

El núcleo central de la representación social del euskera

José M^a Madariaga Orbea

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

U.P.V./L.H.U.

1. LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

El estudio de los fenómenos de conocimiento social se ha desarrollado desde varias perspectivas diferentes:

A) El enfoque sociológico plantea que lo importante para explicar el comportamiento individual es el grupo, considerado como la unidad mínima que explica los procesos.

B) La escuela psicodinámica se interesa por la relación entre las creencias y la personalidad, sobre todo en los procesos de identificación.

C) El aprendizaje social, según el cual los agentes externos y sus variaciones explicarían los procesos. En este enfoque, la interacción social está simplificada, puesto que el papel activo de buscador de información, queda reducido a un sometimiento a la presión externa del grupo. Es necesario ampliarlo a situaciones en las que se aprenda de la propia interacción social.

D) El enfoque cognitivo-constructivista plantea que el conocimiento del mundo, se basa en la construcción de modelos mentales de la realidad observada y las experiencias vividas.

En la perspectiva de cognitivismo puro (De Vega, 1984), la representación es un fenómeno de los sistemas de procesamiento. La información que se recibe del medio se registra y representa internamente en el sistema cognitivo.

La teoría del procesamiento de la información (Sebastian, 1984) ha diseñado un modelo basado en los esquemas, por el que se interpreta la representación del conocimiento y la comprensión del mundo con un sentido funcional, conectando la cognición social con el desarrollo intelectual en su conjunto. Esa conexión describe la capacidad de las situaciones de interacción social para generar un conflicto cognitivo que ponga en marcha el proceso de equilibración piagetiano. De acuerdo con los trabajos de Ames y Borvin (1982) y Russell (1982) para que se produzca dicho conflicto es necesario que entre los protagonistas de la interacción haya una situación de conflicto en los puntos de vista previos.

Esta interpretación nos permite entender la construcción del conocimiento social de ciertas nociones sociales. La teoría de los esquemas explica los procesos

básicos de procesamiento de la información dando sentido a la experiencia, a los acontecimientos externos. Sin embargo, hay fenómenos difíciles de integrar, por absurdos o misteriosos. En ese caso, los esquemas diferencian los fenómenos relevantes de los marginales o inexplicables, procesando sólo la información que encaja en ellos, e ignorando el resto.

E) Era necesario dar un paso más hacia el llamado conflicto sociocognitivo, para tener en cuenta no sólo el posible influjo de las diferencias cognitivas en la relación de interacción sino también la influencia de las condiciones sociales en las que se desarrolla tal proceso.

La representación del conocimiento social, no es como la del mundo físico, ya que el contexto de interacción en el que se produce, condiciona el proceso. En la perspectiva psicossociológica, tal y como apuntan Doise y Mackie (1981: 63), el desarrollo cognitivo resulta *"fundamentalmente de una reconstrucción de la cognición, que tiene lugar en el transcurso de las interacciones entre el niño y otros seres sociales activos"*.

Esta visión comparte con la epistemología constructivista de Piaget que el desarrollo cognitivo es consecuencia del proceso de reestructuración, unido a la actividad del niño, pero añade que esa actividad estructurante está en función de las personas con las que interactúa en el proceso concreto.

Lo curioso es que, paralelamente, hay momentos en los que parece que también se produce una reestructuración autónoma, sin influjo de los demás. Esta perspectiva interpreta que son consecuencia del proceso de interdependencia colectiva previo.

Turiel (1983) sugiere que es importante trabajar sobre los procesos de interacción social de los niños, pero acepta el modelo de procesamiento cognitivo de la información ya que los dominios en los que se produce el conocimiento social aportan información para la construcción del conocimiento, integrable o no en los esquemas previos.

En los conflictos sociocognitivos, la resolución de un problema no depende tanto de unas capacidades del niño sino de su capacidad para resolver la situación interindividual en la que se plantea. La contribución esencial de Piaget a la psicología, que consistía en explicar los mecanismos de formación de las operaciones, seguiría siendo válida, pero añadiendo que el origen de los desequilibrios cognitivos que ponen en marcha dichos mecanismos es de carácter social. La interpretación de que los procesos de equilibración puedan ser estimulados por conflictos interindividuales que el sujeto debe resolver parece más creíble que la de superar centraciones cognitivas contradictorias, que parece más de laboratorio e ignorante del contexto social.

2. LA REPRESENTACION SOCIAL

En los últimos años se va abriendo paso el concepto de Representación Social (R.S.). Surge al tomar conciencia de que la construcción del conocimiento no puede realizarse al margen del contexto social circundante (Simon y Kaplan, 1989).

La R.S. surge en Europa de la mano de Moscovici (1961) como una reacción a la psicología social americana, que interpretaba la cognición social, como procesos de tratamiento, análisis y almacenamiento en la memoria de la información, para interpretar la realidad externa.

Desde la perspectiva europea, la R.S. estudia los esfuerzos del hombre para comprender la realidad y no su actividad propositiva (Moscovici, 1981). Se le define como aquellos *"principios generadores de tomas de posición, ligados a las inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales"* (Moscovici, 1961). *"Una idea, creencia u opinión, compartida por los miembros de un determinado grupo social y que responde a un proceso de organización de las vivencias que han tenido los miembros de dicho grupo con respecto a un objeto"* (ARZAC, 1984).

En una R.S., están implicados aspectos cognitivo-evaluativos de representación de la realidad, pero también hay una componente conativa, al considerarla como instrumento de acción en la construcción de lo social.

Además, hay un aspecto afectivo vinculado a las creencias, dotadas de afectividad y carga emocional y a las orientaciones actitudinales, por su carácter dinamizador de la conducta (Madariaga, 1995).

En resumen, es una organización cognitiva que permite procesar la información, dando sentido al medio circundante y sirviendo de guía para las conductas del sujeto.

Según Di Giacomo (1987) son seis las características de la R.S.:

1. La relacional.
2. La social, en el sentido de ser compartidas por muchos individuos, al tiempo que, como realidad social, influyen en las correspondientes conductas individuales.
3. La de referirse a una extensa gama de fenómenos, que se analizan de maneras muy diferentes.
4. La de tener procesos específicos, anclaje y objetivación, que les permite actuar como categorías.
5. Ser dinámicas, lo que les permite tener una capacidad para transformar los conocimientos sociales.
6. Ser funcionales, al ser compartidas por un mismo grupo o comunidad.

1. La R.S. es un mecanismo de interpretación cognitiva de la realidad, que se convierte en instrumento de comunicación con el entorno, al realizar dicha interpretación de una forma contextualizada. Moscovici (1963) cree que son elaboraciones de objetos sociales por parte de la comunidad, para facilitar el intercambio y comunicación dentro de ella.

Partiendo de la idea originaria de Moscovici (1961), la R.S. cumple la doble función de ser un sistema de valores para el individuo que le permite orientarse en el mundo y permitir la comunicación en las relaciones interindividuales, al dotarle de los códigos adecuados. Ese sistema de valores se apoya en el entramado de creencias, actitudes, valores, estereotipos... de la persona.

2. La R.S. tiene una componente social, al centrarse en objetos sociales y ser una representación elaborada y compartida por el grupo (Mayor y Moñivas, 1992).

Como consecuencia, los modelos compartidos de manera inconsciente que previamente se han asimilado, se reproducen en su comportamiento en forma de normas sociales y valores y lo que es más interesante, se propagan hacia los demás a través del sistema educativo (Di Giacomo, 1984).

Las R.S. están vinculadas a categorías culturales preexistentes en el contexto, variando con ellas. Para estructurar una R.S. el sujeto moviliza como referentes o modelos, elementos del entorno cultural que están enraizados en la cultura popular (tradiciones, religión...).

Los grupos sociales pueden llegar a expresar su identidad mediante el sentido que dan a sus R.S. Así se explica la importancia del euskera como identificador del grupo vasco, vinculado a creencias culturales y religiosas arraigadas en el pueblo vasco. También explicaría que la R.S. del euskera está fuerte y positivamente arraigada, permitiendo que haya una actitud tan positiva y se luce de forma tan fuerte y duradera para evitar su desaparición.

3. Para poder hacer el constructo de la R.S. operativo, es necesario concebirlo como un modelo de categorización y explicación de la realidad, centrado en objetos sociales concretos, fuertemente valorizados y que supongan un conflicto de ideas (Moscovici, 1961 y 1979; Herzlich, 1969; Jodelet, 1976 y 1989; Mugny y Carugati, 1995; Palmonari, Bompani y Zani, 1987; Chombart de Lawe, 1995; Páex y col. 1994).

4. Para comprender mejor el significado de la R.S. es muy interesante considerar los dos procesos que la caracterizan: el anclaje y la objetivación.

El anclaje supone la clasificación o categorización de algo que de antemano nos es desconocido, convirtiéndolo en familiar mediante la categorización o elección, de un prototipo de los que están almacenados en nuestra memoria, estableciendo una relación positiva o negativa con él (Moscovici, 1981). La objetivación es un proceso mediante el que algo que es abstracto para nosotros lo materializamos haciéndolo más natural (Moñivas, 1994).

5. La R.S. es un metasistema de las regulaciones sociales que intervienen en un proceso cognitivo. Es una forma de interpretar y pensar la realidad, representando en la conciencia de una forma mental, algo que está en el contexto. Es una simbolización que tiene al mismo tiempo un sentido para nosotros, es decir, no es una mera reconstrucción de lo externo, sino que se hace de forma constructiva, creativa para el sujeto (Farr, 1988).

6. Las R.S. representan el saber popular que llamamos sentido común o creencias compartidas por el grupo social. Por eso le atribuimos una tercera función (además de dar sentido al mundo y permitir la relación con él) que sería la de transformar el conocimiento científico en sentido común.

Es importante conocer los contenidos de una R.S. para determinar la estrategia de intervención educativa, ya que su función es justamente la contraria, conseguir hacer más científico el conocimiento del mundo, a veces en contra de las propias R.S. En cierto modo, como apunta Doise (1989), el pensamiento que se manifiesta en la R.S. y el infantil tienen bastantes puntos en común.

A pesar de su aparente vaguedad, con el concepto de R.S. se ha dado sentido a una serie de sistemas colectivos de significado, anteriormente independientes entre sí, tales como actitudes, creencias, estereotipos, valores, teoría implícita de la personalidad..., permitiendo establecer una teoría general interpretativa de las regulaciones sociales intervinientes en un funcionamiento cognitivo.

3. LA REPRESENTACION SOCIAL DEL EUSKERA

El interés por la R.S. del euskera surge del protagonismo cada vez mayor de las variables de orden psicosocial, y en especial el bloque actitudinal-motivacional, para explicar el éxito-fracaso en procesos educativos bilingües (Madariaga, 1992 y 1994). Esas variables, hemos sugerido que pueden cobrar sentido, en un único modelo teórico, articulado en torno a la R.S.

Existen dificultades metodológicas para recoger la información necesaria, para delimitar la R.S. del euskera. Para hacer una primera valoración, se consideran los posibles elementos de la R.S. determinando cuales pueden ser congruentes con la realidad y eliminando los restantes.

Este proceso puede dar lugar al establecimiento de relaciones falsas entre creencias que el sujeto asume como ciertas. Como consecuencia, la integración del euskera y sus contenidos asociados dentro del repertorio de las R.S. estará condicionada por la evaluación o toma de posición previa y la reorganización cognitiva consiguiente, estará mediatizada por un fuerte contenido emocional.

A esa ambigüedad contribuye especialmente la imagen equivoca y desvalorizada que la cultura dominante emite hacia todo lo que tenga que ver con la minoritaria vasca, y muy especialmente con el euskera, que es el objeto social más importante de esa cultura.

Además habría que clarificar cuáles son los grupos sociales que hay que estudiar y con qué dimensiones.

Esa dificultad se simplifica cuando consideramos que lo que va definiendo a los grupos es precisamente sus R.S. En la medida en que son esquemas mentales con los que interpretamos el mundo circundante y nos relacionamos con él, nos agrupamos en función de las coincidencias en dichas R.S.

El estudio de la R.S. del euskera, previo a la intervención en el ámbito educativo bilingüe, debe prever que no será única, sino vinculada al ámbito concreto, e incluso al grupo social en el que se realiza la experiencia.

Como en el proceso intervienen dos culturas diferentes asociadas a las dos lenguas en juego, se supone que la R.S. va a ser diferente para cada grupo sociolingüístico definido.

Las R.S. clasifican y objetivizan a los objetos sociales, explicándolos y evaluándolos a partir de las creencias que hemos dado en llamar del sentido común (Jodelet, 1989).

Una creencia asumida por gran parte de la población es el derecho que tiene cualquier grupo sociolingüístico a mantener su lengua y su cultura. La otra creencia generalizada es que cada lengua está vinculada a una cultura y, por tanto, es un

patrimonio de la humanidad que no debe perderse, hay que potenciar, e incluso desarrollar.

La existencia de situaciones en las que un grupo sociolingüístico persigue la desaparición de la lengua y cultura del otro, o al menos su marginación, nos obliga a integrarlas en nuestro entramado cognitivo.

Dicha integración nos supone la aparición de un conflicto, que necesitará de un proceso de anclaje en nuestro sistema de categorías, para lograr que ese fenómeno que no es habitual acabe siendo más real (Jodelet, 1989).

La R.S. se ancla en grupos donde existen realidades preexistentes (religión, modo de vida, ideología, etc.). en base a las cuales se estructura; esto permite que el grupo que genera dicha R.S. pueda clasificar y categorizar grupos y personas (Moscovici, 1982). En el caso del euskera y su aprendizaje se puede vincular a ideologías nacionalistas.

4. HACIA UNA DELIMITACION DEL NUCLEO DE LA REPRESENTACION SOCIAL DEL EUSKERA

La R.S. tiene tres dimensiones: un núcleo central, un sistema de categorización y un conjunto de informaciones, actitudes y creencias organizadas en torno a ese núcleo.

En una concepción sistémica, como la de Abric (1976), la R.S. se define como una organización cognitiva jerarquizada. El núcleo es el elemento central que la estructura y le dota de estabilidad, por eso decimos que es un núcleo organizador; lo constituyen los elementos que consideramos esenciales, siendo el resto periféricos.

La distinción núcleo central y elementos periféricos es cualitativa, aunque cuantitativamente sean similares; si algún elemento de la representación es compartido por un número importante de personas, no tiene por qué ser de los que constituyen el núcleo central.

Los modelos de Flament (1987 y 1989) y Abric (1989) afianzan esta interpretación de un núcleo estable, frente a los hipotéticos cambios de la R.S. con el paso del tiempo. La mayor dificultad consiste en determinar los elementos esenciales que constituyen el núcleo de la R.S. Para delimitar los elementos del núcleo central y los periféricos, se utiliza un análisis de similitud (Degenne y Verges, 1973). Este análisis se muestra ineficaz cuando se manejan excesivas variables en el cuestionario. A veces, al analizar el árbol máximo de dicho análisis de similitud, nos encontramos con dos grupos de ítems para explicar el núcleo central, cada uno con significación global y coherencia, pero contradictorios entre sí.

Esto puede interpretarse de dos formas diferentes (Aissani, 1992). En primer lugar, la que parece más razonable es que esos dos bloques de opinión del núcleo central, se corresponden con dos grupos sociales diferentes que a su vez quedan delimitados en función de las R.S.: dividir una identidad cultural entre dos culturas cuya relación es conflictiva, lleva consigo una ambigüedad en la R.S. de cualquier objeto que esté vinculado con ese conflicto. En segundo lugar, otra posibilidad más complicada es que, esas dos interpretaciones contradictorias del núcleo puedan organizarse en una única R.S. cuya estructura por su complejidad agrupara ambas al tiempo. Esta

interpretación se basa en que los intentos efectuados para diferenciar las personas en función de uno de esos núcleos contradictorios no es posible, al coexistir elementos de ambas representaciones en una misma persona.

En resumen, la pregunta es si estas situaciones se deben a utilidades incorrectas de la metodología o, por el contrario, no son más que la expresión de contradicciones reales que se producen en los sujetos, al situarse ante objetos conflictivos. Otros autores creen que la interpretación de esta situación es que se toma como R.S. lo que en realidad es una superposición o vaga amalgama de representaciones insignificantes.

En el caso del euskera optaremos por la primera interpretación, por considerar que la previsible contradicción entre los elementos del núcleo central se deberá a la existencia de grupos sociolingüísticos diferentes. En nuestro caso estaríamos trabajando con los euskaldunes de padres euskaldunes imbuidos de cultura euskaldun; los hijos de padres que conocen y/o no dominan y por tanto no utilizan habitualmente el euskera, ni están sumergidos en la cultura euskaldun; y, por supuesto, los castellanoparlantes.

Los euskaldunes de 2ª generación podrían asociar el euskera a ítems de integración o identificación con la cultura vasca, tener facilidad para moverse, comunicarse y conseguir trabajo por todo el territorio, ejerciendo todas las profesiones.

Los que son de primera generación, o hijos de padres que no están integrados en la lengua y cultura vascas, puede que asocien el euskera con ítems de alejarse de su identidad cultural originaria, a veces con miedo de perderla, coexistiendo con otros de dejar de sentirse "extranjero" o marginado en Euskal Herria, pudiendo integrarse social y laboralmente en la sociedad vasca con mayor facilidad.

Se trata de una R.S. ambigua al margen de lo que es la propia lengua y su situación, llenándola de contenidos vinculados a situaciones de marginación social o laboral por desconocimiento de esa lengua.

Para establecer las diferencias estadísticamente se realizaría un análisis factorial de las correspondencias, de carácter más cualitativo, para posteriormente realizar otro de similitud, comparando las configuraciones representacionales.

En el caso del euskera, habría que pensar que la R.S. de los que estudian en un modelo A, e incluso la de los que no tienen una cultura euskaldun aunque estudien en un modelo D, será coherente, lo mismo que la de los euskaldunes (esto puede ser más conflictivo). Pero la de los que se están integrando en la lengua y cultura vascas será previsiblemente más contradictoria.

5. CONCLUSIONES

De nuestras reflexiones acerca de los posibles elementos constitutivos del núcleo de la R.S. del euskera se deduce inmediatamente la dificultad que existe para precisarlos. Aunque todavía no está comprobado en la práctica, es lógico esperar que en dicho núcleo se aprecie más de una configuración de elementos, contradictorias entre sí. Esto sería la consecuencia del carácter conflictivo del euskera como objeto social sobre el que se elaboran R.S. diferentes, en función del grupo sociolingüístico al que se pertenece.

También hemos reflexionado sobre la dificultad social e individual para acercarse de una forma objetiva a la problemática del euskera, por estar vinculada con fuertes componentes emocionales. La situación del euskera genera prejuicios y ansiedad, especialmente en relación con el planteamiento de su normalización.

La posibilidad de que se esté produciendo la desaparición de la lengua y cultura vascas choca con el convencimiento de que no es cierto, generando contradicciones. En ese contexto se construye una R.S. que sólo si se presentan documentos gráficos, relatos más o menos dramáticos y veraces de la situación del euskera, se podrá elaborar con garantía.

A veces la información presentada por los medios de comunicación es exagerada, tergiversada, sesgada por poco representativa, permitiendo obtener generalizaciones equivocadas en función de una posible trivialización de la situación del euskera: la R.S. puede ser totalmente distorsionada. La imagen de una serie de ciudadanos que pretenden implantar el euskera, o la creación de fantasmas en torno a hipotéticas desapariciones del castellano, marginación de los no vascoparlantes, equiparación con determinadas ideologías disgregadoras, etc ... genera una R.S. falsa y trivializada, favoreciendo situaciones de "histeria colectiva" y ciertas fantasías sentimentales de que tenemos que salvar la patria de no se qué extraño peligro.

Todo esto puede reforzarse por cifras estadísticas convenientemente exageradas, manipuladas o, al menos, utilizadas en la forma y momento adecuados. Además, no suelen analizarse las causas de la situación conflictiva del euskera y en el caso de aparecer se explican a partir de reflexiones históricas distorsionadas o justificaciones en torno a la dificultad de aprendizaje de la lengua o a sus grandes diferencias con el español.

A pesar de todas estas limitaciones podemos pensar en un futuro prometedor para el estudio de la R.S. del euskera y sus implicaciones sociales y educativas. A modo de ejemplo podríamos pensar en las siguientes.

Un aspecto interesante en la R.S. del euskera, vinculado con su aprendizaje, es que se está perdiendo la vertiente social y colectiva que tiene, predominando la privada, como si el problema fuera personal de cada uno, con las ventajas e inconvenientes que pudiera acarrearle. No se valoran los condicionamientos sociales que influyen en dicha R.S. tales como el diseño de una sociedad bilingüe, los derechos colectivos de conocimiento y de vida social en ambas lenguas, etc...

Otro aspecto interesante sería comprobar si la R.S. del euskera en el momento actual es diferente a la que existió en la sociedad autoritaria pasada y comprobar si se ajusta a la nueva situación de convivencia de la que nos hemos dotado.

También sería curioso comprobar en el núcleo de la R.S. del euskera si se asocia a ciertos estratos sociales. En la R.S. de ciertos grupos sociales el euskera pudiera aparecer asociado con los baserritarras, como si fuera una lengua poco culta, burda, poco desarrollada e incapaz de ser útil para el conocimiento científico o las bellas artes. Estas asociaciones estarían vinculadas con simplificaciones efectuadas para resolver la dificultad de elaborar la R.S. de un objeto social tan complejo como el euskera.

Habría que realizar estudios de conocimiento y utilización por clases sociales y ámbitos sociales (rural-urbano), ideologías (nacionalistas-no nacionalistas) y difundir

estos resultados entre la población para contribuir a la elaboración de una R.S. del euskera diferente.

Sería muy interesante realizar un estudio sobre la R.S. del euskera entre los adolescentes que están estudiando en la línea D y entre los que lo hacen en la línea A, incluyendo una relación entre la R.S. de la familia, la del adolescente y el modelo lingüístico elegido.

Finalmente, todos estos trabajos y sus conclusiones serían de gran utilidad para dos cuestiones de vital interés: para planificar una normalización del euskera, e incluso el posible fomento del uso social entre los vascoparlantes, y para tomar decisiones respecto a la implantación y funcionamiento de los modelos educativos bilingües.

No olvidemos que en este último proceso es necesario analizar las R.S. de todos los protagonistas implicados, es decir, padres, educadores y por supuesto los alumnos.

La previsión educativa respecto al diseño de modelos educativos bilingües no tiene por qué ser constreñidora de los protagonistas que, por supuesto tienen su libertad, haciendo que los procesos no siempre funcionen como se planifican. Habría que respetar las opciones personales en un determinado contexto pero introduciendo los datos e informaciones más reales y objetivos posibles que permitan la elaboración de una R.S. cada vez mas adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRIC, J.C. (1989): "L'étude expérimentale des représentations sociales. Les représentations sociales". En D. Jodelet (Dir): *Sociologie d'aujourd'hui*. Paris: PUF.

AISSANI, Y. (1992): "La structure interne d'une représentation sociale peut-elle être contradictoire?". *Anuario de Psicología*, 52: 95-109.

AMES, G.J.; MURRAY, F. B. (1982): "When two wrongs make a right: promoting cognitive change by social conflict". *Developmental Psychology*, 18(6): 894-897.

ARZAC, A. (1984): "Influencia de las variables información y edad sobre las representaciones sociales de la enfermedad mental". En *Psicosociología de la enfermedad mental: Ideología y representación social de la enfermedad social*. Donostia: Univ. del País Vasco.

CLEMENTE, M. (Coor.) (1992): *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.

DEGENNE, A; VERGES, P. (1973): "Introduction à l'analyse de similitude". *Revue Française de Sociologie*, XIV: 471-512.

DE PAUL, J.; SAN JUAN, C. (1992): "La representación social de los malos tratos y el abandono infantiles". *Anuario de Psicología*, 53: 149-157.

DE VEGA, M. (1984): *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

DI GIACOMO, J. (1987): "Teorías y métodos de análisis de las representaciones sociales". En D. Páez (Ed.): *Pensamiento, individuo, sociedad y cognición social*. Madrid: Fundamentos.

DOISE, W.; MACKIE, D. (1981): "On the social nature of Cognition". En J.P. Forgas (Ed): *Social Cognition*. London: Academic Press.

ECHEBARRIA, A. (1991): *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

ECHEITA, G. (1988): *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: MEC.

FLAMENT, C. (1981): "L analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les representations sociales". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1: 373-396.

FLAMENT, C. (1989): "Structure et dynamique des representations sociales, Les representations sociales", En D.Jodelet (Dir): *Sociologie d'aujourd'hui*: 204-219. París: PUF.

JODELET, D. (1989): "Les representations sociales: un domaine en expansion". En D.Jodelet (Ed): *Les representations sociales*. Paris: PUF (Trad. castellana en D.Paez et al.: Imagen y prevención. Actitudes, representaciones sociales y prevención ante el SIDA. Madrid: Fundamentos).

MADARIAGA, J.M. (1994): *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Leioa: UPV/EHU.

MADARIAGA, J.M. (1995): "La representación social del euskera y su relación con la actitud hacia dicha lengua en el aula". En F. Lara (Comp): *Actas del IV Congreso INFAD*. Burgos

MAYOR, J.; MOÑIVAS, A. (1992): "Representación e imágenes mentales. La representación mental". En J.Mayor y J.L.Pinillos (Eds): *Tratado de psicología general y aplicada, Vol.4*, Madrid: Alhambra-Longman,

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: PUF. (Trad.castellana de Huemul, Buenos Aires, 1.979).

MOSCOVICI, S. (1963): "Attitudes and opinions". *Annual Review of Psychology*, 14: 231-260.

MOSCOVICI, S. (1981): "On social representations". En J.P. Forgas (Ed): *Social Cognition*. London: Academic Press. (Trad. castellana en G.Serrano y J.Sobral: *Lecturas de Psicología Social*. Torculo, Santiago de Compostela, 1992).

RUSSELL, J. (1982): "Cognitive conflict, transmission and justification: conservation attainment through dyadic interaction". *The Journal of Genetic Psychology*, 140: 283-297.

SEBASTIAN, M.V. (1983): "Retención de materiales en prosa". En M.V. Sebastián (Comp): *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.

TURIEL, E. (1983): *The development of social knowledge*. Cambridge: University Press. (Madrid: Debate, 1984).

TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J.(1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.