

La construcción sociocognitiva del conocimiento. El papel de la lengua en procesos educativos bilingües

Madariaga Orbea

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Begoña Molero Otero

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

El objetivo esencial de la línea de investigación es reflexionar desde una perspectiva sociocognitiva en torno a la construcción del conocimiento. Dicha perspectiva implica que no basta con una reconstrucción cognitiva sino que es preciso considerar también el contexto de interacción en el que se produce el proceso. El planteamiento se basa en la teoría de la Identidad Social de Tajfel, en la de la Representación social de Moscovici y en la Escuela de Psicología Social de Ginebra. Este enfoque supone la existencia de un proceso de construcción de la identidad en su dimensión cultural, estrechamente relacionado con el de identidad personal. Ambos están vinculados a su vez con las relaciones sociales que se establecen en las experiencias educativas compartidas. Además se centra en la adolescencia por ser el momento evolutivo en el que estos procesos se reajustan y actualizan con más intensidad. Las investigaciones realizadas se centran en el análisis de las posibles variables de orden socioafectivo que pueden tener un valor explicativo. Hasta el momento las que han dado resultados más esperanzadores son las actitudinal-motivacionales y la representación social. En concreto esta última, podría representar incluso el papel de aglutinadora del entramado socioafectivo. Dado que las representaciones sociales son modelos de categorización y explicación de la realidad que necesitan centrarse en objetos sociales concretos, nos hemos centrado en la lengua minoritaria (euskera) por una parte y el conocimiento del propio país y sus símbolos asociados, por otra. Debido a la complejidad y dificultad de operativización de este tipo de investigaciones, ha sido necesario complementar una metodología descriptiva de carácter exploratorio, con otra de carácter explicativo. Finalmente se sugieren posibles temas para futuros trabajos de investigación.

Area de conocimiento: 735

Códigos de la Unesco: 610204; 611417

Palabras clave: *Conocimiento, representación social, euskera, conocimiento social.*

The main aim of this line of research is to think about the construction of knowledge from a sociocognitive perspective. It's argued here that the cognitive reconstruction is not sufficient, the interaction context is absolutely essential. The theoretical starting point is based, firstly, on the School of Social Psychology of Geneva, and secondly, on the theory of Social Identity (Tajfel) and the theory of Social Representation (Moscovici). This position places the construction of the national identity within a cultural context which is closely related to personal identity. Both are also connected with social relations developed in school experiences. Besides, it's focussed on the adolescence because in this stage the process is more likely to be developed. The designed research analyses the variables of socioemotional nature which better explain the theme. At the moment, the results point to attitudinal reasons and to social representation. Because of the fact that social representations are models for categorizing and explaining the reality which need social objects, we have focussed, on one hand, on the minor language (euskera), and on the other hand, on the knowledge of one's own country and national symbols. Due to the complexity and the difficulty in managing this research, two types of methodology are used: descriptive and explicative. Finally, suggestions for further research in this area are made.

Area of knowledge: 735

UNESCO codes: 610204; 611417

Key-words: *Knowledge, social representation, euskera, social knowledge.*

MARCO TEORICO

Las investigaciones relativas a la adquisición del conocimiento en el marco escolar, indican que una interpretación adecuada requiere el establecimiento de relaciones consistentes entre los diferentes factores psicolingüísticos y psicosociales intervinientes. A su vez, ello exige avanzar en el conocimiento y manejo de posibles variables operativas que permitan introducir en nuestros diseños explicativos y de intervención la influencia del contexto social en el que se produce la experiencia.

Esta visión supone que la construcción del conocimiento no es consecuencia exclusiva de una reconstrucción cognitiva, sino que debe tener en cuenta también las interacciones de los protagonistas con otros seres sociales activos del entorno con los que interactúa en el proceso (Doise y Mackie, 1981). Estos dos enfoques, el cognitivo-evolutivo y el de construcción social del conocimiento se están mostrando como los más enriquecedores para la investigación en Psicodidáctica. Se han hecho incluso intentos para aunar ambas propuestas (Valsiner, 1996; Vila, 1996).

La construcción social del conocimiento implica que, la interpretación de cualquier fenómeno de conocimiento social se caracteriza porque el contexto de interacción en el que se produce condiciona el proceso, dando lugar a conflictos de orden sociocognitivo. La existencia de dichos conflictos supone que la resolución del problema planteado no depende solo de las capacidades del niño, sino de su capacidad para resolver la situación interindividual en la que se plantea.

Desde el punto de vista educativo, cuando el educando construye sus significados podemos referenciarlos e incluso fundamentarlos en procesos sociales y comunicativos, inspirados en el enfoque sociocultural, cuyo aspecto esencial es la permanente negociación del significado. Si el proceso educativo es bilingüe tiene aún más sentido, dado que además de dos lenguas se incorporan dos culturas.

La perspectiva sociocognitiva de la construcción del conocimiento supone un proceso de construcción de la identidad en su dimensión cultural, íntimamente vinculado con el de la identidad personal, basado con frecuencia en variables de orden cognitivo. A su vez, la construcción de ambas identidades está vinculada a las relaciones sociales establecidas en las experiencias educativas compartidas y se fundamenta en unos mecanismos de regulación social que es preciso investigar para fundamentar posibles intervenciones educativas (Torres, 1994).

El momento evolutivo en el que estos procesos se reajustan y actualizan con más intensidad es la adolescencia, por lo que este periodo se manifiesta como el más apropiado para realizar una intervención educativa (Pastor, 1998). Para que dicha intervención sea eficaz, potenciando una escala de valores más actual y un mayor espíritu crítico, es necesario intervenir en los grupos sociales en los que se desenvuelve el adolescente para evitar que el trabajo educativo no se difumine por el influjo de la presión social.

El objetivo esencial de la línea de investigación que se presenta es reflexionar en torno a las posibles variables de orden socioafectivo que pueden tener un valor explicativo en procesos de construcción del conocimiento como los descritos. Hasta el momento las que han dado lugar a resultados más esperanzadores son las actitudinal-motivacionales, por una parte y la representación social, por otra.

Para diseñar formas de intervención educativa, se necesita estudiar la influencia de unas variables en función de otras que podamos controlar, pero sobre todo, es necesario encontrar una variable que cumpla la función de aglutinadora del entramado socioafectivo. De acuerdo con las investigaciones realizadas, esa variable podría ser la representación social inspirada en la propuesta de Moscovici (1961 y 1981), dado que está muy vinculada a las expectativas culturales acerca del valor de las adquisiciones educativas, a los aspectos cognitivos de la persona, representando el influjo del medio social circundante:

“Principios generadores de tomas de posición, ligados a las inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales” (Moscovici, 1961).

“Desde la perspectiva europea la representación social estudia los esfuerzos del hombre para comprender la realidad y no su actividad propositiva” (Moscovici, 1981).

La representación social al ser una forma de organización cognitiva cuya finalidad es el procesamiento de la información, permite dotar de sentido al contexto social. Por otra parte, al ser una representación compartida por un determinado grupo social, dota de sentido a las conductas de la persona, al aglutinar a los grupos humanos que la sustentan. En consecuencia, los grupos sociales y las personas pueden llegar a expresar su identidad gracias al sentido que dan a sus representaciones sociales (Ayestarán, 1984; Abric, 1989; Echebarria, 1991; Moñivas, 1994).

No obstante, en esta línea de investigación el verdadero interés de la representación social no es el proceso cognitivo que implica, sino el conocimiento de los elementos del núcleo. Al tratarse de una forma de interpretar y pensar la realidad cotidiana que nos rodea, expresa determinados valores del contexto elaborados al movilizar elementos de su fondo cultural, que suelen ser modelos universales de organización y que están vinculados con los contenidos tradicionales más arraigados. Alguna definición recoge explícitamente estas ideas:

“ 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).

Ahora bien, las representaciones sociales son modelos de categorización y explicación de la realidad que deben centrarse en objetos sociales concretos. Tal y como apunta Moscovici, son elaboraciones de objetos sociales por parte de la comunidad, para facilitar el intercambio y comunicación dentro de ella (Moscovici, 1963). Como consecuencia de la estructuración de las relaciones

sociales que genera, las personas pueden regular sus entramados de significados acerca de temas conflictivos. En las investigaciones realizadas al respecto, el euskera se manifiesta como uno de ellos y su representación social por parte de los adolescentes vascos se convierte en un metasistema de regulación social (Madariaga, 1998).

El carácter regulador del euskera explicaría 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 más profundos. Este planteamiento se relaciona con la propuesta de Fishbein y Ajzen (1975, 1981) según la cual las actitudes están mediatizadas por el contexto social a través de la norma social.

Si se pueden definir representaciones sociales del euskera en función del medio sociocultural concreto en el que estén inmersos los adolescentes, ello exige una intervención educativa específica. Esquemáticamente ello supone que un cambio cultural propiciado por la escuela incidiría en los modelos socioculturales y de conducta vigentes en ese contexto modificando experiencias concretas y valores de las personas y dando lugar a representaciones sociales del euskera diferentes. Estas a su vez influirían en la dimensión cognitiva de las actitudes modificando estas en favor del euskera lo cual facilitaría el aprendizaje de dicha lengua. Naturalmente este proceso es más eficaz en aquellos contextos que no son muy proclives al aprendizaje del euskera.

Otro ámbito de trabajo susceptible de ser analizado desde esta perspectiva es el del conocimiento del propio país y sus símbolos asociados. Los trabajos realizados por Arribillaga y Molero representan los primeros pasos en esa dirección. Los resultados obtenidos por Arribillaga y Molero (1994, 1996) son esperanzadores, dado que han demostrado la existencia de preferencias e identificaciones diferenciadas hacia diferentes símbolos representados por las banderas, lo cual conllevaba actitudes específicas. Molero (1998) por su parte, en un reciente estudio ha demostrado que la representación del propio país, la formación de la identidad nacional y la comprensión nacional son fruto de una elaboración que dura años y que se produce en un contexto social que lo marca.

Finalmente recordar que a lo largo de las investigaciones mencionadas se han mostrado como relevantes para la diferenciación de los diferentes contextos las siguientes variables: el ambiente lingüístico familiar, los modelos lingüísticos, la forma de trabajar en el aula e incluso la lengua preferida y el autoconcepto.

INVESTIGACION PREVIA

Las investigaciones previas de carácter general son los trabajos que se integran en la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (Tajfel, 1978, 1982; Tajfel y Turner, 1979, 1986) y los de las Representaciones sociales de Moscovici (1961, 1981) y la

que se ha dado en llamar Escuela de Psicología Social de Ginebra representada por los trabajos de Mugny, Doise, De Paolis, Gilly, Palmonari, etc..

En lo referente a las variables actitudinal-motivacionales en procesos educativos bilingües esta línea de investigación se inspira en los trabajos canadienses de Gardner y Lambert (1972) y sus colaboradores. Dichas investigaciones demostraban que se podían diferenciar dos dimensiones básicas de variables respecto al rendimiento en la lengua minoritaria, una de orden psicosocial y otra cognitiva. Estos trabajos realizados en Canadá y los efectuados en el País Vasco (Madariaga, 1994) demostraban además que la dimensión psicosocial tenía mayor relación con el rendimiento que la cognitiva

También son referentes interesantes las investigaciones que se han ocupado del estudio de las variables relevantes en procesos educativos bilingües. Existen varias obras recopilatorias de dichos trabajos entre las que destacan: Hamers y Blanc, 1983; Sánchez y Tembleque, 1986; Siguan y Mackey, 1986 y más recientemente Etxeberria, 1999.

En lo referente a las investigaciones en el campo de las representaciones sociales, existen cuatro líneas diferentes de trabajo, de las cuales la nuestra es la relativa a los temas sociales fuertemente valorizados que suponen conflictos de ideas. Entre otras muchos podríamos recordar como encuadrados en esta perspectiva además de los trabajos de Moscovici relativos al Psicoanálisis, el de la salud y la enfermedad de Herzlich (1969), el del cuerpo (1976) y el de la locura (1989) de Jodelet, el de la inteligencia de Mugny y Carugati (1995), el del psicólogo de Palmonari, Bompani y Zani (1989), el de la infancia de Chombart de Lawe (1995) o el del Sida de Páez y col. (1991),

No existen investigaciones conocidas centradas en el euskera y el propio país como objetos sociales conflictivos que reflexionen sobre el papel de su representación social. y el posible impacto educativo. No obstante, son de gran utilidad los trabajos mencionados que trabajan sobre otros objetos sociales controvertidos.

En el caso de la identidad, concepto de país asociado y simbología que lo soporta, existen numerosos trabajos acerca de dichos conceptos, así como sobre el conocimiento, actitudes hacia los símbolos y representaciones sociales asociadas. En concreto los estudios sobre el conocimiento de la identidad y del propio país, están vinculados a los planteamientos piagetianos, o en el caso de investigaciones más actuales integran las teorías de la identidad social y de las representaciones sociales.

Los trabajos de inspiración piagetiana (Piaget y Weil, 1951; Jahoda, 1962, 1963; Del Val y Del Barrio, 1981) analizan el desarrollo del conocimiento en ese ámbito para valorar si es equiparable al del desarrollo cognitivo general.

El segundo grupo de investigaciones, más próximo a nuestra línea de trabajo, muestran una preocupación por aspectos sociales al considerar que el proceso de conocimiento difiere entre individuos de distintos grupos nacionales,

analizando las representaciones sociales asociadas a las diferentes identidades nacionales:

Dougherty, Eisenhart y Webley (1992) concluyeron que había una relación directa entre el tipo de representación social asociada a una identidad nacional y el conocimiento del territorio. Este resultado sugiere que en la escuela se aprende además de conocimientos, la representación social asociada a la identidad nacional.

Quadrio y Magrín (1992) comprobaron lo rudimentaria que era la identidad supranacional europea y su correspondiente representación social a los 13 años. Este resultado se podía asociar con la madurez intelectual propia de la edad o bien con la influencia de ciertos factores sociales, especialmente con la naturaleza fragmentaria de esa representación en los adultos (Hewston, 1986).

Torres y García (1990, 1991, 1994) han demostrado que inicialmente la identidad nacional presenta conceptualizaciones de carácter concreto muy ligadas a la experiencia personal, para evolucionar hacia elementos cada vez más generales y descentrados de la experiencia concreta del niño, ligados a aspectos psicosociales e internos como es el sentimiento de nación o región de procedencia.

Barrett, Vila, del Valle, Perera, Monreal, Giménez de la Peña y Trianes (1997) han realizado en España, Italia y Gran Bretaña una investigación sobre el desarrollo de la identidad nacional. Entre los numerosos resultados obtenidos destaca la diferente autocategorización en función de la situación lingüística familiar, la relación que existe entre la lengua hablada en casa y la identificación declarada, y el hecho de que con la edad aumenta el valor que se le concede a la nación y la región frente a identificaciones más concretas como el género y la ciudad, a pesar de que estos sigan siendo elementos importantes de identificación.

Finalmente los estudios sobre el conocimiento y actitudes hacia los símbolos, que en su mayoría han usado como estímulo las banderas son los siguientes:

Eugen y Horowitz (1941) y Weinstein (1957) apuntan a un paralelismo entre el desarrollo de la identidad nacional y el desarrollo del yo. Lawson (1963) intentó comprobar si las respuestas halladas eran similares a las obtenidas por Horowitz.

Jahoda (1963) estudió los símbolos nacionales convencionales y la comprensión de su significación en los distintos estadios, enmarcado todo ello en el estudio de la construcción de la identidad nacional.

Moreno (1979) realizó una valoración de si las razones para elegir una bandera tenían una secuencia evolutiva acorde con el desarrollo afectivo y actitudinal que tienen los niños hacia su propio país y hacia otros países.

Barrett, Gimenez de la Peña y del Valle exploran acerca de la imagen de los

diferentes países, para determinar los rasgos que consideran los niños más típicos de cada país, valorando su posible similitud con la imagen de los adultos.

METODOLOGIA DE INVESTIGACION

Muestra

Con el fin de obtener resultados de aplicabilidad educativa, se utilizan muestras amplias, que sean al mismo tiempo representativas de las posibles situaciones. En el caso de la representación social del euskera se ha ido delimitando dicha muestra en función de los resultados obtenidos en los diferentes proyectos de investigación en torno a la posible significatividad de las diferentes variables. Dado que el euskera también está presente en la Comunidad Navarra también se ha trabajado con adolescentes de dicha Comunidad.

Instrumentos

Para analizar las variables descritas se ha recurrido, por una parte a pruebas estandarizadas existentes en el mercado, tales como la prueba AFA para el autoconcepto y el test de inteligencia Raven. Por otra parte, en las sucesivas investigaciones se han construido y validado pruebas inexistentes, tales como una escala de actitudes hacia el euskera, una prueba de representación social del euskera y una serie de materiales contruidos para estudiar los himnos, las banderas, el conocimiento del país etc..Por último se ha recurrido también a cuestionarios que tienen como objetivo esencial evaluar la lengua de uso familiar, la identidad social, la identidad nacional y la lengua preferida.

La utilización de este material se ha completado con la realización de una serie de entrevistas personales al profesorado y al alumnado con el fin de profundizar en los procesos analizados.

Procedimiento

La metodología de este tipo de investigaciones presenta dificultades debido a la complejidad y dificultad de operativización que les caracteriza. Además no se debe limitar a una mera recogida de opiniones que de lugar a una suma de respuestas individuales.

Dada la carencia de referencias directas, se necesita en primer lugar realizar estudios de carácter exploratorio descriptivo para evaluar el posible papel de ciertas variables. En estos primeros trabajos se procede también a clasificar y agrupar en submuestras a los adolescentes de la muestra total en función de las variables que se consideren más interesantes para comprender los procesos educativos y para fundamentar posibles pautas de intervención educativa. La información aportada se analiza mediante análisis estadísticos basados en el SPSS. Para proceder a la tabulación de las preguntas abiertas se elaboran criterios de interpretación, recurriendo también a entrevistas complementarias.

En el caso de la representación del euskera se ha avanzado en la elaboración de una metodología que combina estas evaluaciones descriptivas con otras interpretativas. Para ello se realizan entrevistas al alumnado y al profesorado con el fin de profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos en las pruebas objetivas. Para realizar las entrevistas al alumnado se seleccionan sujetos representativos de cada una de las submuestras descritas. Las entrevistas nos dan pistas para el diseño de la siguiente investigación, la mejora de las pruebas utilizadas, así como para la inclusión de nuevas variables interesantes o para la eliminación de las que no contribuyen a la interpretación.

POSIBLES TEMATICAS PARA FUTUROS TRABAJOS DE INVESTIGACION

1. Estudios descriptivos de las relaciones entre las diferentes variables implicadas en los procesos educativos desde una perspectiva sociocognitiva.

2. Realización de los correspondientes estudios evolutivos.

3. Análisis de los mecanismos psicológicos que explican la elaboración de las diferentes representaciones sociales, con el fin de elaborar diseños de intervención educativa en el aula y en el contexto social circundante.

4. Análisis de la representación social de cualquier objeto social conflictivo con implicaciones educativas, especialmente los relacionados con la lengua y el conocimiento del País Vasco.

5. Descripción e interpretación del proceso de construcción de la identidad social y nacional.

6. Análisis de la repercusión de los contextos social, familiar y escolar en las diferentes variables socioafectivas y en las representaciones sociales analizadas.

7. Diseños de intervención educativa en el ámbito escolar.

8. Diseños de intervención educativa en el ámbito familiar.

9. Estudio del efecto de la realización de actividades programadas fuera del aula.

10. Realización de trabajos que puedan contribuir a mejorar los sistemas de recogida de datos y procedimientos de análisis.

11. Trabajos de investigación acerca de posibles intervenciones en el ámbito social que puedan mejorar la visión de los objetos sociales conflictivos trabajados.

12. Trabajos de elaboración de material audiovisual educativo basado en los resultados de la representación social, con la finalidad de ir elaborando programas de intervención educativa.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Les représentations sociales. En D. Jodelet (Dir.), *Sociologie d'aujourd'hui*. Paris: P.U.F.
- 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 mental*. Donostia: UPV/EHU.
- Arribillaga, A.; y Molero, B. (1994). Asunción de los símbolos nacionales (banderas) en las Comunidades Autónomas: el caso vasco. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 146-160.
- Arribillaga, A.; y Molero, B. (1996). El contexto social y escolar en el proceso de formación de la identidad social en la Comunidad Foral Navarra. En M. Marín (Comp.), *Sociedad y Educación*. Sevilla: Eudema.
- Ayestarán, S. (1985). *Psicosociología de la enfermedad mental: Ideología y representación social de la enfermedad mental*. Leioa: U.P.V. / E.H.U.
- Doise, W. y Mackie, D. (1981). On the social nature of cognition. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition*. London: Academic Press.
- Dougherty, K.; Eisenhart, M.; y Webley, P. (1992). The role of social representations on national identities in the development of territorial knowledge: A study of political socialization in Argentina and England. *American Educational Research Journal*, 29 (4,) 809-835.
- Echebarria, A. (1991). *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Etzeberria, F. (1999). *El bilingüismo en el país del euskara*. Donostia: Erein.
- Fishbein, M.; y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. 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.
- Gardner, R. C.; y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House.
- Hamers, J. F.; y Blanc, M. (1983). *Bilingüisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Madariaga, J. M. (1994) *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Bilbao: UPV/EHU.
- Madariaga, J.M. (1995a). La representación social del euskera y su relación con la actitud hacia dicha lengua en el aula. En *Psicología Evolutiva y de la Educación*. IV Congreso INFAD. Burgos.
- Madariaga, J. M. (1995b). Representación social y actitud hacia el euskera. En A. Goñi, *Psicodidáctica y aprendizajes escolares*. Bilbao: UPV/EHU.

- Madariaga, J. M. (1996). El núcleo central de la representación social del euskera. *Revista de Psicodidáctica, 1*, 93-102.
- Madariaga, J. M. (1998). Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica, 6*, 33-44.
- Molero, B. (1998). *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Tesis Doctoral inédita. Universidad del País Vasco.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada, 47(4)*, 409-419.
- Moreno, A. (1979). *La adquisición de los símbolos nacionales en el niño y en el adolescente*. Memoria de licenciatura inédita. Univ. Complutense de Madrid.
- 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. (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*. Santiago de Compostela: Tórculo, 1992).
- Pastor, E. (1998). *La problemática de la enseñanza en los adolescentes*. Ponencia VIII Congreso INFAD. Pamplona.
- Quadrio, A.; y Magrin, M. (1992). Development of a trans-national european consciousness in a sample of italian children. *Ricerche di Psicologia, 4*, 83-105.
- Sánchez, P.; y Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje, 33*, 3-26.
- Siguan, M.; y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- 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.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterrey: Brooks/Cole.
- Tajfel, H.; y Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hall. Trad. cast. 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*. Madrid: Síntesis.

- 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.