaban unos papeles, que representaban diversos productos alimenticios o de otro tipo. Está claro que para el niño el dinero es un elemento ritual que acompaña la compra pero que no guarda relación con lo que se compra. En todo caso, y este es otro de los temas que estudiábamos en nuestra primera investigación, el dinero que se paga depende del tamaño o del número de los objetos.

En otros problemas tales como por ejemplo el de la fabricación y la puesta en circulación del dinero, el de cómo obtiene el dinero el usuario, el de la determinación del coste de las mercancías, tema fundamental, o el de la riqueza de los países y las diferencias entre las naciones desde el punto de vista económico, aparecen rasgos muy parecidos a los que hemos señalado, es decir, una evolución desde una comprensión estática, con elementos inconexos, a una comprensión de procesos múltiples que interactúan unos con otros.

Furth (1980), en su estudio reciente sobre las ideas de los niños acerca de la sociedad, se centra en tres aspectos principales: la comprensión del dinero, los papeles sociales, y la comprensión del gobierno y la comunidad. Estudiando 195 niños de 5 a 11 años, distin-

gue cuatro estadios en la comprensión global de esos fenómenos. En un primer estadio, (hacia los 5-6 años) que denomina de «elaboraciones personalísticas y ausencia de sistema interpretativo», el niño no entiende la función del dinero, considera que éste puede obtenerse libremente y que sólo desempeña un papel ritual. El cambio, recibido después del pago se considera como la fuente primaria para obtener dinero. El segundo estadio (dominante entre los 7 y 8 años), de «comprensión de las funciones sociales de primer orden», representa ya una comprensión de la función básica del dinero como un instrumento de intercambio. Se paga dinero a cambio de mercancías y se comprende el cambio pero todavía no lo que sucede con el dinero que se paga al tendero. Todavía no se relaciona la compra de mercancías por parte del tendero con el pago que le hacen los clientes.

El estadio III (9, 10 y 11 años), denominado de «sistemas parciales en conflicto», se caracteriza porque el niño construye sistemas parciales que le permiten interpretar los acontecimientos sociales más allá de las observaciones de primer orden. Pero los sistemas son todavía incompletos y por tanto conducen invariablemente a conflictos cognitivos de los cuales los niños pueden ser más o menos conscientes. El niño entiende que el tendero tiene que comprar las mercancías pero no comprende todavía la noción del beneficio. El estadio IV (algunos sujetos de 10 y 11 años), llamado un «marco sistemático concreto», se caracteriza porque el niño comprende el mecanismo básico de las transacciones monetarias y puede pasar de la posesión personal del dinero a su uso social y viceversa. Reconoce la base económica de los papeles sociales, incluyendo la función del gobierno. Sin embargo su comprensión del sistema político y de las funciones del gobierno resulta todavía muy vaga y no integra los aspectos históricos o las necesidades generales de la comunidad social. En el plano económico, el niño comprende que el tendero compra a menos precio y vende a más precio y de aquí obtiene el dinero necesario para sus propios gastos.

El trabajo de Furth constituye un estudio de gran interés en muchos aspectos pero presenta el problema de haberse detenido en los 11 años, edad a la que todavía no se comprenden muchos de los fenómenos por él estudiados.

### III. LA IDEA DE NACIÓN Y EL SENTIMIENTO NACIONAL

Vamos a pasar ahora a ocuparnos de un tema bastante distinto y que ha dado lugar a un mayor número de investigaciones aunque a menudo desde perspectivas muy distintas de la que adoptamos aquí el conocimiento del propio país y el desarrollo del nacionalismo, tema cuya enorme importancia es hoy patente, como se pone de manifiesto a través del considerable resurgir del sentimiento nacional en todos los países y en concreto en el nuestro. Resultaría de un enorme interés conocer cómo se produce el conocimiento del propio país y cómo se desarrolla el apego hacia la patria. Este es un sentimiento

mucho más intenso muchas veces que los lazos de clase y que sin embargo ha sido descuidado durante largo tiempo. Si llegamos a comprender cómo se forma ese sentimiento nacional, ese respeto hacia los símbolos que representan a la nación, comprenderíamos una de las fuerzas que unen a los hombres y también que los separan.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, el tema del nacionalismo constituía una preocupación general y por esto la UNESCO patrocinó investigaciones sobre la comprensión de otros países y del propio país. En 1951, Piaget y Weil publicaron un artículo sobre este tema, precisamente en el Boletín de Ciencias Sociales de la UNESCO, en el que analizaban algunos aspectos cognitivos y afectivos del problema. Previamente, en 1924, Piaget había empezado a estudiar el problema desde el punto de vista cognitivo y había examinado las dificultades para admitir la pertenencia simultánea a dos conjuntos, mostrando que los niños, hasta los 7 u 8 años, negaban la posibilidad de ser suizo y ginebrino al mismo tiempo y sin embargo aceptaban que Ginebra estaba en Suiza. También encontraba que ser extranjero no se concebía como una relación sino como una propiedad.

En el trabajo de 1951 Piaget y Weil examinaron algo más de 200 niños entre 4-5 años y 14-15 años. La idea de patria es que el descubrimiento de la patria es una construcción laboriosa tanto intelectual como afectiva y se supone que ambos aspectos están estrechamente ligados. Los autores estudian el desarrollo de la idea de patria en sus aspectos intelectual y afectivo, los conceptos acerca de las otras naciones y la génesis de la reciprocidad. Con respecto a estos problemas los autores encuentran que pueden distinguirse tres estadios que, en líneas generales son los siguientes. En el primero, el sujeto está enfocado sobre sí mismo, sobre aspectos anecdóticos de la situación; en el segundo hay un comienzo de descentración y en el tercero hay una reciprocidad intelectual y afectiva, pero desde el punto de vista de otras naciones el sociocentrismo se opone a la reciprocidad. Con el conocimiento del propio país se forma simultáneamente el apego hacia él.

*El conocimiento del propio país*

Respecto a la noción de país Piaget y Weil (1951) planteaban a los niños tres tareas complementarias para determinar su comprensión: a) relacionar Ginebra y Suiza; b) realizar un dibujo representando Ginebra y Suiza mediante círculos, excluyendo las relaciones que se establecen entre esos círculos (inclusión, exclusión, yuxtaposición); c) explicar si se puede ser suizo y ginebrino al mismo tiempo. Mediante ellas puede verse el paso, a lo largo de tres estadios, de la incompreensión de la relación entre Ginebra y Suiza, negando que se pueda ser suizo y ginebrino a la vez, a la comprensión de las relaciones, que se logra a los 10-11 años.

Cineva Jahoda realizó una serie de estudios sobre estos problemas, siguiendo los de Piaget y criticándolos. Examinó 114 niños de dos clases sociales en Escocia con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años. Respecto al conocimiento del propio país Jahoda (1963a) sostiene que el conocimiento va de lo próximo a lo alejado, es decir de la propia ciudad (Glasgow), a la región (Escocia), y al país (Gran Bretaña). Jahoda distingue entre a) el conocimiento verbal que los sujetos tienen acerca de sí (Glasgow está en Escocia o Escocia en Gran Bretaña y denomina a esto estadios *geográficos* b) Para completar esos datos obtenidos verbalmente emplea un material consistente en tres tableros de plástico y un disco de latón; y se le explica al niño que el tablero mayor representa Gran Bretaña y que tiene que utilizar los otros elementos para representar a Glasgow, Escocia e Inglaterra, colocándolos de forma correcta. Esta tarea determina los estadios *espaciales*. Comparando los estadios *geográficos* con los estadios *espaciales* se ve que existe una considerable correspondencia entre ambos aunque en algunos sujetos hay un retraso espacial debido a que el aprendizaje memorístico encubre la comprensión real. c) En tercer lugar preguntaba si se puede ser escocés y británico al mismo tiempo, lo que permite determinar los estadios *de nacionalidad*. Los sujetos jóvenes niegan la posibilidad de ser ambas cosas simultáneamente.

Jahoda (1964) realiza una crítica del sistema de estadios de Piaget diciendo que no pueden aplicarse a los niños de Glasgow y señalando la confusión en Piaget de esos tres tipos de estadios que, según él, es preciso distinguir.

Empezamos a estudiar directamente el problema en 1972 y vimos que la representación mediante círculos, semejantes a los diagramas de Venn resultaba ambigua para los sujetos pues tendían a interpretarla como una representación geográfica. Por esto el procedimiento parecía inadecuado, pues se confundían aspectos lógicos, que son los que Piaget pretendía estudiar, y aspectos espaciales, y no era posible decidir a cuál de los dos estaban respondiendo los sujetos. Por esto varios años más tarde realizamos una investigación (Delval y Del Barrio, 1981; Del Barrio, 1979; Delval, Del Barrio y Fehrer, 1981) sobre 72 niños madrileños entre 5 y 12 años de edad. Pensamos que era necesario distinguir cuatro aspectos diferentes en el problema.

a) El conocimiento *geográfico-verbal* que tiene el niño de las relaciones entre las unidades geográficas expresado mediante fórmulas tales como «Madrid es la capital de España», «Madrid está en España», etc.

b) El conocimiento de tipo *geográfico-espacial* estudiado mediante el manejo de representaciones simplificadas de los elementos geográficos, para lo cual empleábamos una cartulina que representaba un mapa de España, dos cartulinas más pequeñas que representaban Cataluña y Castilla respectivamente y un disco que representaba Madrid. A diferencia de la investigación de Jahoda, nuestro material se parecía mucho más a la forma geográfica de los elementos.

c) El conocimiento de tipo *figura-verbal* obtenido mediante preguntas sobre las relaciones entre clases de nacionalidad tales como si se puede ser madrileño y español al mismo tiempo, si hay más madrileños o españoles, si todos los españoles son madrileños o todos los madrileños son españoles, etc.

d) El conocimiento de las *relaciones léxicas* mediante una prueba consistente en elegir unos muñecos que debían representar individuos de diferentes nacionalidades y unidades incluídas dentro de la nación.

De esta forma se pueden distinguir distintos aspectos en el conocimiento de la nación y los resultados muestran que el conocimiento verbal de las relaciones entre unidades geográficas es el más temprano mientras que el conocimiento espacial y los conocimientos léxicos son mucho más complejos y se adquieren más tardíamente. Sin embargo no puede decirse que exista un concepto de país hasta que esos distintos aspectos no se integran convenientemente.

Naturalmente, el estudio de las nociones lógicas y geográficas necesarias para la comprensión del país no constituyen más que un aspecto del conocimiento del propio país que tiene que completarse con otros aspectos históricos y el conocimiento de otros países. Es preciso pues estudiar también qué noción de país tienen los sujetos, cuáles son las relaciones entre los distintos elementos que lo componen, cómo se integran los aspectos espaciales, económicos, históricos, culturales, administrativos, etc. Quedan pues otros muchos aspectos por estudiar. En 1972 realizamos una investigación sobre los distintos aspectos implicados en el conocimiento del país y, con Gerardo Echeta estamos estudiando los aspectos descriptivos y de conocimiento (Delval, Del Barrio y Echeta, 1981). Nos hemos centrado sobre las nociones de pueblo, ciudad, región y país, tanto desde el punto de vista del conocimiento fáctico como de las diferencias entre esos distintos conceptos, siguiendo su génesis. Hasta ahora hemos realizado un estudio sobre 70 sujetos entre 6 y 12 años de edad utilizando un cuestionario básico de treinta y una preguntas. Los resultados muestran que los sujetos hasta los doce años de edad no empiezan a comprender de forma coherente estas nociones por las que les preguntamos y tienen grandes dificultades con los aspectos temporales del problema es decir con el origen de los pueblos y las ciudades.

#### *Actitudes y conocimiento de otros países*

El conocimiento y el apego hacia el propio país probablemente se constituyen en relación, o en contraste, por no decir en oposición, con el de otros países. En relación con el problema del nacionalismo se ha llevado a cabo un cierto número de investigaciones sobre la relación que existe entre el conocimiento o la información que los sujetos tienen de otros países y las actitudes que mantienen hacia ellos, partiendo de la idea de que probablemente se forman actitudes hacia otros países, en muchos casos negativas, antes de saber apenas nada

de ellos y que esto va en contra de la comprensión del tipo de entre los ciudadanos de distintos países. Vamos a comenzar examinando el concepto de extranjero.

La noción de extranjero había sido estudiada inicialmente por Piaget (1924) y por Piaget y Weil (1951). En esos trabajos se muestra que la noción de extranjero era entendida inicialmente como una propiedad y no como una relación, es decir que los sujetos pensaban que los extranjeros eran extranjeros siempre y que ellos no podían ser extranjeros en ningún caso. En 1972 realizamos un estudio sobre el tema que confirmaba esta idea y en 1979, con Elena Martín, (Martín, 1979), hemos llevado a cabo una investigación sobre 96 niños de 5 a 12 años de edad. Los resultados confirman una vez más el carácter absoluto del concepto de extranjero en las edades tempranas pero no confirman en cambio la idea de Piaget de que la descentración cognitiva se realiza al mismo tiempo que la descentración afectiva, los resultados sobre este punto no son claros y exigen nuevos estudios.

Respecto al problema concreto de las actitudes y el conocimiento de otros países, los primeros trabajos fueron sobre todo de tipo cuantitativo. Por ejemplo, Metzler (1941) pedía a los sujetos que ordenaran las nacionalidades por orden de preferencia desde las que más le gustaban a las que menos. Los resultados muestran que los sujetos más pequeños no tienen actitudes emocionales claras hacia los países y en sus preferencias predominan razones de tipo anecdótico como había encontrado Piaget, o les gustaban los países exóticos de los que apenas se sabe nada. Posteriormente son preferidos los países familiares y los sujetos mayores se refieren a las características de los habitantes.

El tema de las actitudes hacia otros países se ha abordado también desde el punto de vista de la formación de los estereotipos nacionales, un tema de gran tradición dentro de la psicología social. El trabajo inicial de Katz y Braly (1933) ha dado lugar a una gran cantidad de estudios en adultos (y también en niños) algunos realizados también entre nosotros (Pantlitz, 1960; Rosalvarez Sanabria, 1963). En los últimos tiempos ha dado lugar a algunas nuevas investigaciones utilizando el enfoque del factor analítico propuesto sobre todo por Gardner y Kirby (Kirby y Gardner, 1973; Gardner 1973).

Otros estudios sobre el problema de los estereotipos, y más en general, sobre el conocimiento y las actitudes hacia otros países, utilizan métodos diferentes y quizá más informativos que los que sirven técnicas de asociar adictivos y países. Entre ellos podemos citar el trabajo de Liguirel-Semlin (1965) sobre niños turcos, que llega a la conclusión de que hacia los 6-7 años todavía no existen estereotipos pero, en cambio, ya hay actitudes que van a facilitar la formación de esos estereotipos. Los sujetos jóvenes carecen de conocimiento sobre las naciones por las que se les pregunta pero atribuyen caracteres a esas naciones en función de asociaciones de palabras o de confusión con palabras próximas. Desde el punto de vista afectivo se observa

que todo lo desconocido proxime falta de seguridad y contribuye a que se le atribuyan malas intenciones.

El amplio estudio patrocinado por la UNESCO y realizado en once países por Lambert y Klineberg (1959 y 1967) condujo en algunas de sus partes a resultados semejantes. Se examinaron 3300 niños de 6, 10 y 14 años y se encontró que ante la pregunta ¿dónde eres? son pocos los sujetos que se identifican mediante la nacionalidad o la religión. Por otro lado las descripciones que los niños hacen de los extranjeros van cambiando con la edad. A los 6 años se centran sobre todo en los rasgos físicos, las ropas y el lenguaje, mientras que los sujetos mayores se fijan sobre todo en rasgos de personalidad, hábitos, actividades políticas y religiosas. La tendencia a pensar en los extranjeros de forma estereotipada va aumentando de los 6 a los 10 años momento en que comienza a consolidarse y puede decirse que a los 14 ya está prácticamente fijada.

Uno de los factores que influyen, según Lambert y Klineberg, en que un país le guste o no a un niño es la similitud con el suyo propio. Aquí también aparece una secuencia evolutiva y a los 6 años hacen hincapié en las diferencias que les separan de los otros, más que en lo que tienen en común, al mismo tiempo que aparecen pocas expresiones de afecto hacia los países extranjeros. Por el contrario, a los 10 años los niños tienden a ver a los otros países como más parecidos al propio y aportan opiniones amistosas sobre ellos. Esto está en relación con el tema de la reciprocidad planteado por Piaget y Weil. Se trataba allí de preguntar a los niños para ver si comprendían que un sujeto de otro país preferiría el suyo propio de la misma manera que nosotros preferimos el nuestro. Lo cual es el equivalente afectivo del concepto de extranjero. Piaget encontraba que los pequeños sostenían que los niños de otros países elegirían también el país del sujeto al que se interroga y que sólo con la edad se establecía una descentración afectiva. Sin embargo, con Elena Martín, encontramos que en los pequeños hay ya una reciprocidad primitiva y, utilizando una historia en la que niños de distintas nacionalidades hacían auto-stop y el conductor sólo podía coger algunos de los niños, encontramos que los pequeños afirman ya que el conductor elegiría a los de su propio país. El tema ha sido planteado por Middleton, Tajfel y Johnson (1970) que estudian también el problema de la reciprocidad observando que ésta se aplica más difícilmente a aquellos países que los sujetos valoran negativamente que a los que valoran positivamente, es decir que en todo caso esa reciprocidad es-taría medida por factores de tipo afectivo. Naturalmente todo esto complica mucho el problema y nos aleja de la visión lógica perfecta de Piaget en la que se establece un paralelismo simple entre lo cognitivo y lo afectivo.

La serie de trabajos realizados por Tajfel y Jahoda (1966) constituye un proyecto intercultural cuyo tema principal es la relación entre el desarrollo de los componentes afectivos y cognoscitivos. Los niños aprenden que los países extranjeros son buenos o malos antes de que aprendan cualquier cosa sobre ellos. En la investigación de

CH. G. 2

Tajfel, Nemeth, Jahoda, Campbell y Johnson (1970) se continúa el trabajo anterior y se encuentra que los sujetos tienen una clara preferencia por su propio grupo nacional, sobre todo los más pequeños y esa preferencia va decreciendo. Eso no se debe a que el nacionalismo disminuya sino a que los sujetos mayores utilizan criterios más complejos. Una excepción se produce, según encuentran Tajfel, Jahoda, Nemeth, Kim y Johnson (1972) cuando hay influencias que tienden a la devaluación del propio grupo nacional frente a un grupo considerado «dominante» o «superior».

#### Los símbolos nacionales

Un tipo de trabajo algo diferente por el método, pero que trata de estudiar también la vinculación con el propio país, es el que se ocupa del conocimiento de los símbolos nacionales tales como bandera, himno, etc. El estudio de este tema parece importante ya que se establecen en los adultos fuertes vínculos afectivos con esos símbolos y parecen constituir un elemento esencial del sentimiento nacional.

Horowitz estudió en 1941 la elección de banderas por parte de 82 niños de 6 a 16 años en Estados Unidos. Utilizaba veinticuatro banderas, de las cuales se pedía que los sujetos eligieran cinco, encontró que había un desarrollo gradual en la apreciación de la propia bandera. En los mayores la bandera más elegida era la de los Estados Unidos mientras que los pequeños elegían la del Siam que tiene un elegante blanco. Algunos sujetos seleccionaban también banderas patrias a la americana, por generalización.

Lawson (1963) llevó a cabo un estudio de replicación del de Horowitz, también en Estados Unidos. Empleó veinte banderas que pedía a los sujetos que ordenaban de acuerdo con un orden de preferencia del uno al veinte y estudió 1040 sujetos, desde niños de primaria hasta los 18 años. Entre los resultados destacan que la bandera más elegida en todos los niveles era la de los Estados Unidos excepto en los dos niveles más elevados, que la tendencia a la generalización disminuye con la edad y que no hay preferencias por banderas que tengan animales. Se rechazaba la bandera soviética en todos los niveles y en cambio va creciendo continuamente la apreciación de la bandera de la ONU.

Jahoda (1963b) realizó un estudio sobre más aspectos del problema, incluyendo banderas, himnos, canciones, trajes regionales, paisajes, emblemas, personajes y monumentos, y encontró también que el conocimiento de los sujetos aumenta con la edad.

Junto con Amparo Moreno hemos realizado un estudio piloto en Madrid, utilizando una técnica semejante a la de Horowitz (Moreno, 1979). Se presentaban a los sujetos, de 6 a 14 años veinticuatro banderas y se les pedía que eligieran las cuatro que más les gustasen y las cuatro que menos les gustasen. Los resultados muestran que a los sujetos pequeños les gustan las banderas que tienen dibujos y curiosamente las banderas preferidas son, por este orden, las de Fran-

Britania, Estados Unidos y en tercer lugar la bandera de España. Los sujetos que más exigen esta última son los de 12 años y a los 14 años hay una leve disminución. Es curioso observar la escasa apreciación que tienen las banderas regionales.

Puede decirse, en resumen, que la construcción de la noción de país supone la síntesis de múltiples elementos: información de tipo geográfico, un conocimiento de las relaciones lógicas entre los elementos y, posiblemente también un conocimiento implícito de la historia y de los problemas culturales implicados. Parece que desde muy pequeños los niños adquieren una serie de fórmulas que resumen una información sobre el país y esas fórmulas son tanto de tipo cognitivo como afectivo pero distan mucho de un conocimiento completo. Como regla general parece que el niño primero elige y luego conoce; de tal manera que las opciones sobre el propio país y sobre los otros países se hacen, hasta cierto punto, con una independencia del conocimiento; por otra parte, lo desconocido produce miedo, desconfianza y rechazo. Sin embargo, sólo a partir de la adolescencia parece que empieza a adquirirse un auténtico apego hacia el propio país que supera las puras fórmulas verbales, que se convierte en algo mucho más profundo y sentido y que, a menudo, en las expresiones del sujeto aparece teñido de una cierta ambivalencia, de una cierta crítica hacia lo que no parece satisfactorio en el propio país. La descentración de que hablaba Piaget que se produce en la adolescencia, unida al mismo tiempo a ese apego, está limitada por el sociocentrismo, por una valoración predominante de la cultura del propio grupo. Por otro lado, desde el punto de vista cognitivo, las adquisiciones fundamentales a que nos hemos referido anteriormente parece que están adquiridas hacia los 11-12 años, lo que vendría a coincidir con el final de las operaciones concretas.

#### IV LA FORMACIÓN DE LAS NOCIONES POLÍTICAS.

Vamos a examinar ahora un tercer tipo de investigaciones relacionadas en ese caso a las nociones políticas. Se trata de un terreno claramente diferenciado de los anteriores en el que nuevamente hay que comprender el funcionamiento de un sistema como en el caso de la economía. La demanda cognitiva de los problemas que se plantean aquí va a ser superior a la del tema de la nación. El estudio de este campo es interesante también porque pone de manifiesto los distintos enfoques que caben y que se han adoptado en el estudio de la génesis de las nociones sociales.

Los primeros estudios sobre el tema, como los recogidos por Hyman (1959), trataban de la génesis de las actitudes políticas, pero pronto se vio que esos estudios no eran suficientes ya que resultaba necesario poner en relación esas actitudes con los conocimientos que tienen los sujetos. Esto dio lugar a un enfoque distinto que se centra en la asociación política, que puede definirse (Hess y Torney, 1967, p. 7) como el proceso por el cual a un miembro nuevo de un grupo se le enseñan sus valores, actitudes y otras conductas.

CH.06.2

Una característica general de estos estudios sobre la socialización política es que se interesan mucho por la influencia de distintos factores en las ideas de los individuos. Se comprende este interés si se tiene en cuenta la perspectiva desde la que están hechos. Probablemente la idea subyacente es que el sujeto se socializa por efecto de la influencia de factores externos y que la socialización es entonces básicamente un proceso de sometimiento. Esa socialización va a depender de la clase social, de la afiliación, de la ideología de la familia, de la influencia de los profesores, etc. Otra característica es que las investigaciones suelen estar hechas con muestras grandes y utilizando cuestionarios.

El trabajo de Cirensstein (1965), basado en un cuestionario a niños de 4.º a 8.º de enseñanza primaria, con sujetos pertenecientes a cuatro grupos socioeconómicos, trata de la información política, las actitudes y los intereses. El cuestionario ha sido completado con 20 entrevistas. Las preguntas se ocupan, por ejemplo, de la valoración y el conocimiento de personas como el alcalde de la ciudad o el presidente del país. La conclusión más importante del estudio es que en el desarrollo político hay un predominio inicial de lo afectivo sobre lo cognitivo, es decir que el niño desarrolla primero actitudes antes de tener conocimientos, tanto en lo que se refiere a las personas como a los partidos o las instituciones. Para Cirensstein es fundamental la influencia de los adultos y encuentra diferencias entre niños y niñas en cuanto que las niñas están menos interesadas por la política.

El trabajo de Hess y Torney (1967), se basa en una encuesta realizada en EE. UU. a 17.000 niños de 2.º a 8.º de la escuela elemental de ocho ciudades. Se emplea un cuestionario muy extenso y los sujetos pertenecen a dos clases sociales, media y trabajadora. Los temas estudiados son las actitudes y el apego a la nación, el apego hacia el gobierno y el respeto a la ley, las estrategias para ejercer efecto sobre el sistema político, y luego se examinan también los distintos factores específicos que influyen en la socialización, como la familia, la escuela, la filiación religiosa, la participación con compañeros de grupo, la clase social, la inteligencia, el sexo, la pertenencia a partidos, etc. Los resultados más destacados son que los niños pequeños se centran sobre lo concreto y, por ejemplo, identifican al gobierno con el presidente, de tal forma que sólo más tarde empiezan a comprender el papel del Congreso y del Senado. La ley también se conoce como dictada por el presidente o incluso por el propio guardia que el niño ve en la calle. El apego hacia la nación y el sistema político se realiza a través de sus representaciones concretas, como el presidente, la bandera o la Estada de la Libertad. Hay entonces un paso de lo abstracto a lo concreto en la socialización política.

En un trabajo posterior Torney (1971) ha estudiado la comprensión del sistema legal mediante una encuesta a más de 9.000 niños. Los resultados vienen a coincidir con los del trabajo anterior, señalándose que hay un paso con la edad de lo concreto a lo abstracto y también que en los sujetos más pequeños la creación y el cumplimiento de la ley es algo que está unido.

CH.06.2

Rebelsky, Conover y Chafetz (1969) realizaron una investigación centrada sobre todo en el conocimiento y las actitudes acerca de la elección presidencial de 1968 en los EE.UU. Los resultados coinciden en parte con los de Hess y Torney, pero encuentran que los sujetos tienen más conocimiento de los partidos y los candidatos a la presidencia que del propio presidente.

El estudio de Roig y Billon-Grand (1968) trata sobre 418 niños franceses empleando un cuestionario de 50 preguntas, algunas de ellas abiertas. Se consideran como variables el sexo, el asistir a la escuela pública o privada y el curso escolar. Los sujetos tienen de 10 a 14 años. Según los autores se produce un cambio cualitativo en torno a los 10-11 con una mejor organización de ideas, y pueden distinguirse tres periodos. Un primer periodo de apego afectivo hacia las instituciones que están personalizadas, un segundo periodo en el cual el universo político empieza a consolidarse y un tercer periodo durante el cual se produce una mejor internacionalización. Los autores estudian también el papel de la escuela y el de los medios de comunicación en la socialización política.

El estudio de Percheron (1974) versó sobre 343 sujetos de enseñanza media, de 10 a 15 años, pertenecientes a dos clases que están definidas por sus caracteres ideológicos y sociológicos, ya que uno de los grupos estaba formado por gente de clase media de orientación comunista y el otro por gente de extracción obrera y de orientación comunista. El estudio se realizó mediante una encuesta de una duración de 45 minutos y el procedimiento consistió en dar una serie de palabras como por ejemplo «república», «igualdad», «comuna», «mérica», «comuna», para que el sujeto respondiera «me gusta», «no me gusta», «no lo conozco»; en una segunda parte, ante el estímulo de una palabra como, por ejemplo, «sindicato», «política», hay que indicar las dos primeras palabras en las cuales eso hace pensar. Mediante un análisis factorial se trata de descubrir cuáles son los elementos de la socialización política. Los resultados muestran que las variables ideológicas son más importantes que las sociológicas y que en los sujetos predomina una identificación con los valores republicanos, comunes a todo el país, más que con la izquierda o la derecha, incluso dentro de cada grupo. Esto se debe probablemente a la socialización que se realiza en la escuela y que insiste más en esos valores. Se encuentra también, que los sujetos de izquierda tienen una mayor politización, lo que podría explicarse por la mayor conciencia que produce el hecho de estar en la oposición.

Wolfenstein y Kliman (1965) han recogido una serie de estudios sobre las reacciones a la muerte del presidente Kennedy. Muchos de los trabajos son estudios clínicos que dan cuenta de la identificación del presidente con el padre. Resulta interesante, por ejemplo que respecto a quién es el culpable de la muerte de Kennedy, los más pequeños piensan que fue Oswald mientras que los adolescentes tienden a hablar de complotos extranjeros. Además los niños nunca señalan una culpa colectiva mientras que algunos adolescentes indican que todos somos responsables de su muerte. Con respecto a la muerte

de Oswald los niños no la considerarían mal, mientras que los adolescentes tienden a ver en ella más aspectos negativos que positivos.

Frente a estos estudios, que insisten más en los factores exteriores que en el proceso de construcción de las ideas políticas, hay otros, pocos desgraciadamente, que se sitúan en la perspectiva de la comprensión que tienen los niños del orden político. Entre ellos vale la pena citar los trabajos de Adelson y la interesante investigación de Connell, Connell (1971) entrevistó a 119 sujetos de 5 a 16 años en Sidney (Australia) y examinó cómo construye el niño sus propias ideas políticas, que no coinciden necesariamente con las de los adultos.

1. Un estadio de pensamiento intuitivo antes de los 7 años en el cual predomina la fantasía y se confunden los hechos políticos y no políticos.

2. Un estadio de realismo primitivo en el que la fantasía desaparece y en el que comienza a surgir un mundo político independiente, aunque el gobierno continúa describiéndose todavía en términos personales.

3. El siguiente estadio es el de la construcción de un orden político, dividiéndose las tareas entre las distintas figuras políticas y empezando a entenderse las relaciones múltiples entre los actores políticos.

4. El pensamiento ideológico caracterizaría el cuarto estadio, en el que se usan términos políticos abstractos y se conciben las sociedades y las políticas como totalidades.

Durante los dos primeros estadios, la política no se ve como problemática, mientras que a partir del tercer estadio empieza a verse como una esfera problemática de la vida en la que deben realizarse elecciones entre alternativas.

La posición de Adelson y colaboradores, ha dado lugar a diversos estudios de gran interés (Adelson y O'Neill, 1966; Adelson, Green y O'Neill, 1969; Adelson, 1971; Callan y Adelson, 1971; Callan, 1980; Adelson (1971) ha entrevistado a unos 450 adolescentes entre 11 y 18 años de ambos sexos con amplias diferencias de inteligencia de todas las clases sociales y de tres naciones: los EE.UU., Alemania Federal y Gran Bretaña. 50 sujetos forman parte de un estudio longitudinal. Adelson plantea una situación en la que explica al sujeto que 1.000 personas se van a una isla del Pacífico a formar una nueva sociedad y entonces deben establecer un nuevo orden político, un nuevo sistema legal y enfrentarse con todos los problemas que plantea el establecimiento de un gobierno.

A través de las diversas situaciones sobre las que se pregunta, se trata de averiguar cómo entiende el adolescente los problemas políticos. Los más jóvenes tienen una concepción de la sociedad personalizada, lo que hace difícil comprender el sistema político y social como algo abstracto. También, y por la misma razón les resulta difícil considerar los intereses de la sociedad y sólo pueden ver los intereses individuales. Por lo mismo tienen dificultades para comprender las consecuencias a largo plazo de determinadas decisiones. Por

C#1.06.2

DELVAL, J. (1974) «La transmisión de los conceptos sociales». *Anuario de la educación*, 74. Madrid: Sanmillana, pp. 166-175.

DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. (1981) «Un estudio sobre la comprensión del concepto de patria». *Anuario de Psicología*, n.º especial de homenaje a Pareto, en prensa.

DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. y ECHEITA, G. (1981) «El conocimiento de los niños de su propio país». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 75, 33-36.

DELVAL, J., SOTO, P., FERNANDEZ, T. et al. (1971) *Estructura y valor de los conceptos científicos: Ciencias sociales*. Informe Universidad Autónoma de Madrid, multicopiado.

FLAVELL, J.H. (1977) *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall (Pablo del Rio Editor, en prensa).

FURTH, H.G. (1980) *The world of grown-ups: Children's conceptions of social institutions*. A Piagetian Framework. Nueva York: John Wiley, 1980.

FURTH, H.G., RAIBR, M. y SMITH, J. (1976) «Children's conceptions of social institutions: A Piagetian Framework». *Human Development*, 19, 351-374.

FURTH, H.G. (1978) «Children's social understanding and the process of equilibration». En Damon, W. (ed.) (1978) *New directions for child development*, Vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 101-123.

FURTH, H.G. (1978) «Young children's understanding of society». En McGurk, H. (ed.) (1978) *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen.

FURTH, H.G. (1979) «How the child understands social institutions». En Murray, F. (ed.) (1979) *The impact of Piagetian theory*. Baltimore: University Park Press, pp. 135-156.

GALLATIN, J. (1980) «Political Thinking in Adolescence». En Adelson, J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: John Wiley, 1980.

GALLATIN, J. y ADELSON, J. (1971) «Legal parameters of individual freedom: A cross-national study of the development of political thought». *Journal of Social Issues*, 27, 93-108.

GADNER, R.C. (1973) «Ethnic stereotypes: The traditional approach, a new look». *Canadian Psychologist*, 14, 133-144.

GREENSTEIN, E.I. (1965) *Children and politics*. New Haven: Yale University Press.

HEIDER, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.

HESS, R.D. y MILLS, C. (1976) «Legal socializations». *Human Development*, 19, 261-276.

HESS, R. y TORNEY, J.V. (1976) «The development of political attitudes in children». Garden City, Nueva York: Doubleday.

HOGAN, R. y MILLS, C. (1976) «Legal socializations». *Human Development*, 19, 261-276.

HYMAN, H.H. (1959) *Political Socialization*. Glencoe, Ill.: Free Press.

JAHODA, G. (1959) «Development of the perception of social differences in children from 6 to 10». *British Journal of Psychology*, 50, 159-177.

JAHODA, G. (1962) «Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries». *Journal of Social Psychology*, 58, 91-108.

JAHODA, G. (1963a) «The development of children's ideas and attitudes about other countries: conceptual frameworks». *British Journal of Educational Psychology*, 33, 47-60.

JAHODA, G. (1963b) «The development of children's ideas about country and nationality: II. National symbols and themes». *British Journal of Educational Psychology*, 33, 143-153.

JAHODA, G. (1963c) «Children's concepts of time and history». *Educational Review*, 15, 87-104.

JAHODA, G. (1964) «Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages». *Child Development*, 35, 1081-1092.

JAHODA, G. (1979) «The construction of economic reality by some Glaswegian children». *European Journal of Social Psychology*, 9, 156-172.

KATZ, D. y BRACY, K.W. (1933) «Racial stereotypes of 100 college students». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.

KIRBY, D.M. y GADNER, R.C. (1973) «Ethnic stereotypes: Determinants in children and their parents». *Canadian Journal of Psychology*, 27, 127-143.

KOHLBERG, L. (1968) «The child as a moral philosopher». *Psychology today*. Septiembre. Trad. cast. en Delval, J. (comp) *Lecciones de Psicología del niño* Vol. II, pp. 303-314. Madrid: Alianza. Edición 1978 2ª ed. 1979.

KOHLBERG, L. (1969) *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. En Goslin, D.A. (ed.) (1969) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1976) «Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach». En LeVine, T. (ed.) (1976) *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

LAMBERT, W.E. y KLINBERG, O. (1959) «A pilot study of the origin and development of national stereotypes». *International Social Science Journal*, 11, 221-238.

LAMBERT, W.E. y KLINBERG, O. (1976) «The origin of foreign peoples: A cross-national study». Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

LAWSON, E.D. (1965) «Development of patriotism in children: A second look». *Journal of Psychology*, 55, 276-286.

MARTIN, E. (1979) «Un estudio sobre la lógica de relaciones: El concepto de extranjería». *Memoria de licenciatura inédita*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.

MELTZER, H. (1941) «Children's thinking about nations and races». *The Journal of Genetic Psychology*, 58, 181-199.

MIDDLETON, M.R., TAFFEL, H. y JOHNSON, N.B. (1970) «Cognitive and affective aspects of children's national attitudes». *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 39, 127-134.

MORNO, A. (1979) «La adquisición de los símbolos nacionales en el niño y el adolescente». *Memoria de licenciatura inédita*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.

NICOLL, I.P. y TURIEL, E. (1978) «Social interactions and the development of social concepts in preschool children». *Child Development*, 49, 400-407.

PERCHERON, A.J. (1974) *Le raisonnement des enfants*. Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques, Armand Colin.

PIAGET, A. (1924) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé.

PIAGET, A. (1924) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Alcan, 4ª ed. P. F. 1969. Trad. cast. El juicio moral en el niño. Madrid: Bellman, 1935. Nueva traducción: *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela, 1971.

PIAGET, J. y WEL, A.M. (1951) «Le développement chez l'enfant, de l'idée de père et des relations avec l'enfance». *Bulletin International des Sciences Sociales (L'INESCO)*, 3, 605-621. Trad. cast. en Delval, J. *Lecciones de Psicología del niño*. Vol. II, pp. 325-343.

PIAGET, J. y ALIBARI, J. (1978) 2ª ed. 1979.

PIÑUELOS, J.L. (1960) «Estereotipos de universitarios españoles, ingleses y americanos». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 779-797.

REBELSKY, F., CONOVER, C. y CHAITEZ, P. (1969) «The development of political attitudes in young children». *Journal of Psychology*, 73, 141-146.

RODIGIERZ SANABRA, F. (1963) «Estereotipos raciales españoles». *Revista española de Psicología General y Aplicada*, 122, 763-771.

ROIG, Ch. y BILLOND-GRAND, F. (1968) «La socialisation politique des enfants». Paris: Armand Colin.

SEARS, R.R., MACCOBY, E. y LEVIN, H. (1957) *Portrait of a child rearing*. Engon, Ill.: Row, Peterson.

SMINZ, C.V. (1975) «The developmental of social cognitions in Heberington, F. N. (ed.) (1975) *Review of Child Development Research*, Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, pp. 267-323.

STRAUSS, A.L. (1952) «The development and transformation of monetary meanings in the child». *American Sociological Review*, 25, 284.

STRAUSS, A.L. (1954) «The development of conceptions of rules in children». *Child Development*, 25, 192-208.

TAFFEL, H. y JAHODA, G. (1966) «Development in children of concepts and attitudes about their own and other nations: a cross national study». *Proceedings of the 11th International Congress of Psychology, Moscow Symposium*, 36, 17-33.

TAFFEL, H., JAHODA, G., NEMETH, C., RIM, J., JOHNSON, N.B. (1972) «The devaluation by children of their own national and ethnic group: two case studies». *The British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 235-243.

TAFFEL, H., NEMETH, C., JAHODA, G., CAMPBELL, J.D. y JOHNSON, N. (1970) «The development of children's preference for their own country». *International Journal of Psychology*, 245-253.

TAPP, J. y KOHLBERG, L. (1971) «Developing senses of law and legal justice». *Journal of Social Issues*, 27, 65-91.

TORNEY, J.V. (1971) «Socialization of attitudes toward the legal system». *Journal of Social Issues*, 27, 137-154.

TURIEL, E. (1978) «The development of concepts of social structure: Social conventions. In (Eds.) J. y Charles-Stevan, A. (eds.) 1978 *The Development of social understanding*. Nueva York: Longman Press.

TURIEL, E. (1978b) «Social regulations and demands of social concepts». En Damon, W. (ed.) (1978) *New directions for child development*. Vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.

TURIEL, E. (1979) «Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and Moral rules». *Nebraska Symposium on Motivation*, 1977 (Vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press.

TURIEL, E. (en prensa) «Domains and categories in social cognitive development». In (Eds.) W. (ed.) en prensa) *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

TURIEL, E. y SHERIN, B. (1965) «Of origin de lafe de nation chez les enfants nés de 6 à 7 ans». *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und Pädagogik*. Sonderheft, 24, 247-262.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pravoznaneni i formirovani nsoi*. Trad. cast. en Buenos Aires: Euzkari, 1964.

WOLFENSTEIN, M. y KIRBY, D. (ed.) (1965) *Children and the death of a president*. Nueva York: Nueva York: Doubleday and Co.

YORINISS, J. (1975) «Another perspective on social cognitions». *Minnesota Symposium on Child Psychology*, n.º 17, 191.

CH. 06. 2

existen campos claramente diferenciados. El ha estudiado, en concreto, las diferencias entre las normas morales y las normas económicas que, sostiene, aparecen como diferentes desde edades muy tempranas del desarrollo, en contra de la opinión de otros autores, que plantea muchos más problemas de los que resuelve.

No vamos a entrar a discutir a fondo estos problemas que sólo podrán zanjarse cuando dispongamos de investigaciones mucho más numerosas y precisas en los diversos terrenos del conocimiento social. Sin embargo, nos parece que, como hipótesis, y apoyándonos en los datos fragmentarios de que disponemos y de nuestro conocimiento general sobre el desarrollo psicológico, pueden formularse una serie de propuestas acerca de cómo se produce el conocimiento de la sociedad en el niño, propuestas que vamos a representar a modo de conclusión.

Puede admitirse que como hemos venido señalando, el niño no recibe una representación del mundo social en que vive construida por los adultos, sino que tiene que construirla él mismo con elementos dispersos y realizando un trabajo propio. Esa construcción la realiza aplicando sus estructuras intelectuales, y los procedimientos para resolver problemas de que dispone, a los contenidos sociales. El hecho de que él mismo no tenga una acción social como la de los adultos supone evidentemente un *handicap*, que ha sido señalado por Connell (1970). Hay que señalar que, al mismo tiempo sus instrumentos intelectuales son producto de su interacción en el mundo, tanto físico como social.

El proceso por el cual se va construyendo la representación del mundo social dista mucho de ser lineal y simple. Se ha sostenido frecuentemente (por ejemplo, Jahoda, 1963a) que el conocimiento del niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado. Esto se aplicaría, (como veríamos en III), al conocimiento de las unidades geográficas, que pasaría de su ciudad a su región y luego al país, pero sería igualmente válido para otros campos del conocimiento. Este modelo, que seguramente está inspirado en una concepción empirista de la adquisición de conocimientos, según la cual el sujeto es pasivo, y está sometido a la información exterior sin buscarla ni organizarla, resulta sin embargo inadecuado y no se adapta a los datos de que disponemos evidentemente su entorno más inmediato, su barrio, su ciudad, pero ese conocimiento directo interfiere con conocimientos indirectos y también con el conocimiento directo de cosas que están alejadas en el espacio, por ejemplo, de otras ciudades que el niño visita. El niño con los elementos que organizar esos distintos conocimientos de acuerdo entonces una interacción entre lo próximo y lo remoto semejante a lo que Vygotsky (1934) analizó respecto a la interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Así pues, el conocimiento inmediato y directo es organizado y cobra un nuevo sentido

gracias a los elementos más generales y abstractos, o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones.

Para formar su representación del mundo social el niño necesita conocer una serie de hechos, obtener un conocimiento ficticio acerca de los líderes políticos, los impuestos, los tribunales de justicia, los continentes o el gobierno municipal. Pero esos hechos necesitan organizarse y tiene que cobrar un sentido. No basta con recitar nombres sino que es preciso organizarlos en sistemas. Ambas cosas son necesarias y no pueden existir la una sin la otra. Si parece, sin embargo, que el niño pueda aprender hechos aislados, y así vemos que los niños dicen que Sepúlveda es provincia de Segovia pero pierden lo que quiere decir es que Segovia tiene muchas provincias (el Deival, Del Barrio y Echella 1981). Resulta entonces que el hecho aislado se queda en el conocimiento de una palabra si no se entiende el fenómeno en su conjunto, si no se dispone de los instrumentos lógicos necesarios para organizarlo.

La representación del mundo social está constituida por elementos de distinta naturaleza. Por un lado el niño adquiere una serie de *normas*, que estipulan lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse, y junto con ellas *valores* sobre lo que es bueno desde el punto de vista social y lo que no lo es. Por otro lado adquiere lo que podríamos llamar *notiones*, que incluyen la comprensión de procesos sociales, del funcionamiento de instituciones, etc. La diferencia está en que las normas se aprenden pronto y dan lugar a explicaciones muy esquemáticas cuando se pide su justificación. Por ejemplo, los niños afirman que hay que ir a la escuela porque se debe, que a la hora hay que llevar dinero, aunque no entiendan la función de éste, que una niña no se puede casar con su papá o que las niñas no juegan al fútbol. Las explicaciones de estas normas sólo aparecen muy tarde, y el contrario las nociones dan lugar a explicaciones mucho más elaboradas que varían considerablemente con la edad. Las explicaciones sobre la determinación del precio de las mercancías, sobre las distintas profesiones o sobre el respeto a las leyes cambian mucho a lo largo del desarrollo. Se va produciendo, sin embargo, una coherencia entre normas y nociones tratando, en un esfuerzo de racionalidad, de insertar las normas dentro de las nociones y sirviendo éstas para justificar aquellas, aunque en algunos casos se produzcan conflictos.

El niño pasa de concebir sólo elementos aislados y relaciones directas a entender los fenómenos sociales como algo mediado, con relaciones indirectas. Este paso de la comprensión de lo inmediato a lo mediado es muy característico del progreso en la comprensión del mundo social. El niño pequeño generaliza a partir de un único elemento que puede ser irrelevante. Pueden, por ejemplo, descubrir a los habitantes de un país diciendo que son muy gordos porque han conocido a una persona que lo era. (O como la niña que cita Firth (1980, p. 38) de 5:11 años justificar la importancia del templo que tiene que ver si al cerrar la tienda se queda algo en dentro. Las rela

CH.06.8

ciónes son directas, el policía obtiene dinero del Indro, el cobrador es el dueño del autobús y vive de lo que le pagan los viajeros, la ley la hace el policía que al mismo tiempo se encarga de su cumplimiento. Así, en la evolución de las nociones parece que pueden distinguirse, al menos en muchos casos, tres niveles. En un primer nivel los elementos sociales aparecen aislados y tiene rasgos perceptivos muy evidentes. En un segundo nivel se empiezan a construir sistemas que organizan conjuntos de hechos, pero permanecen limitados en un terreno determinado y pueden coexistir sistemas independientes, finalmente en un tercer nivel la sociedad se concibe como sistemas múltiples que están en interacción y lo que sucede en uno de ellos tiene repercusiones sobre los demás. En la mayor parte de los estudios que se han realizado no se distinguen claramente los tres estadios porque son pocas las investigaciones que han estudiado un campo determinado a lo largo de los distintos periodos a lo largo de los 11 años mientras que otros sólo empiezan a esa edad y para observar el paso de unos estadios a otros es necesario examinar niños desde los 4 ó 5 años hasta los 15 ó 16.

Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que este se concibe como algo estático en donde el cambio ocupa un lugar muy reducido. La evolución social, el cambio histórico se entiende con grandes dificultades y sólo muy tardíamente. El niño está muy centrado sobre la realidad que le rodea y tiene grandes dificultades para efectuar una descentración. Por otra parte parece que el orden social es heterónomo, es decir, que las normas vienen generalmente de fuera; aunque los individuos se pusieran de acuerdo no podrían cambiar la sociedad. Es el reverso de la medalla del «contrato social» de Rousseau. Los cambios que el niño entiende que se han producido a lo largo de la historia son cambios menores y anecdóticos, en las formas de vestir o en algunas costumbres, pero difícilmente entienden que haya habido otros regímenes políticos, sociales o económicos distintos. Todo lo que está alejado en el espacio y en el tiempo les resulta muy difícil de comprender al estar tan centrados en su perspectiva inmediata. Por esto, los niños piensan que las cosas van a continuar siendo de la misma manera que hasta ahora, sin que puedan introducirse más que modificaciones de detalle.

Sólo en el tercero de los estadios que hemos distinguido, que viene a coincidir con el periodo del pensamiento formal, el niño empieza a poder concebir un mundo distinto. Parece pues que la dificultad para concebir el cambio social está ligada a limitaciones en el pensamiento y parece verosímil que sea necesario poder manejar lo posible, razonar sobre hipótesis, para entender mundos diferentes o conservar y lo es por diferencias intelectuales. Sólo a partir de la adolescencia puede el sujeto entender otros mundos, otras sociedades, y su propia sociedad en otros momentos, o también concebir formas nuevas para su propia sociedad. En este sentido puede con-

cluíse que el desarrollo intelectual hace a los hombres más libres en cuanto que les da la posibilidad de concebir más mundos, de poderlos comparar, y de poder elegir entre ellos, aunque sólo sea en el pensamiento. A partir de la adolescencia es cuando pueden concebirse entonces, y decaer cambios en la propia sociedad sin embargo las ideologías sociales que tratan de mantener la situación existente actúan en sentido contrario. Esto puede provocar conflictos muy típicos de la adolescencia, entre los valores, lo racional, y lo real, conflictos que caracterizan la inserción del individuo en el mundo social adulto.

## BIBLIOGRAFIA

ADELSO N, J. (1971) The political imagination of the young adolescent. *Psychology* 100, 1013-50.

ADELSO N, J., GREEN, B. Y O'NEILL, R. (1969) Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology* 1, 327-332. Trad. cast. en *Psicología* 1, fascículo 1, págs. 345-352.

ADELSO N, J. Y O'NEILL, R. P. (1966) Growth of political ideas in adolescence: The sense of commonality. *Journal of Personality and Social Psychology* 4, 295-306.

BANDURA, A. Y WATERS, R.H. (1963) *Social learning and personal development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston. Trad. cast. *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1974.

ROCHENSKI, J.M. (1974) *Antología de la psicología de la personalidad*. Madrid: Trócaire. Trad. cast. *Qué es una personalidad*. Madrid: Trócaire, 1979.

RICHARDS, GILIN, J. Y LEWIS, M. (1978) *Early social knowledge: the development of knowledge about others*. En McGurk, H. (ed.) (1978) *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen.

CONNELL, R.W. (1970) *Class consciousness in childhood*. *American and New Zealand Journal of Sociology*, 6, 87-90.

CONNELL, R.W. (1971) *The child's construction of Piaget's (1929) Victoria Melbourne University Press.*

CHIANDLER, M.J. (1972) *Social cognition: a selective review of current research*. En *Developmental Psychology* 8, 1-12. Trad. cast. en *Psicología* 2, fascículo 1, págs. 1-12.

DAVISON, W. (1979) *Who's study: social cognitive development? - Human development* 22, 206-211.

DAZINGER, K. (1957) *The child's understanding of kinship terms: A study in the development of relational concepts*. *Journal of Genetic Psychology* 91, 213-232.

DAZINGER, K. (1978) *Child's earliest conceptions of economic relationships*. *American Journal of Social Psychology* 47, 231-240.

DECELOX, O. (1979) *Enfoque psicoanalítico*. Trad. cast. *Fundamentos de Psicoanálisis*. Madrid: Bataillon.

DEBARROS, E. (1979) *El estudio sobre la adquisición de la lengua de clase: aplicación a un caso de sociolingüística*. *Memorias de la Universidad*. Universidad Complutense de Madrid, 1979.

C.H. 06.2

DELVAL, J. (1974) «La transmisión de los conceptos sociales». *Anuario de la educación*, 74. Madrid: Santillana, pp. 166-175.

DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. (1981) «Un estudio sobre la comprensión del concepto de país». *Anuario de Psicología* (presented for honorific a Ph.D. in press).

DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. y ECHETA, G. (1981) «El conocimiento de los niños de su propio país». *Cuadernos de Pedagogía*, 75, 33-36.

DELVAL, J., SOTO, P., FERNÁNDEZ, T. et al. (1971) *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales*. Informe. Universidad Autónoma de Madrid, multicapítulo.

FLAVELL, J.H. (1977) *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall. (Pablo del Río Editor, en prensa).

FURTH, H.G. (1980) *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier, North Holland.

FURTH, H.G., BAUER, M. y SMITH, J. (1976) «Children's conceptions of social institutions: A Peruvian framework». *Human Development*, 19, 353-374.

FURTH, H.G. (1978) «Children's social understanding and the process of equilibration». En Damon, W. (ed.) (1978) *New directions for child development*, Vol. 5. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 101-123.

FURTH, H.G. (1978b) «Young children's understanding of society». En McGurk, H. (ed.) (1978) *Issues in childhood social development*. London: Methuen.

FURTH, H.G. (1979) «How the child understands social institutions». En Murray, F. (ed.) (1979) *The impact of Piagetian theory*. Baltimore: University Park Press, pp. 135-156.

GALLATIN, J. (1980) «Political Thinking in Adolescence». En Adelson, J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: John Wiley, 1980.

GALLATIN, J. y ADELSON, J. (1971) «Legal parameters of individual freedom: A cross-national study of the development of political thoughts». *Journal of Social Issues*, 27, 93-108.

GADNER, R.C. (1973) «Ethnic stereotypes: The traditional approach, a new look». *Canadian Psychologist*, 18, 133-144.

GREENSTEIN, F.T. (1965) *Children and politics*. New Haven/London: Yale University Press.

HEIDER, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.

HEES, R.D. y MILLS, C. (1976) «Legal socialization». *Human Development*, 19, 261-276.

HESS, R.D. y TORNEY, J.V. (1976) «The development of political attitudes in children». Garden City, Nueva York: Doubleday.

HOGAN, R. y MILLS, C. (1976) «Legal socialization». *Human Development*, 19, 261-276.

HYMAN, H.H. (1959) *Political Socialization*. Glencoe, Ill.: Free Press.

JAHODA, G. (1959) «Development of the perception of social differences in children from 6 to 10». *British Journal of Psychology*, 50, 139-147.

JAHODA, G. (1962) «Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries». *Journal of Social Psychology*, 58, 91-108.

JAHODA, G. (1963a) «The development of children's ideas about country and nationality: I. The conceptual framework». *British Journal of Educational Psychology*, 33, 47-60.

JAHODA, G. (1963b) «The development of children's ideas about country and nationality: II. National symbols and themes». *British Journal of Educational Psychology*, 33, 143-153.

JAHODA, G. (1963c) «Children's concepts of time and history». *Educational Research*, 15, 87-104.

JAHODA, G. (1964) «Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages». *Child Development*, 35, 1081-1092.

JAHODA, G. (1979) «The construction of economic reality by some Glaswegian children». *European Journal of Social Psychology*, 9, 156-127.

KATZ, D. y BRACY, K.W. (1933) «Racial stereotypes of 100 college students». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.

KIRBY, D.M. y GADNER, R.C. (1973) «Ethnic stereotypes. Determinants in children and their parents». *Canadian Journal of Psychology*, 27, 127-143.

KOHLBERG, L. (1968) «The child as a moral philosopher: Psychology today». *Symposium: Trad and cast en Delski J. (comp) Lecturas de Psicología del niño Vol. II, pp. 303-314. Madrid: Abanca Editorial 1978*, 2. ed. 1979.

KOHLBERG, L. (1969) *Stages and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. En Glaser, D.A. (ed.) (1969) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1970) «Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach». En *Lectura. T. (ed.) (1970) Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

LAMBERT, W.E. y KLEINBERG, O. (1959) «A pilot study of the origin and development of national stereotypes». *International Social Science Journal*, 11, 221-238.

LAMBERT, W.E. y KLEINBERG, O. (1970) *Children's view of foreign peoples: A cross-national study*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

LAWSON, E.D. (1963) «Development of patriotism in children: A second look». *Journal of Psychology*, 55, 276-286.

MARTIN, E. (1979) «Un estudio sobre la lógica de las relaciones: El concepto de extranjerismo». *Memoria de licenciatura* inédita. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.

MEITZER, H. (1991) «Children's thinking about nationality and race». *The Journal of Genetic Psychology*, 58, 181-199.

MIDDLETON, M.R.; TAFEL, H. y JOHNSON, N.B. (1970) «Cognitive and affective aspects of children's national attitudes». *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 12, 123-134.

MORENO, A. (1979) «La adquisición de los símbolos nacionales en el niño y el adolescente». *Memoria de licenciatura inédita*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.

PICCOLI, L.P. y TURIEL, E. (1978) «Social interactions and the development of social concepts in preschool children». *Child Development*, 49, 400-407.

PICHERON, A.J. (1974) *Évolution politique des enfants*. Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques/Armand Colin.

PINCHOT, A. (1925) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé. Trad. en castellano: Buenos Aires: Guadalupe, 1972.

PIAGET, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. Neuchâtel, P.U.F., 1969. Trad. cast.: *El juicio moral en el niño*. Madrid: Betzina, 1935. Nueva traducción: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontamón, 1971.

PIAGET, J. y WEIL, A.M. (1933) «Le développement chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger». *Bulletin International des Sciences Sociales (UNESCO)*, 3, 605-621. Trad. cast. en Delski, J. *Lecturas de psicología del niño*. Vol. II, pp. 325-342.

Pinillos, J.L. (1968) «Esterotipos de unisexuales: españoles, ingleses y americanos». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 26, 779-797.

PINILLOS, J.L. (1968) «Esterotipos de unisexuales: españoles, ingleses y americanos». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 26, 779-797.

REBELSKY, F.; CONOVER, C. y CHAFFETZ, P. (1968) «The development of political attitudes in young children». *Journal of Psychology*, 73, 141-148.

RODRIQUEZ SANABRA, E. (1963) «Esterotipos raciales españoles». *Revista española de Psicología General y Aplicada*, 12, 763-771.

ROG, Ch. y BILLOND-GRAND, F. (1968) «La socialización política des enfants». Paris: Armand Colin.

SEARS, R.R.; MACCOBBY, E.E. y LEVIN, H. (1955) *Dimensions of child rearing*. Evanston, Ill.: Row, Peterson.

SARINZ, C.V. (1973) «The developmental of social organizations». en Hetherington, E.M. (ed.) (1973) *Review of Child Development Research*, 9, 61-73. Chicago: University of Chicago Press, pp. 257-323.

STRAUSS, A.L. (1952) «The development and socialization of monetary meanings in the child». *American Sociological Review*, 17, 257-264.

STRAUSS, A.L. (1954) «The development of conceptions of rules in children». *Child Development*, 25, 197-206.

TAFEL, H. y JAHODA, G. (1966) «Development of children of concepts and attitudes about their own and other nations: a cross national study». *Proceedings of the XVIII the International Congress of Psychology*, Moscow Symposium, 36, 17-33.

TAFEL, H.; JAHODA, G.; NEMETH, C.; RIM, B. y JOHNSON, N.B. (1972) «The devaluation by children of their own national and ethnic group members». *The British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 225-243.

TAFEL, H.; NEMETH, C.; JAHODA, G.; CAMERON, I.D. y JOHNSON, N. (1970) «The development of children's preference for their own country». *International Journal of Psychology*, 5, 245-253.

TAPP, J.E. y KOHLBERG, L. (1971) «Developing sense of law and legal justice». *Journal of Social Issues*, 27, 65-91.

TORNEY, J.V. (1971) «Socialization of attitudes toward the legal system». *Journal of Social Issues*, 27, 137-154.

TURIEL, E. (1978) «The development of concepts of social structure: Social conventions». En Gillet, J. y Clark-Maclean, A. (eds.) 1978. *The Development of social understanding*. Nueva York: Gardner Press.

TURIEL, E. (1978b) «Social regulations and norms of social concepts». En Damon, W. (ed.) (1978) *Key documents for child development: Vol. II. Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.

TURIEL, E. (1979) «Distinct conceptual and developmental domains: Social Convention and Morality». *Nebraska Symposium on Motivation*, 1977 (Vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press.

TURIEL, E. (en prensa) «Domains and categorization: cognitive development». En Devries, W. (ed.) (en prensa) *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

WAGNER, R. (1965) «Lógica de las decisiones de los niños en tareas de 6 a 7 años». *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und Pädagogik*, 24, 247-262.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Desarrollo de la lengua y el pensamiento*. Trad. cast. en Buenos Aires: Larousse, 1964.

WOLFEINSTEIN, M. y KLIMAN, G. (eds.) (1965) *Children and the death of a president*. Garden City, Nueva York: Doubleday and Co.

YOUNISS, J. (1975) «Another perspective on social cognition». *Minnesota Symposium on Child Development*, 9, 175-193.

diversos aspectos del problema ha sido Gastav Jahoda (1959, 1962,

10