

MONOGRAFÍA: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

EL DESARROLLO PSICOSOCIAL

Psychosocial Development

José M. Madariaga y Alfredo Goñi

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Resumen

Esta línea de investigación integra dos perspectivas de aproximación a una temática de gran amplitud y complejidad como es la del desarrollo psicosocial humano, máxime teniendo en cuenta que se presta además una atención específica a la función que en dicho desarrollo cumple la mediación educativa. Obviamente el desarrollo personal y social de cada individuo admite otros muchos abordajes pero los aquí presentados son muy importantes. Se considera, en primer lugar, la incidencia que tienen las interacciones sociales producidas en el proceso de construcción del conocimiento sobre el desarrollo psicosocial. Y, en segundo lugar, se incide en el papel decisivo que los modos de entender la vida juegan en los procesos de sociopersonalización.

Palabras clave: *Desarrollo humano, conocimiento sociopersonal, identidad personal, contexto.*

Abstract

This research project encompasses two different approaches to the broad, complex issue of human psycho-social development, paying particular attention to the role played by educational mediation in said development. Obviously the personal and social development of each individual can be approached from many other angles also; however, those presented here are very important. Firstly, the project takes into account the social contexts in which knowledge is necessarily constructed, as well as the influence said construction has on psychosocial development. And secondly, it examines the decisive role played by ways of looking at life in socio-personalization processes.

Key words: *Human development, social and personal knowledge, personal identity, context.*

Correspondencia: José María Madariaga. E.U. Magisterio de Bilbao
c/ Ramón y Cajal nº 72 48014. Bilbao (josetxu.madariaga@ehu.es).

1. CONSTRUIR LA VIDA: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

La construcción social del conocimiento requiere el establecimiento de relaciones consistentes entre los diferentes factores psicosociales que intervienen en el proceso. No se trata solamente de una interpretación o reconstrucción cognitiva de lo que nos rodea asociada con experiencias afectivas para dar lugar a una forma de entender la vida. Debemos tener en cuenta también las interacciones de los protagonistas con otros seres sociales activos del entorno con los que se interactúa durante el proceso (Doise y Mackie, 1981). Por su parte, las experiencias afectivo-emocionales asociadas, colaboran a generar la manera de entender la vida, no solo porque contextualizan, sino porque de alguna forma que todavía no conocemos con total precisión, median en los procesos para reinterpretar los hechos generando las visiones en función de las cuales nos comportamos. Por tanto, este enfoque no es incompatible con la perspectiva cognitivo-evolutiva (Valsiner, 1996; Vila, 1996) pero se diferencia de esta por la inclusión de las interacciones y sus correspondientes vinculaciones entre los protagonistas, y por tener una visión de las experiencias afectivas asociadas como mediadoras en el proceso.

Temática

La actividad humana no está aislada de su dimensión social y su correspondiente proceso de socialización. Este tipo de interacciones se logran a través de la llamada comunicación relacional que necesita de la concurrencia de otras personas para desarrollarse activamente y cuyo soporte principal es el lenguaje. Para que exista, es necesario que se comparta algo, y que de lugar a una influencia mutua entre los protagonistas. Los aspectos esenciales son por tanto, el énfasis en la influencia mutua entre las personas que interactúan y el que ese influjo es fruto de unas negociaciones para definir las relaciones que se crean. Es como si cada comunicador “construyera” la persona con la que interactúa de manera que el receptor dota de significado al mensaje del emisor creando una percepción propia que condiciona su reacción en el proceso interactivo (Watzlawick, 1994).

La comunicación relacional genera vínculos entre las personas propiciadores de un estilo de comunicación que genera pautas, reglas y valores en la interacción. Este entramado de relaciones plantea dos cuestiones: los procesos perceptivos sutiles implicados en el proceso, y la descripción y manejo del espacio interactivo que se crea, no solo en cuanto a las posibles dificultades interactivas, sino también en lo relativo a los motivos para comunicarse, sean o no expresados en la relación. Otro aspecto relevante son las representaciones que nos hacemos acerca de lo que la relación de comunicación nos puede aportar, lo cual da lugar a contradicciones, nuevas exigencias, gratificaciones e insatisfacciones. Cuando la comunicación se da a lo largo de un proceso que favorece cambios en los protagonistas, estamos ante una comunicación desarrolladora que permite la construcción del conocimiento.

El constructivismo plantea que las relaciones que permiten avanzar el conocimiento requieren la existencia de un conflicto, es decir, la contraposición cognitiva de distintos puntos de vista. La construcción social del conocimiento propone que el contexto de interacción condiciona el proceso dando lugar a conflictos de orden sociocognitivo. Esto significa que la resolución de la situación,

no depende sólo de las habilidades de los protagonistas, sino también de su capacidad para resolver la situación interindividual planteada. Estas ideas se vinculan al modelo interaccionista de Moscovici (1976) que habla de un conflicto estructurante que produce cambios en el individuo y los sistemas sociales, que no es un mero conflicto desestructurante fuente de desequilibrios y tensiones. Además, en las interacciones relacionales y conflictivas, se requieren determinadas condiciones afectivas para que el sujeto considere el conflicto. Por tanto, estamos inmersos en un proceso de construcción en el que nuestro desarrollo es la primera consecuencia. La motivación, las actitudes, el autoconcepto, se vinculan a la visión de nuestras posibilidades de intervenir sobre la realidad para manejarla, lo que provoca el correspondiente correlato afectivo.

La perspectiva sociocognitiva supone una construcción de la identidad cultural íntimamente vinculada con la identidad personal, basada en variables cognitivas. A su vez, la construcción de ambas identidades está vinculada a las relaciones sociales compartidas y se fundamenta en mecanismos de regulación social que es preciso investigar para fundamentar las intervenciones educativas (Torres, 1994). En este sentido es interesante el concepto de representación social (R. S.) que surge en Europa con Moscovici (1961), el cual interpreta la cognición social como procesamientos de la información en la memoria, como consecuencia de los cuales se produce la interpretación de la realidad externa, de manera que se ocupa más de los esfuerzos para comprender la realidad que de la actividad propositiva de la persona.

Para diseñar formas de intervención educativa, es necesario estudiar el influjo de las variables implicadas, delimitando las que cumplen la función de aglutinadoras del entramado socioafectivo (Madariaga, 1996a, 1999 y 2000a). Parece que la R. S. inspirada en la propuesta de Moscovici (1961 y 1981) cumple con dichos requisitos, dado que está muy vinculada a las expectativas culturales sobre el valor de las adquisiciones educativas, a los aspectos cognitivos de la persona y que representa el influjo del medio social circundante. Al tratarse de una forma de organización cognitiva que procesa la información del contexto permite dotarle de sentido, y al ser una representación compartida por un grupo social dota de sentido a las conductas aglutinándolas. En consecuencia, las personas pueden expresar su identidad y orientar sus conductas gracias al sentido que dan a las R. S. (Echebarria, 1991; Moñivas, 1994), dando sentido a su vez a sistemas colectivos de significados tales como actitudes, creencias, estereotipos, valores, personalidad, etc. Las R. S. median nuestra forma de intervenir sobre la realidad; además, al tratarse de una forma de interpretarla y pensarla, expresan valores del contexto elaborados al movilizar elementos de su fondo cultural que suelen ser modelos universales de organización y estar vinculados con contenidos tradicionales muy arraigados. Son modelos de categorización y explicación de la realidad que deben centrarse en objetos sociales concretos, dado que, como apunta Moscovici (1963) son elaboraciones de objetos sociales por parte de la comunidad, para facilitar el intercambio y comunicación dentro de ella, de manera que, como consecuencia de la estructuración de las relaciones sociales generada, se pueden regular los entramados de significados de temas conflictivos, lo que da idea del valor de las RS para entender la construcción social de la realidad que proponemos.

Nuestra compleja sociedad de la información obliga a investigar los nuevos patrones relacionales que se están dando y que requieren de nuevas habilidades basadas en una interdependencia de lo afectivo y cognitivo con la realidad a través de las relaciones sociales. Necesitamos investigar la forma de construir socialmente el conocimiento en un mundo tan complejo y tecnificado como el nuestro, en el que ya no es tan útil el paradigma mecanicista que hemos heredado de las ciencias naturales. Dicho paradigma está dando paso a una visión holística que relaciona de manera interdependiente las relaciones de los protagonistas entre sí y de estos con el entorno, percibiendo el mundo como una totalidad integrada, en la que las partes solo tienen sentido cuando se integran en el todo. Cobran así mayor relieve las relaciones por encima de los objetos, dado que el mundo no es un conjunto de seres aislados sino un entramado de relaciones. Adquiere importancia la visión sistémica basada en la idea de sistema como conjunto de elementos que interactúan de manera dinámica y se organizan con el fin de lograr un objetivo (Bertalanffy, 1976) y que fundamenta su existencia y sus funciones como un todo en la interacción de sus partes (O'Connor y McDermott, 1998). En este planteamiento la comunicación es un proceso en espiral y la causalidad circular con realimentaciones mutuas entre los protagonistas, de manera que la responsabilidad de los procesos es compartida por todos, siendo la red la estructura de vinculación entre subsistemas o elementos. En consecuencia, asistimos a la aparición de un nuevo lenguaje para la comprensión de los complejos y altamente integradores sistemas de vida, que se manifiesta en los distintos campos del saber y cuyos avances más significativos Capra (2006) ha hecho un intento de sintetizar.

En el ámbito educativo se han aplicado estas ideas (Álvarez, 1999) con el fin de educar a los ciudadanos no solo en la capacidad para interpretar e interiorizar patrones de comportamiento sociales que guíen su vida, sino para la permanente reinterpretación de lo que le rodea y sucede. La transmisión de mensajes que se produce en el sistema educativo nos remite a la circulación del conocimiento en un entramado sistémico dado que, “el sistema educativo es un sistema abierto que se caracteriza por el manejo, circulación y procesamiento de un tipo especial de información que produce conocimiento” (Novo, Marpegan y Mandón, 2002). Existe una moderna visión desde la perspectiva sistémica basada en un procedimiento clínico de configuraciones sistémicas que aplicada al ámbito educativo permite intervenir de manera práctica y eficaz para el restablecimiento del orden y equilibrio en los sistemas educativos (Franke, 2004; Traveset, 2007). La complejidad también está presente en las aulas no solo para lograr la comprensión de los fenómenos, sino para dar respuesta a la diversidad territorial del alumnado que es consecuencia de los importantes movimientos migratorios que estamos viviendo. En este sentido, nuestra experiencia acumulada como consecuencia de procesos de integración de diversidad lingüística y social, están siendo de gran utilidad. Estos cambios sociales están replanteando los conceptos de identidad o interculturalidad, hasta a hacernos la pregunta: ¿Cómo será el ciudadano del siglo XXI?

El planteamiento de construcción social del conocimiento descrito abre dos vías de investigación: a) el conocimiento de los procesos explicativos de interrelación para diseñar formas de intervención dentro y fuera del sistema

educativo de manera que haya una interdependencia de las variables implicadas y b) el conocimiento de formas concretas de intervención educativa para mejorar las relaciones en aula y para familiarizar al alumnado con esta forma de analizar la realidad. Ambas tienen la finalidad de favorecer el ajuste de nuestros futuros ciudadanos al contexto circundante y, por tanto el momento apropiado para intervenir educativamente es la adolescencia que es cuando se producen los mayores ajustes en este ámbito (Pastor, 1998). A su vez, y con el fin de que la intervención sea eficaz, potenciando una nueva escala de valores más acorde con los tiempos y un espíritu crítico que ayude a afrontarlos eficazmente, es necesario intervenir en los grupos sociales en los que se desenvuelve el adolescente para compensar en lo posible la presión social. Paralelamente es preciso intervenir en las relaciones familia-centro desde la perspectiva sistémica (Traverset, 2007).

Trayectoria de investigación

De entre las diferentes temáticas planteadas, esta sub-línea de investigación se ha centrado en el análisis de la interdependencia entre las variables de orden psicosocial, los diferentes contextos y las dinámicas de interactividad en el aula, como factor explicativo de la construcción del conocimiento en situaciones educativas que se caracterizan por la diversidad, con el fin de favorecer la integración de las diferentes realidades presentes en el aula. Hemos trabajado prioritariamente las actitudes y la R. S, aunque también han aportado resultados significativos la motivación, el autoconcepto y la identidad. A su vez, la evolución social ha marcado un cambio en las situaciones educativas a considerar, desde la educación bilingüe hasta la escolarización de los inmigrantes, pasando por la intercultural.

Las principales aportaciones que han servido de apoyo han sido la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (Tajfel, 1978 y 1982; Tajfel y Turner, 1979 y 1986), la de las Representaciones Sociales de Moscovici (1961 y 1981), los trabajos de la Escuela de Psicología Social de Ginebra y la visión sistémica de la educación (Novo, Marpegan y Mandón, 2002). Presentamos brevemente los resultados más significativos:

Las actitudes lingüísticas en procesos educativos bilingües/multilingües

Inspirados en los trabajos canadienses de los años 70 que comienzan con el de Lambert y Gardner (1972) hemos realizado investigaciones para el caso de las actitudes hacia el euskera (Madariaga, 1994 a y b, 1995a, 1996a y 2003) para confirmar que en los procesos educativos bilingües se pueden diferenciar dos dimensiones básicas de variables respecto del rendimiento en la lengua minoritaria, una psicosocial y otra cognitiva, así como el relevante papel de las actitudes en este tipo de procesos educativos. En el caso del euskera se llegó a demostrar incluso que la dimensión psicosocial tenía más relación con el rendimiento que la cognitiva, lo cual ha sugerido profundizar en ella abordando el papel de la identidad, el autoconcepto y el contexto familiar (Madariaga, 1994a, 1998a, 1999, 2000a y 2001; Madariaga y Molero, 2000; Madariaga, Molero y Huguet, 2002; Molero y Madariaga, 2002 y 2003) así como el conjunto de variables implicadas (Huguet y Madariaga, 2005).

La representación social del euskera

De las cuatro líneas de investigación acerca de las R. S., nuestra sub-línea ha abordado el estudio de los temas sociales fuertemente valorizados que suponen un conflicto de ideas. Hemos investigado el euskera como objeto social controvertido para los adolescentes vascos (Madariaga, 1996b, 1998b y 2000b; Madariaga e Izko, 1996), valorando el carácter regulador social de la R. S. del euskera que explica la importancia como identificador del grupo vasco que ha llegado a tener en la sociedad vasca, especialmente cuando los referentes de la organización sociocultural del contexto están más vinculados a los contenidos tradicionales profundos. De la misma manera que las actitudes parecen estar mediatizadas por el contexto social a través de la norma social (Fishbein y Ajzen, 1975 y 1981), hemos investigado acerca de la posible definición de la R. S. del euskera en función de los contextos socioculturales (Madariaga, 1998 a y b; Madariaga y Goñi, 1998) lo cual conlleva planteamientos e intervenciones educativas específicas para cada tipo de contexto. Para intervenir educativamente se construyeron materiales audiovisuales informativos del euskera adaptados a la edad, los cuales parecían intervenir en las creencias y por tanto en las actitudes correspondientes (Madariaga y Molero, 2002). Finalmente se ha comprobado la relevancia para la diferenciación de los diferentes contextos, del ambiente lingüístico familiar, los modelos lingüísticos, la forma de trabajar en el aula e incluso la lengua preferida y el autoconcepto, así como la vinculación de estas variables con la R. S. del euskera (Madariaga, 1995, b, c y 2003; Madariaga y Molero, 2000).

Educación del alumnado inmigrante

La evolución social en nuestro territorio ha supuesto recientemente focalizar el interés de la sub-línea en la investigación de los procesos educativos en los que hay una presencia de alumnado inmigrante (Madariaga y Rojo, 2008). Nos hemos basado en investigaciones previas realizadas en Cataluña, (en las que hemos colaborado) que se han centrado en el análisis de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma (castellano y catalán) y las lenguas extranjeras más significativas en el sistema educativo actual (inglés y francés) y su relación con la competencia alcanzada en las lenguas del currículo (Huguet y Janés, 2005; Huguet y Navarro, 2006; Huguet, 2008), basándose en la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1979) que plantea que las habilidades lingüísticas desarrolladas en una lengua pueden ser transferidas a otra siempre y cuando se den dos condiciones esenciales: exposición adecuada a esta segunda lengua y motivación para aprenderla. Nótese que la exposición para las lenguas menos favorecidas sería esencialmente en la escuela, y para las de mayor prestigio social, en el entorno. La experiencia acumulada en la sub-línea es de gran utilidad, dado que algunos retos son similares a los de la educación bilingüe, aunque otros son diferentes (Cummins, 2000): dado que la tipología lingüística de las aulas dista mucho de la relativa homogeneidad que había en los años 80 y 90, dado el espectacular crecimiento de lenguas en el aula que impide disponer de profesorado competente en la mayoría de ellas y dado que muchas no pueden ser usadas como lengua de enseñanza y aprendizaje al no estar normativizadas (Serra y Vila, 2005; Vila, 2006; Vila, Siqués y Roig, 2006).

Problemática

El objetivo principal de la sublínea de investigación es reflexionar en torno a las variables de orden psicosocial que pueden tener un valor explicativo en procesos de construcción del conocimiento.

Además del desarrollo y actualización de los temas descritos, hay un campo de trabajo que requiere de investigación e incluso de sistematización y construcción de pruebas que es la dimensión perceptiva de la comunicación relacional directamente relacionada con esta temática está la creación de un clima emocional en el aula.

En cuanto a las actitudes lingüísticas además del desarrollo de la investigación acerca de la educación de inmigrantes, es preciso establecer su posible relación con las diferentes propuestas educativas bilingües. Cuando se trata de situaciones educativas con una presencia significativa de alumnado extranjero también es necesario profundizar en el conocimiento de las variables significativas en los contextos familiar, escolar y social, especialmente en lo referente al autoconcepto en todos y cada uno de sus dominios sobre lo que todavía no hay investigación previa.

Hay otra línea relativa a las R. S. asociadas a las identidades nacionales y el conocimiento del territorio (Dougherty, Eisenhart y Webley, 1992; Quadrio y Magrin, 1992). Hemos realizado alguna aproximación a esta temática al establecer relaciones entre la R. S. del euskera, las actitudes lingüísticas hacia dicha lengua, la extracción del alumnado, la ideología y la identidad correspondiente (Molero y Madariaga, 2002 y 2003), pero es necesario profundizar en ello, especialmente en relación a la nueva realidad de alumnado extranjero que puebla nuestras aulas.

Objetivos de investigación

Nuestra propuesta basada en las evidencias de los estudios previos y en las indicaciones apuntadas en el apartado de problemática, sugiere unos objetivos que se relacionan a continuación. Partimos de la hipótesis básica de que existen una serie de variables de orden psicosocial de los protagonistas que tienen un valor explicativo en los procesos de construcción del conocimiento y a los que con frecuencia se presta poca atención o se considera como meras características de las personas que intervienen en el proceso. Desde esta perspectiva se plantean los siguientes objetivos generales:

1. Ampliar el conocimiento de las relaciones de interdependencia estudiadas hasta el momento entre las diferentes variables psicosociales (motivación, actitudes, autoconcepto, representaciones sociales, identidad) que pueden tener un valor explicativo en procesos de construcción del conocimiento.
2. Diseñar formas de intervención educativa basadas en el conocimiento de dichas relaciones de interdependencia entre las variables psicosociales con valor explicativo.
3. Analizar los procesos de interacción que explican mejor la construcción del conocimiento en el aula en relación a las variables psicosociales estudiadas.

4. Conocer el papel de las interacciones en los contextos familiar, escolar y social, y de ellos entre sí, en la aparición y desarrollo de las variables psicosociales.
5. Diseñar formas de trabajar en el aula que favorezcan la inclusión de la diversidad basándose en el conocimiento del papel explicativo de las variables psicosociales.
6. Conocer los procesos perceptivos sutiles implicados en una comunicación relacional de carácter educativo en relación a las variables psicosociales.
7. Analizar el proceso de construcción de la identidad de los protagonistas en las relaciones educativas, vinculándolo a las relaciones sociales en los diferentes contextos y a las correspondientes variables psicosociales.

Paralelamente, en relación a los trabajos de investigación ya realizados y con el fin de profundizar en ellos, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono/extranjero tanto hacia las lenguas oficiales en la Comunidad Autónoma Vasca como hacia las extranjeras del currículum escolar (inglés, francés) y sus correspondientes implicaciones educativas.
2. Analizar la relación entre las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono/extranjero y otras variables de tipo psicosocial.
3. Analizar la relación entre las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono/extranjero y la competencia lingüística en las correspondientes lenguas.
4. Ampliar a otras representaciones sociales diferentes de la del euskera el conocimiento de las representaciones sociales de interés en el ámbito educativo.
5. Analizar la relación entre las diferentes representaciones sociales tanto del alumnado autóctono como extranjero y las dinámicas de interacción en el aula.
6. Determinar las variables más apropiadas en los diseños de investigación que analizan la relación entre las variables psicosociales, la competencia lingüística y la construcción de conocimiento del alumnado extranjero.
7. Establecer los aspectos en los que son válidos los diseños de educación bilingüe suficientemente contrastados en la actualidad para analizar las situaciones educativas con presencia de alumnado extranjero.
8. Determinar las variables más apropiadas del contexto familiar para realizar diseños de investigación en situaciones educativas con presencia de alumnado extranjero.
9. Analizar la relación entre las diferentes variables psicosociales del alumnado extranjero y las dinámicas de interacción en el aula.
10. Analizar la relación entre la identidad, el conocimiento del territorio y las variables psicosociales del alumnado autóctono/extranjero en contextos educativos.

11. Desde el punto de vista metodológico, avanzar en la exploración de escalas y/o técnicas de investigación para indagar acerca de los diferentes objetivos apuntados.

Método

Para trabajar estas temáticas es necesario determinar los criterios en función de los cuales se definen los grupos sociales. En ese sentido se ve la necesidad de precisar los ambientes lingüísticos familiares puesto que, esa variable se está revelando en nuestras investigaciones como la más significativa, incluso más que los propios modelos, o la zona sociolingüística.

Para analizar las diferentes variables descritas hay dificultades dada la escasez de pruebas validadas existentes. Por lo tanto, este planteamiento precisa de un avance en la medición y manejo de las variables operativas, que nos permita introducirlas de manera dinámica en nuestros diseños explicativos y de intervención. Además de las que hay comercializadas se han utilizado otras elaboradas y validadas en diversas investigaciones tales como la escala de actitudes hacia el euskera, la prueba de representación social del euskera, el cuestionario del SEDEC o las pruebas de delimitación de la competencia lingüística. Con dichas pruebas se han realizado estudios correlacionales entre las diferentes variables con procedimientos estadísticos de no demasiada complejidad utilizando el paquete SPSS. También se han elaborado en euskera y castellano unos videos sobre el euskera para trabajar con adolescentes en los institutos de Educación Secundaria. Estos análisis se han complementado con la realización de entrevistas personales semiestructuradas, tanto al profesorado como al alumnado, que se realizaban a personas representativas de las diferentes submuestras consideradas. Finalmente se muestra como atractiva la técnica del incidente crítico para este tipo de investigaciones.

Relación orientativa de temas a investigar

De acuerdo con los objetivos planteados se exponen las temáticas concretas de estudio que pueden guiar el desarrollo de trabajos de fin de master y tesis doctorales y, cuya relación orientativa no pretende agotar todas las posibilidades:

1. Estudios de profundización en las relaciones entre las diferentes variables psicossociales (motivación, actitudes, autoconcepto, representaciones sociales, identidad) en diferentes contextos educativos.
2. Estudios evolutivos en diferentes momentos del desarrollo.
3. Análisis de la eficacia de procedimientos de intervención para la mejora de las variables psicossociales en relación a las dinámicas de interacción en el aula y para diferentes contextos de aprendizaje.
4. Perfiles sociopersonales en relación a las condiciones de interacción educativa en el aula.
5. Análisis del papel del contexto familiar y su interacción con el escolar en la construcción de conocimiento en el aula.
6. Estudios de pautas educativas y su relación con las diferentes variables psicossociales.

7. Análisis del papel de las variables psicosociales en la inclusión de la diversidad del aula, especialmente en lo referente al alumnado extranjero.
8. Estudios de profundización en el conocimiento de los procesos perceptivos sutiles implicados en la comunicación relacional educativa.
9. Estudios acerca de la génesis y características de la identidad del alumnado, especialmente en lo referente al colectivo de alumnado extranjero.
10. Estudios de vinculación de las actitudes lingüísticas de autóctonos y extranjeros con las características de la interacción educativa en el aula, diferenciando en función de las lenguas implicadas.
11. Estudios de profundización en el conocimiento de las variables más explicativas de la construcción del conocimiento en el caso del alumnado extranjero.
12. Construir pruebas de evaluación para avanzar en el conocimiento de las representaciones sociales de la inmigración en los autóctonos y de la escuela en los inmigrantes, estableciendo posibles relaciones entre estas y la dinámica de interacción en el aula.
13. Construcción y utilización en el aula de materiales audiovisuales de intervención acerca de los objetos sociales vinculados con las diferentes variables psicosociales y especialmente con las representaciones sociales.
14. Diseñar formas de interpretación de los fenómenos de interacción educativa en el aula a partir de los presupuestos del paradigma sistémico.
15. Diseñar formas de intervención educativa tanto en el contexto escolar como en el familiar basándose en la perspectiva sistémica.
16. Realizar trabajos que permitan mejorar los sistemas de recogida de datos y los procedimientos de análisis, profundizando en técnicas de investigación que permitan contrastar los datos obtenidos por procedimientos cuantitativos y cualitativos.

2. ENTENDER LA VIDA: EL CONOCIMIENTO SOCIOPERSONAL

Las personas no nos limitamos a internalizar los influjos culturales; lo que nos distingue como seres racionales es la posibilidad de procesar e interpretar lo que nos sucede. El desarrollo de cada persona es un reflejo de las relaciones sociales en las que se desenvuelve y de sus experiencias afectivas pero lo que mejor explica sus relaciones con la sociedad son las formas de entender la vida que elabora. El conocimiento sociopersonal se refiere a las teorías que las personas vamos construyendo, a partir de las numerosas y variadas interacciones con los demás, sobre las relaciones individuo/sociedad y, en particular, sobre el orden moral, sobre las normas sociales de convivencia y sobre el ámbito privado de decisión individual (Goñi, 1996). La persona humana es capaz de desarrollar un profundo sentido de justicia, una clarividente percepción del papel de las reglas de convivencia social y un gran aprecio por el ámbito privado de vida (Goñi, 1992, 2002b y 2008).

Temática

El desarrollo social y personal hace referencia a las relaciones individuo-sociedad. Este desarrollo consiste en la construcción de relaciones, afectos y pensamientos, habiéndose ocupado la psicología prioritariamente de los aspectos cognitivos, del conocimiento sociopersonal. Y, dentro del conocimiento sociopersonal, la psicología actual distingue entre los aspectos morales, los aspectos privados y los socio-organizativos siguiendo a otras ciencias sociales. En efecto, los cambios que la sociedad occidental experimenta a lo largo de los últimos siglos se entienden mejor al ser estudiados desde la perspectiva de una modificación histórica de fronteras entre la civilidad y la privacidad (Ariès, 1985; Béjar, 1988; Elías, 1990). De otro lado, en la historia de la filosofía moral se identifican dos tradiciones contrapuestas: la ética del deber y la ética de la felicidad (Cortina, 2002). En definitiva, para explicar las relaciones individuo/sociedad, ciencias próximas a la psicología, como son la historia y la filosofía, recurren a tres categorías analíticas: 1. la felicidad, que tiene mucho que ver con el reclamo de privacidad; 2. la ética del deber o el compromiso moral; 3. la civilidad en cuanto expresión de las demandas sociales de convivencia. La psicología, por su parte, ¿qué ha dicho o qué tiene que decir al respecto?

Esas tres grandes categorías del pensamiento occidental (la privacidad, la civilidad y la ética del deber) guardan gran simetría con tres instancias básicas del psiquismo humano presentes en importantes teorías psicológicas. El psicoanálisis, la psicología humanista, la psicología moral de Kohlberg, etc. interpretan, de forma más o menos directa y sistemática, la viabilidad de conjugar las apetencias humanas más instintivas con los requisitos dimanantes de la organización social y con los imperativos éticos de justicia/solidaridad. La construcción de la madurez personal aparece como el resultado de la atención equilibrada a estas tres distintas exigencias del ser humano en su condición de individualidad social.

Pero no son únicamente las grandes teorías las que dibujan una triple vertiente del desarrollo sociopersonal. En los estudios sobre temáticas particulares o en modelos menores y de muy distinta índole se observa esa misma tendencia a entender que incorporarse de forma creativa y crítica a la sociedad consiste en alcanzar una adecuada autonomía personal (vertiente individual), unas relaciones de convivencia

social adecuadas (vertiente interpersonal) y una implicación ética con la sociedad (vertiente sociomoral). Greenberger (1984), por ejemplo, describe la madurez psicossocial como la capacidad para funcionar competentemente: a. Con autonomía ó adecuación individual (confianza en sí mismo o autodependencia, orientación hacia el trabajo e identidad); b. Con adecuación interpersonal (habilidades sociales; conocimiento de los roles sociales); c. Con adecuación social (compromiso moral, apertura al cambio sociopolítico o tolerancia ante las diferencias individuales y culturales).

Estas propuestas dibujan, a nuestro modo de ver, un modelo del desarrollo sociopersonal con tres vertientes (la individual, la interpersonal y la sociomoral) que se construye a partir de tres tipos de procesos (ideas, afectos y relaciones). Lograr la madurez será el resultado de atender a las demandas, de no siempre fácil armonización, provenientes de las apetencias humanas más primarias, de la organización socio-cultural y de la conciencia ética. Este modelo de desarrollo sociopersonal plantea hipótesis aún por verificar pero cuenta también con soportes importantes; uno de esos soportes lo ofrece la teoría de los dominios del conocimiento social (Turiel, 1983) según la cual el conocimiento social se construye dentro de tres sistemas conceptuales (el moral, el convencional y el personal) que representan las categorías fundamentales de la experiencia social. Del grado de desarrollo de esos tres dominios y de su coordinación derivan modos peculiares y diferenciados de entender la vida (Goñi, 1999 y 2000b).

El compromiso moral

De todo ser humano puede esperarse que, a partir de su propia experiencia, se desarrolle moralmente: a. entendiendo que está mal hacer daño a otra persona, tanto física como psicológicamente; b. discriminando entre lo que es justo y lo que no lo es; c. acrecentando su intelección de los derechos que asisten a toda persona humana.

Adquirir criterios de justicia forma parte nuclear del desarrollo moral. El ámbito de la justicia viene definido por aquellas acciones que atañen al bienestar, físico o psicológico, y a los derechos de los demás. La obligatoriedad moral es intrínseca, derivada de la propia naturaleza de los actos; no es contingente a la existencia o no de una norma, ni deriva del consenso grupal. Herir intencionadamente a alguien para causarle daño, por ejemplo, es intrínsecamente inmoral con independencia de lo que recoja la legislación o de la opinión social dominante.

Evolutivamente, las leyes morales primero se aceptan por la coerción de la autoridad antes que por el respeto que merecen por sí mismas; lo justo se define como una cuestión de igualdad antes de llegar a entender el criterio de equidad; los efectos de las acciones parecen en primera instancia más importantes que la intencionalidad que las guía; y sólo cuando se alcanza una madurez de juicio moral se ve claro que, en caso de conflicto, deben prevalecer los derechos de los demás sobre las consideraciones pragmáticas o las expectativas grupales. El desarrollo del juicio moral, desde esta perspectiva, se explica como la progresiva capacidad de hacer prevalecer, en determinadas situaciones conflictivas, los criterios de justicia sobre egoísmos individuales y/o sobre expectativas grupales. El desarrollo se

produce al superar las miras egoístas sustituyéndolas por criterios que tienen en cuenta primero el bienestar del grupo y, en último término, el criterio moral más autónomo del bienestar y los derechos del hombre en cuanto ser humano.

Los trabajos de Piaget (1932) y Kohlberg (1976), en particular, han desvelado cuán complejo y laborioso resulta el proceso de construcción de una orientación moral autónoma. A la teoría de Kohlberg, la más clásica en el ámbito de la psicología moral, lo que le interesa mostrar es que el estadio evolutivo (universal) superior significa la adopción, en casos de conflicto, de criterios morales de justicia frente a consideraciones no-morales. Por eso mismo, por su centración en el desarrollo de los juicios morales, se desinteresa del destino que experimentan otros juicios sociales que no versan sobre la justicia. Sin embargo, tales juicios también son de gran relevancia para el desarrollo sociopersonal.

El esfuerzo educativo, desde la perspectiva de Kohlberg, habrá de consistir en ayudar a superar las miras egoístas y a sustituirlas por criterios que tengan en cuenta el bienestar del grupo y, en último término, el criterio moral más autónomo del bienestar y derechos del hombre en cuanto ser humano. Ahora bien, lograr un adecuado sentido de la justicia es mucho pero no lo es todo. El ideal moral no se agota en que la persona sea cumplidora de deberes; incluye, además, la aspiración a la autonomía individual y a la adaptación social. El desarrollo moral no tiene por qué excluir la posibilidad de que el ser humano tenga alguna parcela privada de decisión, algún ámbito en el cual pueda decidir en función de las apetencias o preferencias personales; se incurre en un claro reduccionismo cuando se excluye de la moralidad la aspiración ética a la felicidad y a la adaptación social (Goñi, 1996).

La singularidad individual

Es legítimo aspirar a saber vivir, a disfrutar de la vida, a ser una persona autónoma e independiente. Más aún, buscar la felicidad propia es una exigencia moral. Pero alcanzar la autonomía individual y la felicidad no es fácil; empieza por el conocimiento propio: el *conocimiento* de sí mismo es el fundamento del desarrollo social y personal. La máxima latina "nosce te ipsum" mantiene toda su vigencia: sin conocimiento de las cualidades y defectos propios resulta muy complicado diseñar proyectos en favor de uno mismo, y de los demás.

El ámbito del conocimiento personal, en sentido amplio, viene a coincidir con el de la inteligencia emocional; pero, en sentido más reducido y que se ajusta a nuestros actuales propósitos, se refiere a las nociones de privacidad y de prudencia.

La privacidad (Smetana, 1982; Turiel, 1983) hace referencia a ese ámbito de conductas sobre las que cada cual puede decidir en función de apetencias o preferencias individuales. A pesar de tratarse de una noción central en el pensamiento moderno occidental (Inkeles, 1983; Lipovetski, 1983), se sabe muy poco sobre cómo se construye (Nucci, 1981; Tisak y Turiel, 1984). La considerable importancia del componente prudencial de numerosas situaciones de la vida (educación para la salud, sexualidad, etc.) nos decidió a dedicarle varias investigaciones.

Es prudente un comportamiento del que se deriva algún beneficio para el

sujeto agente; es imprudente aquello de lo que por acción u omisión deriva algún perjuicio para quien realiza o deja de hacer algo. Razonar sobre acciones u omisiones imprudentes simples o descontextualizadas (fumar, beber, falta de higiene, hacer el vago, no esforzarse, etc. en abstracto) resulta más sencillo que analizar situaciones en las que un determinado tipo de perjuicio (p. e. las consecuencias de beber en exceso) entra en colisión con ganancias de otro tipo, por ejemplo, la aceptación grupal (Goñi, Bacaicoa y Aguirre, 1995).

La mayoría de preadolescentes entiende, ya desde los trece años, que el perjuicio/beneficio nunca se da sólo sino que más bien el beneficio implica costos y los perjuicios quizá no sean sino el precio que se paga por una satisfacción inmediata de necesidades; al sopesarse los pros y contras de las conductas se relativiza la importancia de unos perjuicios o beneficios a los que los niños más pequeños tienden a verlos como absolutos. De otro lado, la concepción del beneficio propio se amplía cuando se incluyen como ganancia no sólo logros materiales sino también el autodesarrollo o autorrealización personal (Goñi, 1993).

Las ideas infantiles sobre la normatividad, punitividad y privacidad del comportamiento imprudente cambian a partir de la adolescencia (Goñi, 1994), aumentando significativamente el número de quienes, aunque no justifiquen las imprudencias, entienden mejor sus causas. La mayoría de los preadolescentes, a diferencia de los niños, reclama el carácter privado del comportamiento imprudente rechazando que deba estar regulado por normas y también que sea punible, lo que supone una progresiva vinculación de lo prudente a lo privado. Esto no equivale, en todo caso, a una defensa del comportamiento imprudente; indica únicamente dificultad para explicar por qué está mal perjudicarse a sí mismo siendo al mismo tiempo un asunto de libre decisión personal.

Se distingue entre las imprudencias por acción y por omisión (Goñi, Aguirre y Bacaicoa, 1997): la imprevisión aparece como una conducta menos reprobable, más compleja, menos exigible, de menor implicación moral y de mayor conexión con el autodesarrollo personal que la imprudencia activa. Decidir no ganar o no beneficiarse se incluye más claramente en el ámbito de lo privado que la decisión de perder o de perjudicarse.

Los conceptos prudenciales muestran cambios asociados con la edad pero la comprensión de lo que perjudica/beneficia tiene mucho que ver, así mismo, con el autoconcepto, con las creencias religiosas y con los influjos culturales (Goñi, Bacaicoa y Aguirre, 1995).

Lo más relevante de este conjunto de informaciones sobre el razonamiento prudencial reside, a nuestro juicio, en que permite intuir su importancia para la educación sociopersonal. Desvela, así mismo, que existen carencias de conocimiento que son más evidentes aún con respecto a la construcción de la idea de discrecionalidad de decisión según gustos y preferencias individuales (privacidad).

La privacidad y la prudencia no pueden entenderse, en todo caso, como referentes exclusivos del desarrollo sociopersonal sino en directa combinación con la moralidad y con la convivencia.

La convivencia civilizada

Las personas somos individuos sociales: sólo se vive en sociedad; sólo se vive cuando se convive. Vivir es relacionarse. Ahora bien, la convivencia social es imposible al margen de códigos que la regulen. Ninguna sociedad puede prescindir de los códigos que regulan el comportamiento de sus miembros. Ahora bien, al hombre moderno le resulta posible evitar, o al menos limitar, aquella sociabilidad que no desea y, además, las fórmulas de cortesía han experimentado una profunda revisión histórica y hoy se reclaman modalidades de convivencia compatibles con el individualismo (Dhoquois, 1983; Revel, 1985).

Para *entender* la interactividad social es sumamente importante entender el sentido de las normas de urbanidad y, en particular, en qué medida comprometen los llamados compromisos sociales. La comprensión del funcionamiento socio-organizativo, y del papel que en la sociedad juegan las convenciones sociales, resulta ser una pieza básica de las teorías que los seres humanos construimos sobre el orden sociomoral. Y esta madurez de juicio *societal* (Turiel, 1983) resulta un contrapunto necesario al desarrollo del juicio moral.

Caracteriza a las reglas de organización social y de convivencia la obligatoriedad contingente a lo socialmente consensuado; se sitúan, por tanto, a medio camino entre lo intrínsecamente obligatorio (los deberes morales) y lo discrecional (privacidad): los compromisos de convivencia social ni dependen sólo de las preferencias de cada cual ni revisten el mismo rango de obligatoriedad que los deberes morales; no siendo por sí mismos obligatorios, lo son en la medida en que vienen avalados por el consenso grupal y, además, porque de no respetarlos la persona arriesga su desarrollo como ser social. Y, para ser feliz, se necesita privacidad pero no se puede prescindir de la convivencia.

La comprensión de las convenciones responde, según Turiel, a un patrón evolutivo con fases de afirmación y negación que culminaría, no antes de los 20 años, cuando puede llegar a apreciarse que cumplen una función facilitadora de las interacciones sociales. Según nuestros datos (Goñi, 2000a), en cambio, la comprensión de las convenciones sociales sigue las mismas pautas evolutivas que la comprensión más general del orden social: las distintas maneras de entender los códigos de civilidad reflejan concepciones más o menos elaboradas de la organización social.

En definitiva, para el desarrollo sociopersonal resulta decisivo entender el sentido de los códigos de convivencia y, en particular, en qué medida comprometen dado que, por definición, se trata de códigos revisables y alternables. Una pobre intelección de los mismos en poco ayudará a la adaptación social, la cual se verá facilitada por una adecuada comprensión del funcionamiento socio-organizativo y del papel que en la sociedad juegan las convenciones sociales.

El personalismo sociomoral

Las personas podemos desarrollar un profundo sentido de justicia, una clarividente percepción del papel de las reglas de convivencia social y un saludable espacio de privacidad individual. Y lo evolutivamente posible se convierte de inmediato en canónico y deseable. Es humanamente esperable que cada persona

llegue a ser plenamente ella misma (autonomía individual), mantenga adecuadas relaciones sociales (convivencia) y asuma compromisos sociomorales (sentido ético). Una persona será tanto más completa cuanto mejor cubra esos tres objetivos. Ahora bien, ¿es compatible y simultáneo ese desarrollo tridimensional?, ¿resulta armonizable el proyecto individual de felicidad con las exigencias de la convivencia social y con el compromiso ético en favor de los demás?

A nuestro modo de ver, desde una concepción amplia de lo moral y de lo sociopersonal (Goñi, 1999), el desarrollo del conocimiento sociomoral sólo puede explicarse cabalmente como la progresiva capacidad de coordinar los juicios coexistentes sobre la justicia, la convivencia y la privacidad; y, al mismo tiempo, como la progresiva capacidad de recurrir a cada uno de estos dominios de juicio, bien por separado o bien combinadamente, según lo demande la naturaleza de cada situación sociopersonal (Goñi, 1996, 1999, 2000b y 2002a).

Los juicios sobre los sucesos sociales ambiguos dejan ejemplarmente al descubierto el problema de la delimitación entre lo moral, lo convencional y lo privado; en la delimitación juegan un papel decisivo las creencias religiosas, las concepciones antropológicas, las ideologías (Wainryb y Turiel, 1993). Por ejemplo, las ideas sobre la vida del feto influyen de forma decisiva el juicio moral sobre el aborto; otro ejemplo, asuntos de neto carácter convencional en nuestra cultura pueden encerrar implicaciones morales para quien mantenga la creencia de que determinadas acciones repercuten, aunque de forma inobservable, en el bienestar de otros.

Saltzstein (1991) sugiere que la delimitación de ámbitos sociomorales guarda directa relación con las concepciones antropológicas y socioculturales. Así lo refleja un estudio sobre la legitimidad de interrumpir el embarazo (Goñi, Alejo y Mtz. de Icaia, 1997): la conceptualización moral o privada del aborto se asocia con las creencias religiosas, el corte generacional, la formación académica y el perfil preferencial en valores; así mismo, los juicios prescriptivos se apoyan en informaciones, más o menos contrastadas, sobre la realidad biológica del feto. Parece, por tanto, evidente que la cultura (creencias, opiniones, informaciones, valores, etc.) ejerce un fuerte influjo mediador sobre los juicios deontológicos.

Problemática y relación orientativa de temas a investigar

El personalismo sociomoral hasta ahora descrito ofrece una explicación, de marcado carácter cognitivo, del desarrollo sociopersonal cuya consistencia radica tanto en la coherencia teórica que se le atribuya como en los datos de la investigación llevada a cabo. Pero, al mismo tiempo, aparece como un modelo explicativo cuyas principales presunciones teóricas, que a continuación se enuncian, precisan aún de mayor corroboración empírica.

- A. En cada uno de los dominios de conocimiento social se identifican formas de pensamiento más o menos elaboradas. Valen a este respecto los estudios de Piaget, Kohlberg o Turiel sobre el razonamiento moral pero son más escasos los datos disponibles sobre la comprensión de las convenciones sociales (Goñi, de Miguel y Ruiz de Eguino, 1997; Turiel, 1983) y, sobre todo, acerca del desarrollo de las ideas sobre lo privado y lo prudente

(Goñi, 1993a, 1993b y 1994).

- B. El modelo postula que la mayoría de los asuntos de la vida ordinaria son de naturaleza compleja lo que puede exigir la distinción y coordinación de consideraciones de índole privada, convencional y moral. Desde esta perspectiva se ha analizado la comprensión de las normas escolares (Goñi, 1988 y 1989a y 1989b), de las conductas de riesgo (Goñi, Bacaicoa y Aguirre, 1995; Goñi, Aguirre y Bacaicoa, 1997), de la desobediencia civil (Palacios, 2000) o de los estereotipos de género (Goñi, 1988 y 1989a y 1989b).
- C. De otro lado, una sugerente perspectiva de análisis consiste en identificar las discrepancias de las personas a la hora de argumentar (con diferente apoyo en lo moral, en lo convencional o en lo privado) sobre las normas de convivencia familiar (Goñi, 1997 y 2000b) o sobre el aborto y el divorcio (Goñi, 1997a y 1997b; Goñi, Alejo y Martínez de Icaia, 1997; Gómez Rozas, 2005).

Esta relación temática no tiene un carácter exhaustivo ya que se centra básicamente en lo investigado por el grupo que sustenta esta sublínea sin incluir los estudios de autores como Turiel, Tisak, Killen o Nucci que han analizado el conocimiento sociopersonal sobre asuntos sociales tan relevantes como la objeción de conciencia, el consumo de drogas ilegales, la eutanasia o las normas eclesíásticas. De otro lado, además de seguir comprobando las presuposiciones teóricas del modelo, puede resultar sugerente utilizar esta distinción de dimensiones del conocimiento en relación con otras variables tales como las creencias religiosas, las ideologías, los valores o las presunciones informativas de las personas lo que ayudará a establecer perfiles psicosociales de diferentes grupos socioculturales. Puede asimismo indagarse sobre las relaciones entre el conocimientos sociopersonal y numerosos rasgos psicológicos como, por citar únicamente dos, las habilidades sociales (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008) o el autoconcepto (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Método

La tradición de investigación más asentada con respecto a esta temática utiliza la entrevista semiestructura, de inspiración piagetiana, como procedimiento para indagar no tanto la opinión como la estructura del conocimiento sociopersonal. En la entrevista se plantean, a poder ser, dilemas con soluciones alternativas y, utilizando técnicas como la de la contrasugerencia, se suscita la explicitación de las ideas. Las entrevistas se graban y se transcriben literalmente. Posteriormente ha de llevarse a cabo un proceso de categorización de las respuestas para el que se exige acuerdo interjueces. Y, por último, estas respuestas se someten a análisis estadísticos que, por lo general, no entrañan gran complejidad siendo muy habitual el recurso a las pruebas de chi cuadrado y similares.

Referencias bibliográficas

Sublínea 1

- Alvarez, Q. (1999). *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bertalanffy, L. von (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Capra, F. (2006). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dougherty, K., Eisenhart, M. y Webley, P. (1992). The role of social representations and national identities in the development of territorial knowledge: A study of political socialization in Argentina and in England. *American Educational Research Journal*, 29(4), 809-835.
- Doise, W. y Mackie, D. (1981). On the social nature of cognition. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding* (pp. 53-83). London: Academic.
- Echebarria, A. (1991). *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Etxeberria, F. (1999). *El bilingüismo en el país del euskera*. Donostia: Erein.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research reading*. M.A.: Addison-Nesley.
- Fishbein, M. y Ajzen I. (1981). On construct validity. A critique of Miniard and Cohen's paper. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 340-350.
- Franke, M. (2004). *Eres uno de nosotros*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Huguet, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, A. y Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes hacia las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura y Educación*, 17(4), 309-312.
- Huguet, A. y Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Leioa: UPV/EHU.
- Huguet, A. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Lambert, W. E. y Gardner, R. C. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, M. A.: Newbury House.
- Madariaga, J. M. (1994a). *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Bilbao: UPV/EHU.

- Madariaga, J. M. (1994b). Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 119-127.
- Madariaga, J. M. (1995a). La influencia de las actitudes hacia el euskera en el rendimiento en dicha lengua. En M. Siguán (Coor.), *La enseñanza de las lenguas por tareas* (pp. 145-152). Barcelona: ICE/Horsori.
- Madariaga, J. M. (1995b). La representación social del euskera y su relación con la actitud hacia dicha lengua en el aula. En *Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 171-176). Burgos: Univ. de Burgos.
- Madariaga, J. M. (1995c). Representación social y actitud ante el euskera. En A. Goñi (Ed.), *Psicodidáctica y aprendizajes escolares* (pp. 301-307). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Madariaga, J. M. (1996a). Aproximación a los modelos sociopsicológicos canadienses que describen situaciones educativas bilingües. La importancia de las actitudes hacia la segunda lengua. *Revista Española de Estudios Canadienses*, 3, 53-66.
- Madariaga, J. M. (1996b). El núcleo central de la representación social del euskera, *Revista de Psicodidáctica*, 1, 93-102.
- Madariaga, J. M. (1998a). La importancia del contexto social y el autoconcepto en la intervención educativa con adolescentes. En VV.AA: *Intervención psicológica en la adolescencia* (pp. 743-747). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Madariaga, J. M. (1998b). Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 33-44.
- Madariaga, J. M. (1999). La dimensión social de una experiencia educativa multilingüe. *Euskonews & Media*, 21.
- Madariaga, J. M. (2000a). Educación plurilingüe: Hacia una perspectiva social más integradora. *Ikastaria*, 11, 193-203.
- Madariaga, J. M. (2000b). El sistema colectivo de significados del euskera en la Educación Secundaria. En J. Perera (coor.), *Las lenguas en la Educación Secundaria* (pp. 267-276). Barcelona: ICE-Horsori.
- Madariaga, J. M. (2001). Aportaciones de la investigación en Psicodidáctica a las experiencias de comunicación educativa en varias lenguas. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 229-238.
- Madariaga, J. M. (2003). El contexto social y la dimensión actitudinal en la educación multilingüe. En X. A. González Riaño (coor.), *Nueves llendes na enseñanza d'una llingua minoritaria* (pp. 95-136). Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Madariaga, J. M. y Goñi, A. (1998). *Reflexiones acerca de la relación entre contexto sociolingüístico y representación social del euskera de los adolescentes vascos*. (pp. 719-724). Actas del Congreso Vasco de Sociología. Bilbao.

- Madariaga, J. M. e Izko, J. (1996). Aproximación a la representación social del euskera. En M. Marín (coor.), *Sociedad y educación* (pp. 121-128). Sevilla: Eudema.
- Madariaga, J. M. y Molero, B. (2000). La construcción sociocognitiva del conocimiento. El papel de la lengua en procesos educativos bilingües. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 49-58.
- Madariaga, J. M. y Molero, B. (2002). Utilización educativa del vídeo en Educación Secundaria. En M. Fajardo y otros (Coor.), *Necesidades Educativas Especiales. Familia y Educación* (pp. 581-593). Badajoz: PSICOEX.
- Madariaga, J. M., Molero, B. y Hugueta, A. (2002). Influencia familiar en la construcción social de la lengua. *Psicología Iberoamericana*, 10(2), 12-19.
- Madariaga, J. M. y Rojo, V. (2008). Análisis comparativo de las actitudes del alumnado inmigrante y autóctono de la Comunidad Autónoma Vasca. En VV. AA.: *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro* (pp. 2062-2070). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Molero, B. y Madariaga, J. M. (2002). Hacia una comprensión de la identidad nacional del alumnado de Magisterio. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 173-182.
- Molero, B. y Madariaga, J. M. (2003). Aproximación al estudio de la representación de la identidad cultural, étnica y nacional en el alumnado de la UPV/EHU que comienza los estudios de Magisterio. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI* (pp. 195-203). Barcelona: ICE.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 409-419.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. Londres: Academic.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition* (pp. 181-209). London: Academia (traducción castellana G. Serrano y J. Sobral, *Lecturas de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Tórculo, 1992).
- Novo, M., Marpegán, C. y Mandón, M. J. (2002). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*. Madrid: UNED.
- O'Connor, J. y McDermott, I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Urano.
- Pastor, E. (1998). *La problemática de la enseñanza en los adolescentes*. Ponencia VIII Congreso INFAD Pamplona.
- Quadrio, A. y Magrín, M. (1992). Development of a trans-national European consciousness in a sample of Italian children. *Ricerche di Psicologia*, 4, 83-105.

- Serra, J. M. y Vila, I. (2005). Lengua, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencias y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin and S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterrey: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel and W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall (Trad. Castellana en J. F. Morales y C. Huici (Eds.) 1989, *Lecturas de Psicología Social*. Madrid: UNED).
- Torres, E. (1994). La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 305-344). Madrid: Síntesis.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica*. Barcelona: Graó.
- Valsiner, J. (1996). Co-constructionism and development: A socio-historic tradition. *Anuario de Psicología*, 69, 63-82.
- Vila, I. (1996). La idea de los orígenes sociales de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal. *Anuario de Psicología*, 69, 88-91.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Watzlawick, P. (1994). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.

Sublínea 2

- Ariès, Ph. (1985). Para una historia de la vida privada. En P. Ariès y G. Duby (Eds.), *Historia de la vida privada*, t.3 (pp. 7-19). Madrid: Taurus.
- Béjar, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2002). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Dhoquois, R. (Ed.) (1993). *La politesse. Vertu des apparences*. Paris: Autrement.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de

- investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Gómez Rozas, J. D. (2005). *Religiosidad, razonamiento moral y valores de los jóvenes universitarios del campus de Álava*. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, A. (1988). *Razonamiento social sobre conductas escolares. Pluralidad y coordinación de categorías conceptuales*. Leioa: UPV/EHU
- Goñi, A. (1989a). La comprensión de normas escolares. *Investigación en la Escuela*, 9, 75-83.
- Goñi, A. (1989b). La conceptualización de la vida social escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 101-116.
- Goñi, A. (1992). *La educación social. Un reto para la escuela*. Barcelona: Graó.
- Goñi, A. (1993a). La resolución de dilemas socioprudenciales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, 467-480.
- Goñi, A. (1993b). Un programa de educación sociopersonal atento a la distinción entre prudencia y moralidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 35-50.
- Goñi, A. (1994). El desarrollo de las ideas sobre lo privado y lo prudente en la preadolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 221-229.
- Goñi, A. (1996). Proyecto individual de felicidad y compromiso social de justicia. *Cultura y Educación*, 3, 19-30.
- Goñi, A. (1997a). Adolescencia y vida familiar. El sentido de las discusiones. *Bienestar y Protección Infantil*, III(1), 121-133.
- Goñi, A. (1997b). Modos de entender el aborto, formas de entender la vida. *Revista de Psicología*, XIX(2), 29-49.
- Goñi, A. (1997c). Distintas concepciones de la naturaleza sociomoral del divorcio. *Revista de Psicología de la Educación*, 21, 83-96.
- Goñi, A. (1999). Lo ético en psicología. La cuestión de dominios o ámbitos. En E. Pérez Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 27-42). Barcelona: Ariel.
- Goñi, A. (2000a). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: EOS.
- Goñi, A. (2000b). *Psicología del individualismo*. San Sebastián: Erein.
- Goñi, A. (2002a). Desarrollo del conocimiento sociopersonal e intervención educativa. *Contextos Educativos*, 4, 35-51.
- Goñi, A. (2002b). Konpromiso denak ez dira moralak, ez eta dena ere betebeharraren moralak. En L. Ohiartzabal, *Kohlberg* (pp. 68-80). Donostia: Hik Hasi.
- Goñi, A. (2008). Sociopersonal development and psychoeducational intervention. En A. Valle, J. C. Núñez, R. González, J. A. González-Pienda, y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 181-195). New-York: Nova Science Publishers.

- Goñi, A., Aguirre, J. J. y Bacaicoa, F. (1997). ¿Da lo mismo perder que no ganar? *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50(1), 127-136.
- Goñi, A., Alejo, E. y Martínez de Icaia, I. (1997). Privacidad versus moralidad en el juicio sobre el aborto y el divorcio. *Revista de Psicodidáctica*, 3, 37-56.
- Goñi, A., Bacaicoa, F. y Aguirre, J. J. (1995). La comprensión del comportamiento imprudente. En A. Goñi (Ed.), *Psicodidáctica y aprendizajes escolares* (pp. 319-338). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Goñi, A., Celorio, G. y Molero, B. (1995). Estereotipos de género: convención, normalidad, justicia. *Investigación en la Escuela*, 26, 83-92
- Goñi, A., de Miguel, J. L. y Ruiz de Eguino, M. (1997). Sociabilidad y buenos modales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 176. (Texto completo en la siguiente dirección electrónica: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>).
- Greenberger, E. (1984). Defining psychological maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37
- Inkeles, A. (1983). *Exploring individual modernity*. New York: Columbia University.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. En T. Lickona (Comp.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Laurent, A. (1987). *L'individu et ses ennemis*. París: Pluriel.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vie. Essais sur l'individualisme contemporain*. París: Gallimard.
- Nucci, L. P. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Palacios, S. (2000). *La desobediencia civil y la objeción de conciencia. Comprensión sociomoral de sucesos complejos durante la adolescencia y la juventud*. (Tesis Doctoral). Leioa: UPV/EHU.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- Revel, J. (1985). Los usos de la civilidad. En P. Ariès, y G. Duby (Eds.), *Historia de la vida privada*, 3 (pp. 169-210). Madrid: Taurus, 1989.
- Saltzstein, H. D. (1991). Why are nonprototypical events so difficult, and what are the implications for social-developmental psychology? *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(2), 104-116.
- Smetana, J. G. (1982). *Concepts of self and morality: women's reasoning about abortion*. New-York: Praeger.
- Turiel, E. (1983). *El conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Síntesis.
- Tisak, M. S. y Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, 55, 1030-1039.

Wainryb, C. y Turiel, E. (1993). Conceptual and informational features in moral decision making. Special issue: learning and development. *Educational Psychologist*, 28(3), 205-218.

José María Madariaga Orbea es Profesor Titular de la Universidad del País Vasco. Realizó la tesis doctoral (1992) sobre actitudes lingüísticas en situaciones educativas bilingües y ha profundizado en la temática de la construcción social del conocimiento hasta la actualidad, dirigiendo cuatro proyectos de investigación, participado en otros varios, y tres tesis doctorales. Trabaja con el grupo consolidado de investigación de la Generalitat de Catalunya (Nº de referencia 2005SGR 00634) llamado Cultura & Educación y en la red de investigación dirigida por el Catedrático Ángel Huguet de la Universitat de Lleida llamada Red Llera.

Alfredo Goñi Grandmontagne, Catedrático de Universidad en la Universidad del País Vasco, se interesó específicamente durante años por investigar la construcción del conocimiento sociopersonal. En el texto quedan recogidas las publicaciones correspondientes a esta etapa así como las tesis que se realizaron. En la actualidad sigue considerando que esta temática merece atención dentro de la psicología de la educación si bien las nuevas posibilidades abiertas en la actualidad al desarrollo de modelos estructurales hacen viable el tratamiento conjunto tanto del conocimiento sociopersonal como de otras características psicosociales como el autoconcepto, el conocimiento social o las expectativas y metas individuales.

Fecha de recepción: 14/11/08

Fecha de admisión: 18/03/09