

La construcción de nociones sociales

Fernando Bacaicoa Ganuza

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

El artículo defiende que la construcción de nociones sociales no puede abordarse desde la transmisión social exclusivamente. Una adecuada interpretación debe tener presente las estructuras intelectuales que son los elementos que prestan significado, dan sentido e interpretan los datos y contenidos que proceden del entorno. Desde esta perspectiva, el autor se inclina por la defensa de enfoques unitarios de la mente. Se recogen los temas fundamentales que, en la actualidad, son objeto de investigación y que pueden servir como base para la realización de tesis doctorales. El autor presenta, finalmente, algunas orientaciones metodológicas básicas.

Area de conocimiento: 735

Códigos de la UNESCO: 610201; 610401

Palabras clave: *Conocimiento social, construcción de conocimientos, áreas de investigación.*

The article argues that the construction of social notions cannot be approached exclusively from the viewpoint of social transmission. An appropriate interpretation must take into consideration the intellectual structures that are the elements that provide meaning, give sense to and interpret data and contents coming from the environment. From this point of view, the author is inclined to defend the unitary approaches of the mind. The paper describes the basic subjects that are currently being researched and that may be used as the basis for doctoral theses. Finally, the author offers some guidelines on basic methodologies.

Area of knowledge: 735

UNESCO codes: 610104; 610101

Key words: *Social knowledge, knowledge construction, research areas.*

INTRODUCCION

La reciente preocupación por el estudio del conocimiento social (social cognition), ha puesto de manifiesto la necesidad de encontrar teorías de carácter estructural que expliquen cómo el sujeto va construyendo la representación del mundo social, teniendo en cuenta que la comprensión de dicho mundo resulta radicalmente distinta a la del mundo físico y más diferente aún a la del mundo lógico-matemático. El enfoque cognitivo estructural, de tradición piagetiana, defiende la posibilidad y aun la necesidad de esta orientación para llegar a entender de forma cabal lo que realmente sucede en la mente de los niños (y, en general, en la mente humana) cuando trata de comprender los fenómenos sociales. Esta postura en forma alguna aboga por la simplificación y el reduccionismo. Debe quedar claro desde el principio que el conocimiento social es como contenido, autónomo e independiente de los conocimientos anteriormente mencionados. Más aún, a pesar de que se agrupe todo el campo bajo el mismo título de conocimiento social, lo cierto es que en él se esconden diversos apartados a su vez relativamente independientes, de naturaleza similar a lo que, en el conocimiento moral, se ha dado en llamar “dominios”. Y aún más. La evidencia obliga a reconocer que en el conocimiento social son los esquemas de conocimiento y no los esquemas lógicos, los que juegan el papel de protagonistas ya que los conocimientos sobre los fenómenos sociales no se imponen necesariamente sino que, para su adquisición y desarrollo, es necesario algún tipo de transmisión y de mediación cultural.

Sostener todo esto y abogar, a pesar de todo, por un enfoque cognitivo estructural puede resultar arriesgado y, hasta cierto punto, comprometido. Desde mi punto de vista es, sin embargo, absolutamente necesario, a no ser que se defienda que no es necesaria la mente para dar sentido a los contenido

Creemos (Bacaicoa, 1995) que la transmisión social, al margen de las estructuras, es tan ineficaz como la no transmisión. En efecto, ¿qué más da no saber porque el sujeto no se ha enfrentado a los estímulos necesarios (ausencia de estímulos), que no saber porque lo ha hecho a estímulos incomprensibles?. Ahora bien: los estímulos no son en sí mismos comprensibles o incomprensibles. Es la mente quien los convierte en eso al entenderlos o al ignorarlos.

Juan Delval (1989) ilustra muy bien lo que queremos decir sobre la necesidad de estructuras subjetivas que posibiliten el avance mediante la construcción del conocimiento. Después de advertir que entender el funcionamiento económico es un eje fundamental para interpretar el sistema social, llama la atención sobre el hecho de que, a pesar de la existencia de numerosos estudios e investigaciones sobre la comprensión de las nociones económicas, no se dispone aún de un conocimiento adecuado de lo que impide en unos casos y explica en otros esa comprensión. Cree nuestro autor que la causa está en el olvido del componente estructural. Por ejemplo, dice, ¿por qué los niños tardan tanto tiempo en interpretar el papel del dinero en la compra de objetos y por qué se recibe una “vuelta” en algunos casos?. Y añade: “Este es uno de los problemas observados desde antiguo y que pone de manifiesto cómo la influencia del ambiente y la información de los adultos necesitan ser elaborados por el sujeto y sólo pueden serlo mediante el uso de los instrumentos intelectuales de que dispone el sujeto en cada edad. De otro modo sería difícil explicar la uniformidad de

las respuestas de los niños en distintos momentos y ambientes, relacionados con la edad”. (Delval, 1989, p.268). Y en otro lugar, refiriéndose a la idea de ganancia tan difícil de alcanzar por los niños menores de 10 años, indica: “Esto es un problema que debe darnos que pensar y que sirve para que desechemos posiciones ambienta-listas de tipo rudimentario. Si el niño aprendiera a comprender la realidad social simple-mente por la presión del ambiente, si sus ideas no tuvieran un fuerte componente de construcción propia, entenderían ideas como la de ganancia mucho antes” (Delval, 1989, p.283). Otros autores (Sierra, 1997; Sierra y del Olmo,1995), han insistido en la misma idea.

Así pues, la afirmación de que el conocimiento social no puede alcanzarse aisladamente y se produce siempre en conexión con la realidad social por un lado y con las numerosas informaciones, comentarios, prácticas y actividades cotidia-nas... por otro, debe complementarse con la exigencia de que, para una adecuada interpretación de los datos que llegan desde fuera, debe existir en la mente algu-na estructura capaz de interpretar y dar sentido a esos datos. Si la estructura no existe los datos no se entienden. Y si los datos no se entienden no existen ele-mentos que permitan al sujeto construir sistemas en los que se integren de forma lógica y coherente.

“...El niño va realizando la construcción del mundo económico a través de una serie de pasos que parece que tienen que ver más con su edad (en definitiva, con su desa-rrollo psicológico...) que con otros factores del ambiente, como pueda ser la clase social o la cultura. La influencia de esos factores resulta limitada, e incluso una expe-riencia personal directa en algunos de los problemas que se consideran, sólo parece que pueda producir una comprensión un poco más temprana de algún aspecto, pero sin que existan mejoras muy sustanciales. Esto no quiere decir que el ambiente no tenga influencia, la tiene pero en estrecha y compleja interacción con el nivel de desarrollo del sujeto, que sin duda es a su vez producto, entre otras cosas, del ambiente” (Delval, 1989, p. 288).

¿QUE ES EL CONOCIMIENTO SOCIAL

Es, en primer lugar, aquél que se refiere a conocimientos e ionterpretaciones sobre el mundo social e incluye, por tanto, un saber sobre las personas en sí mismas (pensamientos, sentimientos, deseos, emociones...), sobre nuestras relaciones con ellas, sobre papeles y funciones sociales, sobre valores propios de las diversas socie-dades, sobre el funcionamiento social, etc.

Por su naturaleza, en este conocimiento intervienen bastantes más elementos que en los conocimientos no sociales (físico y lógico-matemático fundamentalmen-te) y, por eso, a veces es calificado como conocimiento interdisciplinar ya que englo-ba no sólo aspectos cognitivos sino también sociales, culturales e históricos. (Enesco y otros, 1989).

Todo esto hace que existan muy diversos enfoques y “tradiciones” investiga-doras que, incidiendo sobre los mismos temas, difieren tanto en los planteamientos como en los objetivos. Piénsese, por ejemplo, en la antropología, en la psicología social, en la psicología cognitiva o en la psicología evolutiva o del desarrollo. La

naturaleza de este trabajo aconseja no distraer la atención en la consideración de las diferencias entre estos enfoques ya que nuestro interés se centra en la perspectiva evolutiva que, por otra parte, es reconocida como fundamental.

“Actualmente se reconoce cada vez más la necesidad de adoptar una perspectiva evolutiva en el estudio del conocimiento social abordando el problema de su origen, funciones y organización así como el de las posibles diferencias entre el conocimiento social y no social, problema que sólo puede encontrar una respuesta cabal a través de la investigación evolutiva” (Enesco, 1989, pp.23-24).

Un punto fundamental en la discusión sobre el conocimiento social es el referido a su distinción y, sobre todo, al grado de diferenciación con otros conocimientos no sociales. Para ser esquemáticos y permitir un fácil acceso a esta cuestión diremos que en el conocimiento social el sujeto que conoce se encuentra él mismo implicado ya que forma parte del objeto de conocimiento y recurre a sus propias vivencias y experiencias para interpretar los hechos. En el conocimiento no social, el objeto es totalmente independiente y no permite procesos de interacción o de identificación. Considérese, por ejemplo, la diferencia entre interpretar cómo funciona un frigorífico o la sucesión de estaciones climáticas y el conocimiento de cómo funciona o se estructura una familia.

Esta distinción básica ha dado lugar a una discusión de enorme interés y aún no resuelta. De forma sencilla: admitiendo que el objeto de conocimiento es distinto, admitiendo que las relaciones sujeto-objeto son diferentes, ¿se puede admitir que existen varias formas, procesos o mecanismos de adquisición de conocimiento?. La cuestión, en definitiva, es si existe una única mente o si poseemos dos, o más, especializadas en los diversos contenidos (sociales o no sociales). Desde Piaget hasta Flavell, se dibuja una corriente a favor de una mente unitaria. En el otro lado, y a favor de la fragmentación, la figura de Turiel es la más conocida y mencionada. Turiel no sólo propone sistemas conceptuales diferenciados para el conocimiento social y no social, sino que propugna la subdivisión de éstos en diversos dominios que en lo no social se refieren al conocimiento lógico y al físico y, en lo social a dominios tales como el moral o el convencional.

Personalmente siempre me he sentido atraído por las concepciones unitarias y las he defendido tanto en discusiones orales como por escrito (Bacaicoa, 1995). Nuestra convicción siempre ha sido que por debajo de cualquier diferenciación se encuentran elementos básicos unificadores que pueden ser llamados de diversas maneras pero que, en esencia, manifiestan la presencia de estructuras de conocimiento o esquemas operatorios responsables de las diferencias que se observan en las concepciones entre sujetos de diversas edades, y de las semejanzas de esas interpretaciones entre sujetos de la misma edad.

Flavell (1984) expresa de forma muy intuitiva su idea “monárquica” sobre el conocimiento y dice al respecto que “hay que recordar que la cabeza que piensa en el mundo social es exactamente la misma cabeza que piensa en el mundo no social”. (p.139). Desde esta convicción, el autor se aplica a descubrir los rasgos evolutivos comunes a ambos tipos de conocimiento y cita los siguientes:

El conocimiento (tanto físico como social) va en la dirección de lo *superficial a lo profundo*. Al igual que sucede en las tareas de conservación por ejemplo, en las que los niños de preescolar sucumben ante las apariencias, también en el conocimiento social se procede de forma similar:

“En un principio los niños sólo descifran los atributos más externos (de los objetos propios del conocimiento social). Prestan atención a la apariencia de la gente y a su conducta visible pero, inicialmente, hacen muy poco uso de esos datos y de otros semejantes con el fin de realizar inferencias sobre los procesos psicosociales que subyacen a aquélla” (Flavell, 1984, p.140).

Como en el conocimiento físico, en el social se va de la realidad inmediata a la inferida o subyacente.

2. *De las centraciones a las descentraciones espacio-temporales.* La centración o fijación en el “aquí” y el “ahora” impide a los sujetos menores descubrir causas anteriores y efectos posteriores de los diversos estados y situaciones sociales. Sólo posteriormente podrá pensar, por ejemplo, qué experiencias sociales, motivos e intenciones anteriores llevan a la gente a actuar como lo está haciendo en el momento presente y cuáles serán, probablemente, los pasos siguientes. “El niño va aprendiendo poco a poco a integrar por encima del tiempo y de los hechos, y eso es cierto tanto en el dominio social como en el no social” (p.140).

3. El conocimiento social como el físico sólo es adecuado cuando el sujeto está listo para la *formación de invariantes*. Como es sabido, ni la formación de conceptos lógicos ni el conocimiento del mundo físico sería posible sin la adquisición de la noción de objeto permanente por ejemplo. De la misma forma no puede lograrse un cabal conocimiento de lo social sin capacidad para pensar en los seres humanos o en las sociedades como personas o entidades estables que conservan, por encima de circunstancias y hechos puntuales, su propia personalidad o estructura.

Otros rasgos a los que se refiere Flavell, como pruebas de la identidad del conocimiento social y no social son la *actitud cuantitativa, el metaconocimiento, el pensamiento hipotético y abstracto* rasgos estos, como se ve, referidos al tratamiento del conocimiento desde los estadios superiores del desarrollo.

Finalmente se refiere Flavell al *egocentrismo*, que califica como la “enfermedad” más frecuente en el conocimiento social, para indicar que este rasgo común, está más presente en el conocimiento social.

Nos parecen perfectamente ajustadas, para concluir este apartado, las palabras de Enesco y otros (1989):

“Desde el punto de vista de la parsimonia que conviene tener en todo trabajo científico parece más razonable admitir que el conocimiento social y el conocimiento no social se construyen de la misma forma, mientras no dispongamos de pruebas fehacientes que muestren sus diferencias, admitiendo, por supuesto, que difieren en cuanto a su contenido... En todo caso creemos que el estudio de la formación del conocimiento social es un campo con suficiente entidad para ser un dominio de la ciencia diferenciado y que eso no precisa en absoluto alegar que los mecanismos

del conocimiento social son distintos de los del conocimiento físico” (Enesco et al., 1989, pp.35-36).

LAS ESTRUCTURAS

A lo largo del apartado anterior ha podido quedar claro el punto de vista desde el que entendemos cómo se va realizando la construcción del conocimiento social. En esencia pensamos que son necesarios los tres componentes siguientes:

A. Los contenidos. Son los elementos básicos del conocimiento: organización de la sociedad, normas de funcionamiento, reglas, sanciones, horarios, convenciones sociales, sistema económico... y un sinnúmero de aspectos que vertebran el armazón social y su actividad.

B. Los esquemas de conocimiento. Son las representaciones que poseen las personas sobre las distintas parcelas de la realidad a las que se refieren los contenidos. Reciben distintos nombres entre los que se encuentran, a modo de ejemplo, los siguientes: esquemas, marcos, definiciones, guiones... que, por su difusión, no necesitan de mayores aclaraciones. Baste decir que estos esquemas de conocimiento se instalan en la mente gracias a la intervención de factores externos entre los que destaca la transmisión social a través de la educación.

C. Las estructuras. Son los esquemas operatorios y representan la capacidad para entender la realidad en cada momento del desarrollo. Sin la estructura, el conocimiento, cualquier conocimiento, es imposible. La continua mejora en la comprensión cada vez más avanzada de la misma realidad, se debe a la creación de estructuras progresivamente superiores, más estables y más equilibradas. Es necesario advertir que el progreso en el conocimiento infantil no deriva de la mayor información, ni siquiera de la ayuda encaminada a dotar al sujeto de marcos interpretativos, sino de la posesión o no de estas estructuras que son los únicos elementos configuradores de la auténtica comprensión.

En nuestra opinión son las estructuras las verdaderas responsables de cualquier avance en el modo de entender la realidad. En forma alguna quiere esto decir que carezcan de importancia los otros elementos. Para llegar a interpretar lo social son, también, imprescindibles. Lo que me interesa recalcar ahora es que no se pueden olvidar los componentes estructurales que, si bien es cierto necesitan de los contenidos para formarse son, a su vez, constituyentes esenciales de los propios contenidos al prestarles el necesario aporte significativo. Pondremos un ejemplo que pretende hacer comprensible intuitivamente el entramado intelectual que intentamos poner de manifiesto.

Ante un texto escrito (contenido), el sujeto necesita disponer de un instrumento de una esquema de conocimiento o de alguna representación en la que integrar el contenido. Podríamos hablar aquí de algún contexto que permita situar al texto. Finalmente el sujeto ha de poseer una competencia semántico-sintáctica experta (estructura) que posibilite la comprensión al dotar a cada uno de los elementos del texto de su correspondiente función dentro de las frases. Si cualquier elemento falta,

es imposible llegar al punto final que es la comprensión. Pero supuestos los contenidos y los esquemas nunca se llegará a la comprensión del texto en la ausencia de la estructura última que es la semántico-sintáctica. En este sentido cualquier persona puede leer, materialmente, textos y no comprenderlos o bien porque carece del correspondiente conocimiento lingüístico (supongamos que lee un texto en latín), o bien porque, aun leyendo un texto castellano carece de la necesaria referencia contextual (esquema de conocimiento), o bien porque no posee la competencia sintáctica. Supongamos que a un sujeto de diez años se le enfrenta al siguiente texto: “Las inferencias contextuales resultan imprescindibles. Sin ellas es imposible la activación de los esquemas pertinentes, capaces de integrar y dar sentido a la nueva información que, por sí misma, normalmente es ambigua”. Es claro que el sujeto de diez años leerá correctamente estas frases. Pero es aún más claro que no entenderá absolutamente nada. Aunque dispone del contenido (texto), carece tanto del esquema de conocimiento como de la capacidad para unir de manera sintácticamente adecuada esa sucesión de palabras ininteligibles.

Imaginemos a un niño de seis o siete años enfrentado a la frase: “Juan, que tiró a Pedro, se rompió los dientes”. Ante una situación semejante, fácilmente de imaginar por parte del niño, su esquema de conocimiento le lleva a la interpretación de que fue Pedro, al caerse, quien se rompió los dientes. Aquí no hay aún suficiente competencia sintáctica (estructura) y por eso, sea porque la fuerza de la semántica oscurece la sintaxis, sea porque se impone la estrategia posicional de colar como sujeto al sustantivo más próximo al verbo (Pedro), la comprensión correcta es imposible. En definitiva, poseemos el contenido, disponemos de esquemas de conocimiento pero, al carecer de la estructura, el proceso de comprensión se derrumba.

Suponemos que los comentarios anteriores han podido manifestar con suficiente claridad la necesidad de contar con todos los elementos implicados en la comprensión. Pensar que se puede entender cualquier cosa con sólo exponer al sujeto ante los hechos (contenidos) es un absurdo. Son necesarias muchas otras capacidades entre las cuales la más importante y necesaria es la aptitud para dotar de significado, es decir la posesión de la necesaria estructura asimiladora.

LOS CAMPOS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Tras varias décadas de indefinición sobre el objeto y sobre el marco teórico adecuado para abordarlo, por influjo de la psicología cognitiva sobre todo, ha venido a desarrollarse y a definirse con bastante precisión el contenido de la investigación sobre el conocimiento social. Son, fundamentalmente, tres los capítulos bajo los que pueden cobijarse los distintos estudios:

El conocimiento propio y el de los demás, o conocimiento psico-social que incluye los planteamientos referidos a la teoría de la mente entre otros, Dentro de nuestra propuesta investigadora es un campo con suficiente interés, aunque carece de tradición o experiencia en nuestro programa. El estudio de la comprensión de la amistad (¿qué es ser amigo...?; obligaciones, límites de la amistad etc...), del amor, de la autoridad, de la responsabilidad... son temas apropiados para abordar este capítulo.

El conocimiento moral, convencional, prudencial... Tal vez sea éste el capítulo más desarrollado dentro del conocimiento social. No entraremos en él puesto que existe una línea dentro del programa que presta atención a estos desarrollos (cf. artículo anterior de esta misma revista).

El conocimiento de las instituciones y de los sistemas de las relaciones sociales. Según Delval,

“lo que más propiamente podemos llamar conocimiento social es ese conocimiento del funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos, que es un conocimiento de las relaciones institucionalizadas” (Delval, 1999, p.128).

Ofrecemos a continuación un cuadro que, sin pretender ser exhaustivo, recoge, a la izquierda, los grandes capítulos del conocimiento social y, a la derecha, los diversos temas incluidos en cada capítulo. Cada uno de esos temas puede ser objeto de investigación encaminada a la realización de tesis doctorales. Evidentemente el propio alumno puede encontrar otros campos concretos que aquí no aparecen.

ECONOMIA

- Producción e intercambio de mercancías. La ganancia
- El dinero
- Las fuentes de riqueza
- El consumo
- El trabajo y el empleo
- El funcionamiento de los bancos
- Los impuestos
- El sistema de la seguridad social
- Juicio moral sobre comportamientos institucionales (no personales)

POLITICA

- El poder y la autoridad
- Sistema de gobierno
- Partidos políticos
- Instituciones
- Las leyes y la justicia
- Conflictos sociales
- Las guerras

NACION

- El conocimiento del propio país
- Los extranjeros
- Los símbolos nacionales
- El sentimiento nacional

FAMILIA

- La concepción de la familia
- Papeles sexuales
- Los padres y los familiares

- El matrimonio
- La educación de los niños
- Las personas mayores

DIVERSIDAD SOCIAL

- Diferencias raciales
- Prejuicios raciales
- Conductas desviadas (criminalidad, drogadicción)

ORGANIZ.SOCIAL

- Estratificación social. Ricos y pobres.
- Movilidad social. Cambios de status social
- Clases sociales
- Las profesiones
- La policía y el orden social

NACIMIENTO Y MUERTE

- La vida, la salud y la enfermedad
- La socialización
- La muerte

RELIGION

- El sentido de la vida
- El origen del mundo
- La religión
- El pecado
- La fe
- El Dios de los niños
- El más allá

LA ESCUELA

- La necesidad de la escuela
- La transmisión social del conocimiento

LA HISTORIA

- El cambio de las sociedades
- Protagonistas de la historia
- Inventos y adelantos

(Adaptado de Delval, 1994 y 1999)

ELEMENTOS Y ESTADIOS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Para Delval, los elementos que integran las representaciones sociales son, fundamentalmente, estos cuatro: reglas o normas, valores, informaciones y nociones o explicaciones. Las diferencias entre ellos, derivan tanto de su naturaleza como por la forma en que son transmitidos. Lo que a nosotros nos interesa más son las nocio-

nes o explicaciones ya que a diferencia del resto de elementos constitutivos del conocimiento social cuyo origen es esencialmente externo, exigen una labor constructiva del propio sujeto responsable de elaborarlas. Por eso mismo, a pesar de las diferencias que podrán observarse entre sujetos de diversas culturas o clases sociales sobre el conocimiento de normas y valores o sobre informaciones, sin embargo las explicaciones tenderán a ser similares o universales según las edades ya que son también universales las estructuras intelectuales responsables de construir el conocimiento implícito en las explicaciones.

Esto nos introduce en el tema de los estadios del conocimiento social. Siguiendo a Piaget (1973), interesa llamar la atención sobre un elemento clave a la hora de discernir entre ideas o explicaciones espontáneas, que son las que nos interesan, y otras explicaciones, como la fabulación o las dictadas por el desinterés, que hay que rechazar. Según el autor, nos encontramos ante una explicación espontánea, que manifiesta el pensamiento verdadero de los sujetos cuando, a través del desarrollo, pueden apreciarse tres momentos definidos por la no comprensión, la comprensión desajustada que no logra coordinar todos los elementos aunque el sujeto los posea, y la explicación adecuada a la que se llega a través de la integración en una estructura equilibrada de los elementos constitutivos de la realidad.

Así pues, al margen de las edades, si en el conocimiento social tienen que ver las estructuras intelectuales, deberán poder identificarse los tres momentos o estadios anteriormente caracterizados. En este sentido, Delval distingue tres niveles:

En el primero de ellos, en torno a la edad de 10-11 años, se juzgan las situaciones atendiendo a sus aspectos más visibles y externos, centrándose sólo en algunos de ellos, confundiendo causas con efectos, etc.

En el segundo nivel (10-11 y 13-14 años) se es capaz de realizar inferencias que permiten descubrir los factores responsables de una determinada situación. Lo característico de este nivel intermedio es la incapacidad para coordinarlos en un todo integrado.

Finalmente, a partir de los 14 años (insistimos en la irrelevancia de las edades) el sujeto es capaz de examinar sistemáticamente una situación, de coordinar puntos de vista y de reflexionar sobre lo posible. Concluimos con Delval:

“No podemos asegurar a priori que estos niveles de explicación se den en todos los terrenos y eso sólo podrá decirlo la investigación sobre cada campo pero, por lo que hemos visto, nos parece que puede hablarse de visiones del mundo distintas que van construyéndose a lo largo del desarrollo” (Delval, 1999, pp.148-149).

METODO

Expondremos brevemente el modelo metodológico que nos parece más adecuado para abordar el estudio de la construcción de nociones sociales.

Hipótesis

Cualquier investigación debe partir de hipótesis que serán confirmadas o falsadas. Dichas hipótesis deberán traducir o ser reflejo de alguna teoría que el investi-

gador trata de poner a prueba. En consecuencia, la parte teórica del estudio deberá hacer relación al marco teórico en el que nos movemos. Si, por ejemplo, pensamos que el conocimiento social deriva exclusivamente de transmisiones e informaciones externas, deberemos detenernos en la exposición de teorías que defienden esta postura que entiende que el sujeto, en este ámbito de conocimiento, asume pasivamente las influencias de los demás. Esto no llevaría, por otra parte, a seleccionar muestras que reflejaran bien influjos externos distintos.

Si, por contra, nos situamos en perspectivas más constructivistas, que mantienen que es el sujeto quien transforma, elabora y reconstruye la información, deberíamos optar por este tipo de teorías, exponerlas con suficiente claridad, derivar las correspondientes hipótesis y elegir las muestras que, en este caso, atenderían más a la edad que a los grupos o clases sociales diferentes.

Muestras

Si nuestra posición es esta última, las muestras se configurarían en función de las distintas estructuras lógicas que se van transformando con la edad merced a la maduración, a la experiencia, a la transmisión social y al “equilibrio mejorante”. Las edades correspondientes han quedado insinuadas en el apartado anterior. De cualquier forma parece conveniente, y hasta imprescindible, distinguir tres grupos de edad que deberán informarnos sobre:

- ausencia de comprensión
- comprensión inestable
- comprensión ajustada

Instrumentos

A nuestro juicio, el instrumento fundamental, es la entrevista semiestructurada basada en el método clínico utilizado y desarrollado por Piaget. No podemos ahora hacer una detallada exposición de estos instrumentos. Lo que en estos momentos parece fundamental es la construcción del guión de la entrevista que, antes de hacerlo definitivo, debe ensayarse a través de un estudio piloto con sujetos de cada una de las edades. Este estudio nos permitirá conocer qué preguntas funcionan bien y cuáles otras no resultan productivas, qué orden es el mejor, qué edades son las más adecuadas, etc. Con estos datos se puede pasar a elaborar la entrevista definitiva, nunca cerrada, siempre flexible en función de las características de cada sujeto. A la hora de realizarla, lo mejor es grabarla y posteriormente transcribirla literalmente.

Análisis de datos

En este tipo de diseños metodológicos, el análisis puede ser tanto cualitativo como cuantitativo. Para poder realizar cualquiera de ellos, es necesario crear categorías de respuesta que permitan ordenar y recoger la cuantiosa información derivada de las entrevistas. Las categorías deben ser capaces de agrupar de forma relativamente abstracta numerosas y variadas respuestas concretas que, despojadas de su literalidad, se refieren a cosas parecidas o significan esencialmente lo mismo.

Conviene tener siempre presente que las respuestas a cada pregunta deben ser consideradas e interpretadas desde la totalidad de la entrevista y no de forma aislada o independiente. En este sentido, advierte Delval que

“en la entrevista clínica es importante considerar los protocolos en su totalidad y por ello resulta totalmente inadecuado realizar un análisis pregunta por pregunta, porque un tema que no ha aparecido en una respuesta puede surgir en otras partes del protocolo y debe ser tenido en cuenta...El método clínico debe permitir la suficiente flexibilidad para que se tengan en cuenta esas respuestas que aparecen en otro lugar, pero para ello es necesario considerar el protocolo en su totalidad” (Delval, 1994, p.527).

Un estudio evolutivo sobre cualquier desarrollo deberá posibilitar el establecimiento de etapas o niveles en el mismo. Los análisis cuantitativos, en el modelo de investigación que proponemos fundamentalmente basados en la diferencia de medias, permiten establecer si las posibles diferencias en las correspondientes edades son indicativas de la existencia de niveles o estadios en el desarrollo estudiado.

Informe final

Refleja el itinerario y los resultados del estudio. La mayoría de las revistas científicas recogen en sus normas para la publicación el mismo modelo que, esencialmente, remite a los siguientes apartados:

- Introducción: Tema del estudio, objetivos, antecedentes, estado actual...
- Procedimiento: Recogida de datos, metodología, sujetos, variables...
- Hipótesis
- Análisis de los resultados: Categorías, estudio cualitativo, cuantitativo...
- Discusión: Interpretación de resultados, comparación con otros estudios...
- Conclusiones y prospectiva
- Bibliografía con las referencias utilizadas en la investigación y otra que pueda resultar de especial interés.

REFERENCIAS

- Bacaicoa, F. (1995). Algunas observaciones en torno a “La Psicología y los contenidos académicos”. En A. Goñi (Ed.), *Psicodidáctica y aprendizajes escolares*. Bilbao: UPV/EHU.
- Bacaicoa, F. (1998). Sobre los obstáculos que se oponen a la comprensión de cómo ganan dinero los bancos. *Intervención psicológica en la adolescencia. VIII Congreso INFAD. II Comunicaciones*. Volumen I. Pamplona: UPNA.
- Bacaicoa, F. (1999). La comprensión infantil de préstamos e intereses. *Revista de Psicodidáctica*, 7.
- Berti, A.E.; y Bombi, A. S. (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nova Italia.
- Crook. Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Morata.
- Delval, J. (1974). La transmisión de los conceptos sociales. *Anuario de la Educación*, 74.

- Delval, J. (1981). La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 13.
- Delval, J. (1987). La construcción del mundo económico en el niño. *Investigación en la Escuela*, 2.
- Delval, J. (1987). El mundo económico en la mente del niño. La noción de ganancia. *Economistas*, 28.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En I. Enesco, E. Turiel y J. L. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1991). Notas sobre la construcción del conocimiento social. En I. Alonso Hinojal, J. Carabaña, M. Fernández Enguita y M. Subirats (Comp.), *Sociedad, cultura y educación: Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: CIDE y Universidad Complutense.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (1999). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Delval, J.; y Del Barrio, C. (1992). Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. En F. Moreno y F. Jiménez Burillo (Coord.). *La guerra. Realidad y alternativas*. Madrid: Complutense.
- Delval J.; Del Barrio, C.; y Echeita, G. (1981). El conocimiento de los niños de su propio país. *Cuadernos de Pedagogía*, 75.
- Delval, J.; y Echeita, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54.
- Denegri, M. (1995). El desarrollo de las ideas de la emisión monetaria en niños y adolescentes. Un estudio exploratorio. *Tarbiya*, 9.
- Echeita, G. (1988). *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: CIDE
- Echeita, G.; Del Barrio, C.; Martín, E.; Moreno, A.; y Delval, J. (1984). El desarrollo en el niño del conocimiento sobre el propio país y los extranjeros: Revisión de la bibliografía. *Revista de Educación*, 274.
- Echeita, G.; Del Barrio, C.; Moreno, A.; y Martín, E. (1988). Ideas sobre aprendizaje/enseñanza de los conceptos sociales de los 4 a los 8 años. *Enciclopedia Educar*. Barcelona: Planeta.
- Enesco, I.; y Delval, J. (1992). *La comprensión infantil de la organización social*. Memoria de Investigación. CIDE.
- Enesco, I.; Delval, J.; y Linaza, J. (1989). Conocimiento social y no social. En E. Turiel; I. Enesco; y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

- Enesco, I; Delval, J; Navarro, A.; Villuendas, D.; Sierra, P; y Peñaranda, A.(1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: MEC/ CIDE.
- Enesco, I.; Gimenez, M.; Del Olmo, C.; y Paradela, I. (1998). El desarrollo de las ideas y actitudes étnico-raciales: una revisión crítica. *Estudios de Psicología*, 104.
- Fernández Berrocal, P; y Melero M.A (Comps). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Flavell, J. H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Gómez, J. C.; y Nuñez, M.(1998). La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 84.
- Gómez, J. C.; y Nuñez, M. (1998). Dossier documental sobre la mente social y la mente física. *Infancia y Aprendizaje*, 84.
- Jahoda, G. (1981). The development of thinking about economic institutions: the bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1.
- Jahoda, G. (1984). The development of thinking about socio-economic systems. En H. Tajfel (Ed), *The social dimension*. Cambridge: University.
- Leahy, R. L. (1981). The development of the conception of economic inequality. I. Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development*, 52.
- Leahy, R. L. (1981). The development of the conception of economic inequality. II. Explanations, justifications, and conceptions of social mobility and social change. *Developmental Psychology*, 19.
- Pérez, R. C. (1975-76). La formación del concepto de dinero en el niño. *Revista Argentina de Psicología*, 6.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I.; Asensio, M.; y Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país?. Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y Aprendizaje*, 34..
- Rogoff, B. (1990). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, P. (1997). ¿De dónde viene el dinero para pagar el trabajo?. Un estudio evolutivo desde la infancia hasta la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 3.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.