

2. 12990

UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION,
BASICA Y METODOLOGIA.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE PSICOLOGIA
MAGISTERIO DE SEVILLA
19 30

Magisterio de Tesis,
Alicia Lafitte

DE DIRECTOR DE

de 10

"POLITICA DE LA AUTORIDAD Y CONSECUENCIAS
COMO CRITERIOS DETERMINANTES
DE LA COMPRESION Y EL RECUERDO DE HISTORIAS
DE CONTENIDO SOCIO-CONVENCIONAL"



TB $\frac{P5}{47}$

DIRECTOR DE LA TESIS:

DR. JESUS PALACIOS GONZALEZ.
CATEDRATICO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA
DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

DOCTORANDA: CONCEPCION BORREGO DE DIOS.
PROFESORA TITULAR DE LA ESCUELA
UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEVILLA.

SEVILLA, MARZO, 1990.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad P^a y CC de la E. Biblioteca

AGRADECIMIENTOS:

Quiero expresar mi agradecimiento a las personas que me han prestado su apoyo a lo largo de la realización de esta Tesis Doctoral. Ante todo debo a J. Palacios, director de la Tesis, su constancia a lo largo de todo el proceso de elaboración: desde la concreción de la tesis en un proyecto de investigación razonable, hasta la elaboración final de los datos, ha sido un interlocutor que ha hecho posible convertir ideas nebulosas o intuiciones personales en preocupaciones por problemas de interés actual en Psicología evolutiva. A Ileana Enesco, J. D. Ramírez, Alvaro Marchesi y a Carlos Camacho agradezco sus aportaciones teóricas o metodológicas en distintos momentos. Debo reconocer a J. Antonio Pérez Ruiz su enorme paciencia en el tratamiento estadístico de los datos y a M. Luisa Padilla su ayuda en el establecimiento de la fiabilidad de las categorías de razonamiento.

Finalmente gracias a los profesores que me permitieron acceder a los niños, a quienes por un tiempo "conté cuentos", lamantablemente más dirigidos a "comprobar y a demostrar" que a entretenerles, y a Cristina Díaz, Concha Díaz y Margarita Castillo, maestras recién tituladas que colaboraron conmigo en la ardua tarea de transcribir las entrevistas.

A Aniceto, Elisa y Héctor.

POLITICA DE LA AUTORIDAD Y CONSECUENCIAS
COMO CRITERIOS DETERMINANTES
DE LA COMPRESIGN Y EL RECUERDO DE HISTORIAS
DE CONTENIDO SOCIO-CONVENCIONAL.

I N D I C E

	PAGINAS
INTRODUCCION.	11
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO	
I.- ENFOQUES TEORICOS SOBRE EL DESARROLLO SOCIO-CONVENCIONAL	
1.0.- INTRODUCCION	23
CAPITULO 1.- LA PERSPECTIVA DE LA INTERNALIZACION.	
1.1.- LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL.	29
1.2.- EL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.	36
CAPITULO 2.- LOS ENFOQUES ESTRUCTURALES DE LA CONVENCION SOCIAL.	
2.1.- CARACTERIZACION GENERAL.	
2.1.1.- ENFOQUES. ESTRUCTURALES HOLÍSTICOS VERSUS DOMINIOS DE ORGANIZACIÓN ESPECÍFICOS.	40
2.1.2.- CARACTERIZACIÓN DE MORALIDAD Y CONVENCION.	48
2.1.3.- INTERACCIONES SOCIALES Y áMBITOS DE CONOCIMIENTO SOCIAL.	53

2.2.- LA CONVENCION COMO MORALIDAD INADECUADA: DE "LO QUE ES" A "LO QUE DEBERIA SER".	
2.2.1.- PIAGET: HETERONOMIA Y AUTONOMIA.	70
2.2.2.- EL PROBLEMA DE INTENCIONES Y CONSECUENCIAS.	74
2.2.3.- LA INTERPRETACION DE KOHLBERG SOBRE LA CONVENCION SOCIAL.	81
2.2.4.- INVESTIGACIONES COGNITIVO-EVOLUTIVAS SOBRE LA ESTEREOTIPIA GENERICA.	84
2.3.- EL CAMPO CONVENCIONAL: UN DOMINIO DE CONOCIMIENTO SOCIAL DIFERENCIADO.	
2.3.1.- ESTUDIOS EMPIRICOS SOBRE LA DIFERENCIACION MORALIDAD-CONVENCIONALIDAD.	89
2.3.2.- LA COMBINACION DE DOMINIOS.	101
2.3.3.- NIVELES EVOLUTIVOS EN EL RAZONAMIENTO SOCIO-CONVENCIONAL.	106
2.3.4.- ESTEREOTIPIA SEXUAL Y CONVENCION SOCIAL.	114

II.- EL PROCESAMIENTO DE INFORMACION SOCIAL: COMPRESION Y MEMORIA.

CAPITULO 3.- NARRATIVAS Y CONOCIMIENTO SOCIAL 128

CAPITULO 4.- LA APORTACION DEL SUJETO A LA COMPRESION DEL MUNDO SOCIAL: LOS ESQUEMAS COGNITIVOS SOCIALES. 135

4.1.- CARACTERIZACION DE LOS ESQUEMAS. 137

4.2.- LOS ESQUEMAS SOCIALES. 143

4.2.1.- ESQUEMAS REFERENTES A PERSONAS. 144

4.2.2.- ESQUEMAS COMO SECUENCIAS DE SUCEOS. 148

4.2.3.- LA ESTRUCTURA DE LAS HISTORIAS. 153

CAPITULO 5.- LA CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO DE INFORMACION SOCIAL.

5.1.- FUNCIONES DE LOS ESQUEMAS EN LA COMPRESION Y EN EL RECUERDO DE LA INFORMACION. 160

5.1.1.- RECUERDO DE TEXTOS BASADOS EN SCRIPTS. 173

5.1.2.- RECUERDO DE INFORMACION RELATIVA A PERSONAS. 180

CAPITULO 6.- PROBLEMAS METODOLOGICOS EN EL ESTUDIO DE LA
COMPRESION DEL MUNDO SOCIAL.

- 6.1.- ADECUACIÓN DE LOS ESTÍMULOS UTILIZADOS AL
DOMINIO DE CONOCIMIENTO SOCIAL A ESTUDIAR. 190
- 6.2.- LA UTILIZACIÓN DE HISTORIAS EN EL ESTUDIO DEL
RAZONAMIENTO SOCIAL. 192
- 6.3.- PROBLEMAS DE MEMORIA ASOCIADOS AL ESTUDIO DEL
RAZONAMIENTO SOCIAL. 195

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACION EXPERIMENTAL

CAPITULO 7.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION:

OBJETIVOS E HIPOTESIS. 199

CAPITULO 8.- METODO.

8.1.- SUJETOS. 208

8.2.- MATERIALES. 209

8.3.- DISEÑO. 211

8.4.- PROCEDIMIENTO. 213

8.5.- PUNTUACION. 217

CAPITULO 9.- RESULTADOS.

9.1.- VALORACIONES DE LOS DISTINTOS ITEMS DE
RAZONAMIENTO 220

9.1.1.- VALORACIONES DE LOS DISTINTOS COMPORTAMIENTOS
SOCIO-CONVENCIONALES "PER SE". 220

9.1.2.- VALORACIONES DE LOS COMPORTAMIENTOS EN LAS
DIFERENTES VERSIONES. 227

9.1.3.- VALORACIONES DE LAS POLITICAS DE LA AUTORIDAD.	231
9.1.4.- PREVISION DE LA REACCION DE LA AUTORIDAD.	241
9.1.5.- VALORACION DE CONSECUENCIAS.	249
9.2.- ANALISIS DE LAS EXPLICACIONES JUSTIFICATIVAS DE LAS VALORACIONES.	255
9.2.1.- ANALISIS DE LAS CATEGORIAS PRODUCIDAS AL JUSTIFICAR LA VALORACION DEL CONJUNTO DE LOS COMPORTAMIENTOS CONVENCIONALES "PER SE".	259
9.2.2.- ANALISIS DE LAS CATEGORIAS UTILIZADAS EN LA JUSTIFICACION DE LOS DIFERENTE ACTOS CONVENCIONALES "PER SE".	269
9.2.3.- EFECTOS PRODUCIDAS POR LAS DIFERENTES VERSIONES EN LA UTILIZACION DE ARGUMENTOS.	279
9.3.- EFECTOS MNEMICOS PRODUCIDOS POR EL CONTENIDO DE HISTORIAS Y VERSIONES.	283

10.- CONCLUSIONES.	292
10.1.- CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS VALORACIONES.	293
10.2.- CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS CATEGORÍAS DE JUSTIFICACIÓN.	299
10.3.- CONCLUSIONES SOBRE LOS EFECTOS MNEMICOS PRODUCIDOS POR HISTORIAS Y VERSIONES.	306
DISCUSION.	308
ANEXO I.- TEXTOS DE LAS HISTORIAS	330
BIBLIOGRAFIA	347

INTRODUCCION.

La tesis que se presenta en las páginas siguientes y que lleva por título: " Política de la autoridad y consecuencias como criterios determinantes de la comprensión y el recuerdo de historias de contenido socio-convencional" ha pretendido ser un acercamiento al proceso a través del cual los niños llegan a comprender las normas sociales. La comprensión del mundo social es parte importante del proceso de socialización, y tiene para el niño, y sin duda también para los adultos, un valor adaptativo. Entender y comprender las reglas sociales incrementa la posibilidad de que las relaciones interpersonales sean satisfactorias y convierte el mundo social en un lugar más predecible.

El interés por las convenciones sociales es reciente y procede de las investigaciones de Eliot Turiel y sus colaboradores (Turiel 1975, 1978, 1983; Weston y Turiel 1985; Smetana 1981, 1982, 1985), quienes han delimitado su estudio como un campo de conocimiento social diferenciado del conocimiento moral en el que las corrientes cognitivo evolutivas lo incluían (Piaget 1932; Kohlberg 1968,1976). Sus investigaciones se han basado en una caracterización diferencial de ambas nociones, en el estudio de los diferentes tipos de interacciones sociales a que una y otra dan lugar, y en la

diferente conceptualización de que son objeto por parte de los niños desde edades tempranas.

Mientras que las prescripciones morales son obligatorias, universalmente aplicables, pues sirven para cualquier persona en circunstancias similares, e impersonales, pues no se basan en preferencias individuales o inclinaciones personales, el acuerdo general por el contrario, es uno de los criterios propios de la convención. Las convenciones están determinadas por el sistema social, y la práctica institucionalizada constituye uno de los fundamentos para la adhesión a las convenciones, de ahí que produzcan uniformidades en la conducta de los miembros de los sistemas sociales.

En tanto en cuanto las convenciones sirven fines sociales tales como la coordinación de interacciones entre los individuos que forman parte del sistema social, entran a formar parte de la estructura de las organizaciones sociales, de forma que el conocimiento que el individuo tiene de aquéllas, se organiza gracias a su comprensión del sistema social. Las convenciones sociales forman parte de la definición del sistema social y fuera del contexto de este sistema, son arbitrarias en cuanto que no existe una razón firme para comportarse de un modo u otro. Así los significados y las funciones de las convenciones son relativas al contexto en el que existen, de forma que en un sistema constituido de forma diferente, una convención particular puede no existir o hacerlo bajo otra forma. Incluso se considera que sólo es posible transformar las convenciones de un contexto

social en la medida en que se redefina el sistema de una determinada forma, dando lugar a cambios en su naturaleza.

El planteamiento de Turiel abría una serie de interrogantes que han dado lugar a la realización de esta Tesis. Por ejemplo: ¿son todas las normas caracterizadas como convencionales interpretadas de la misma forma por los niños o existen diferentes tipos dentro de ellas?; ¿con qué argumentos justifican pautas de comportamiento elaboradas a priori en el mundo adulto, cuya explicación no es clara, en muchos casos, para los propios adultos?; ¿cómo valoran los niños a los agentes socializadores que establecen las normas, y sancionan su infracción?.

La afirmación sobre el carácter contextual de las convenciones plantea el problema de cuáles son las condiciones o circunstancias presentes en el contexto que podrían alterar el significado que los actos convencionales tienen para los niños: ¿tendrían esos aspectos la misma relevancia, o alguno de ellos sería más importante que otros, ejerciendo un papel más influyente sobre los demás?; ¿podrían los niños integrar varias fuentes de información en la elaboración de sus juicios sociales, al igual que en otros campos de conocimiento, siempre que se hiciera una presentación adecuada de los materiales?.

Un aspecto central en el conocimiento del proceso a través del que los niños incorporan las normas sociales se refería a las posibles transformaciones en la comprensión de las

normas a lo largo del proceso evolutivo, es decir, al diferente significado que posiblemente adquirirían a lo largo del desarrollo. En una primera aproximación parecía razonable pensar que, supuesto que la organización cognitiva del sujeto cambiaría con la edad, la comprensión del mundo social o de las normas sociales, cambiaría correlativamente en distintos momentos evolutivos. Además cabía incluso plantearse que los individuos se situarían ante el mundo de diferentes formas, y en consecuencia construirían diferentes representaciones de la misma realidad social.

Un segundo campo de interés tenía que ver con el tipo de medios a través de los cuales los niños comprenden el mundo social. Los materiales narrativos posibilitan al niño el acercamiento y el manejo del mundo social. Merced a la simbiosis de contenido y estructura (fábula y trama) que se produce en las narrativas, los relatos permiten un acercamiento al mundo humano, al mundo de los avatares que surgen entre las personas, al mundo de las interacciones entre intencionalidades diferentes, dando cuenta de los conflictos que surgen de las intenciones frustradas del protagonista y de sus esfuerzos por llegar a las metas que se propone (Bruner 1986).

Además de ser una fuente de información para los individuos jóvenes acerca de los pensamientos, emociones y puntos de vista de otras personas, y socializar a los niños mostrándoles conductas deseables que son recompensadas e indeseables que son

castigadas, las narrativas permiten la recreación de los propios valores sociales, puesto que crean nuevos mundos posibles transformando lo dado convencionalmente.

Puesto que pretendía estudiar algunos aspectos relacionados con la comprensión infantil del mundo social, me interesaba utilizar materiales que estuvieran próximos a su experiencia cotidiana, a las formas naturales que permiten a los niños construir su representación del entorno social; en este sentido, las narrativas, las historias, constituían un instrumento valioso para presentar a los niños aquellos aspectos del mundo socio-convencional que me interesaba estudiar. De hecho, buena parte de los estudios sobre comprensión del mundo social han estado frecuentemente vinculados a la comprensión de materiales lingüísticos.

La comprensión de narrativas y de situaciones sociales está mediatizada por los esquemas que el sujeto aporta a la comprensión del texto. Gracias a ellos el sujeto construye una representación de la situación que enfrenta; el texto permite al sujeto iniciar y guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles.

El conocimiento de las estructuras cognitivas que el sujeto aporta a la comprensión del mundo social aparece como pieza clave para explicar cómo asimila los materiales que se le presentan.

Los enfoques constructivistas sobre comprensión y recuerdo

de materiales lingüísticos, que arrancan de los trabajos de Sir F. Bartlett sobre recuerdo de historias, y se prolongan en las modernas teorías sobre el procesamiento de información, ponen énfasis en el papel activo del sujeto en la comprensión de textos escritos. Las teorías cognitivas, proponen que los seres humanos procesan la información que reciben del mundo externo a través de sus propias organizaciones mentales o esquemas, los cuales actúan a manera de filtros que le permiten codificar, comprender y recordar la información que reciben. Gran parte de los esquemas cognitivos son de naturaleza social: en primer lugar porque son generados en un proceso de interacción social, y en segundo lugar porque buena parte de los contenidos de los esquemas se refieren al conocimiento del mundo social, sea éste referido a las propias personas que interactúan (estereotipos, roles, autoconcepto), o a situaciones que acontecen en marcos espacio-temporales, tales como los scripts, definidos por Shank y Abelson (1975) como paquetes de información relativos a ámbitos o situaciones convencionales.

Si bien las teorías cognitivo-evolutivas, en cuyo contexto se ha definido el ámbito socio-convencional, y las teorías del procesamiento de la información, proceden de tradiciones teóricas diferentes, no parece excesivamente arriesgado interpretar el ámbito convencional en términos de esquemas cognitivos sociales, cuya descripción evolutiva es posible hacer sobre la base de las teorías genéticas, y suponerles una funcionalidad en la comprensión y en el recuerdo similar a la que nos describen los

teóricos de las modernas teorías cognitivas para los esquemas.

Esta Tesis doctoral se apoya básicamente en estos dos tipos de teorías y sus objetivos han sido los siguientes:

1.- Estudiar cómo interpretan los niños la realización de una serie de actos de naturaleza convencional referidos a los ámbitos familiar, escolar, y a los estereotipos sexuales en las edades de 5, 7 y 9 años. Estábamos interesados en estudiar el distinto valor que para los niños tienen distintos comportamientos convencionales, así como la forma en que justifican esas valoraciones en las edades estudiadas.

2.- En segundo lugar hemos pretendido estudiar si la Política establecida por la autoridad en relación con los comportamientos convencionales, así como las Consecuencias de éstos, son criterios que influyen en la forma en que los niños interpretan dichos comportamientos. Con este propósito hemos construido historias según la gramática de Stein y Glenn (1979) en las que se han presentado los comportamientos en diferentes versiones, combinando Políticas de autoridad permisivas y prohibitivas, así como Consecuencias positivas y negativas. Al igual que en el objetivo anterior, hemos intentado estudiar si los diferentes contextos creados por las versiones producen transformaciones en las valoraciones de los comportamientos, así como en el tipo de argumentos utilizados para explicar las valoraciones, y en qué medida producen efectos en los tres niveles de edad estudiados.

3.- Analizar cómo evalúan los niños a las Autoridades (padres o maestros) que permiten o prohíben la realización de los comportamientos que hemos sometido a estudio y qué cambios se producen a lo largo del período estudiado.

4.- Estudiar qué tipo de reacciones por parte de la autoridad prevén los niños ante las diferentes conductas realizadas en el marco de las versiones creadas, así como las transformaciones evolutivas que pudieran existir en esas previsiones.

5.- En quinto lugar analizar cómo valoran los niños, en las tres edades estudiadas, las consecuencias de los comportamientos y qué razones explicativas ofrecen.

6.- Finalmente hemos querido estudiar si los diferentes contenidos de historias y versiones producen efectos diferenciales significativos en el recuerdo. Puesto que los comportamientos fueron comunicados a los niños a través de historias, se estudiaron los cambios producidos en el recuerdo global así como en el recuerdo de las diferentes fuentes de información de las historias (categorías de la gramática de las historias) a nivel evolutivo, en función de los diferentes contextos producidos al combinar Políticas de autoridad y Consecuencias, y en función de los diferentes comportamientos estudiados.

La exposición de esta Tesis se ha organizado en dos partes:

en la primera de ellas se presenta el marco teórico y en la segunda la investigación experimental.

La primera parte de la Tesis incluye, a su vez, dos grandes apartados, dedicados respectivamente a los enfoques y teorías sobre el desarrollo socio-convencional y al procesamiento de información social.

El primer apartado de la parte teórica se dedica a la presentación no exhaustiva sino más bien selectiva de los distintos enfoques teóricos a través de los cuales podemos acercarnos a la convención social, y está organizado en dos Capítulos. En el Capítulo I, dedicado a la Perspectiva de la internalización, analizamos en el punto 1.1 algunas aportaciones de las teorías del aprendizaje social, centrándonos especialmente en la explicación de Hoffman sobre el proceso de internalización, y en el 1.2 el enfoque socio-cultural.

El estudio de los enfoques cognitivo-evolutivos es más exhaustivo, ocupando el Capítulo 2, dentro del cual hemos realizado tres divisiones. En el apartado 2.1. se analizan los problemas más básicos que se plantean en esta perspectiva: enfoques estructurales holísticos versus enfoques de campos parciales de conocimiento, la caracterización de moralidad y convención social, y la revisión de los estudios sobre interacciones sociales en los que se fundamenta psicológicamente la distinción epistemológica entre moralidad y convención social.

En los apartados 2.2. y 2.3. se estudian los diferentes enfoques de la convención social desde la perspectiva cognitivo-evolutiva: aquellos que plantean el desarrollo de convención y moralidad en una secuencia continuista, en que la primera precede a la segunda, y tiene por tanto un carácter de moralidad imperfecta o inacabada (Apartado 2.2.), y el enfoque de Turiel, quien plantea que el conocimiento de las normas convencionales es un campo específico de conocimiento, (societal), diferenciado del conocimiento sobre las reglas morales desde etapas evolutivas muy tempranas (Apartado 2.3.).

La segunda parte, dedicada al estudio de los problemas relativos al procesamiento de información social, aborda cuestiones relacionadas con la comprensión y recuerdo de materiales lingüísticos. Dentro de ella, el Capítulo 3 introduce esta temática analizando el papel que cumplen las narrativas en la comprensión del mundo social y presenta la modalidad narrativa como el modo específico del conocimiento que posibilita la comprensión de las temáticas referentes a la intencionalidad humana y a sus vicisitudes, que constituyen el núcleo del conocimiento del mundo social (Bruner 1986). El Capítulo 4 se dedica al estudio de los esquemas que el sujeto aporta a la comprensión del mundo social; además de hacer una breve caracterización de los esquemas tal como se han definido en las modernas teorías cognitivas, se analizan algunos tipos de esquemas sociales referentes a personas, a scripts, así como a la estructura o esquemas de las historias.

En el Capítulo 5 se estudian los problemas relativos a la elaboración del significado del texto, introduciéndose en él una serie de apartados referentes a los efectos que el conocimiento sobre personas y scripts introducen en la comprensión y recuerdo de textos. Finalmente, en el Capítulo 6 se analizan algunos problemas metodológicos que se plantean al abordar la comprensión y el recuerdo de historias que versan sobre situaciones sociales desde una perspectiva constructivista.

En la segunda parte de la Tesis, en la que se expone la investigación experimental, se presentan los objetivos e hipótesis de la investigación en el capítulo 7, y en el 8 la metodología y diseño utilizados. En el capítulo 9 se presentan en primer lugar, en el punto 9.1. los resultados cuantitativos relativos a la forma en que los niños han valorado los actos socio-convencionales estudiados, así como los criterios de juicio estudiados (Política de la autoridad, Previsión de su Reacción y Consecuencias); en el punto 9.2. se analizan los resultados relativos a las categorías de justificación de las que los sujetos se han servido para justificar sus valoraciones, y en el 9.3. se presentan los resultados referidos al papel que los materiales presentados han desempeñado en el recuerdo.

Finalmente, las conclusiones se presentan en el capítulo 10 en relación con los objetivos e hipótesis planteadas, concluyendo en el 11 con una síntesis global de los resultados obtenidos.

PRIMERA PARTE

MARCO TEORICO

I.- ENFOQUES TEORICOS SOBRE EL DESARROLLO SOCIO-CONVENCIONAL

1.0.- INTRODUCCION.

Dos enfoques opuestos en sus versiones más radicales han explicado la adquisición de las normas sociales como procesos de interiorización de las normas externas o bien como un proceso de construcción activa por parte del sujeto de las normas sociales.

Un amplio espectro de teorías que pueden englobarse dentro del primer enfoque, tales como las teorías del aprendizaje social, los enfoques psicoanalíticos o la perspectiva socio-cultural, entre las cuales existen sin duda profundas diferencias, coinciden sin embargo en acentuar el papel regulador y controlador del medio social sobre la conducta humana y en afirmar que el proceso de socialización exige la incorporación por parte del individuo de la cultura en la que vive; a través del proceso de desarrollo, el niño asume unos contenidos originalmente externos que residían en el grupo, tales como normas, regulaciones, prohibiciones, etc., y al aumentar su edad, la conducta del niño se modifica o socializa de modo que se hace más compatible con los intereses del grupo.

Principalmente han sido antropólogos y sociólogos quienes han supuesto que el contexto social en el que los individuos

están inmersos les moldea y les adecúa a sus exigencias, de forma que finalmente las personas se acomodan a los patrones culturales, llegando a reflejar éstos en su personalidad, pensamiento y conducta (Durkheim 1925, Benedict 1934, 1946, Shweder, 1981, Whiting y Child, 1953). Ruth Benedith (1934) expresaba con claridad esta idea cuando afirmaba que "La historia vital del individuo consiste, en primer lugar y fundamentalmente en una acomodación a los patrones de normas transmitidos tradicionalmente en su comunidad", y Durkheim (1925) definió la moralidad como un respeto generalizado por la sociedad y una adhesión específica a la autoridad, las normas y las reglas del sistema colectivo.

Las teorías del aprendizaje y los enfoques psicoanalíticos han recurrido a distintos mecanismos para explicar el proceso de "interiorización". Los psicólogos conductistas y del aprendizaje social utilizan mecanismos como el condicionamiento operante y el aprendizaje observacional para explicar el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable, y algunos de ellos han apelado a procesos mentales internos como constructos mediadores entre aprendizaje y conducta. Tal es el caso de Bandura (1977) y Mischel (1977,1979) quienes proponen teorías del aprendizaje cognitivo social en las que los procesos mentales internos juegan un papel importante. Probablemente una de las explicaciones más completas sobre la internalización de la conducta moral sea la de Hoffman (1970, 1977), quien explica cómo a través de los encuentros disciplinarios, los niños

organizan progresivamente en su memoria semántica las normas morales, llegando a recordarlas y a sentir compulsión para actuar de acuerdo con ellas, olvidando las múltiples situaciones de encuentros disciplinarios en los que fueron expuestos a la norma.

Por su parte, la teoría freudiana explica cómo los niños llegan a internalizar una entidad mental, el superego, cuya función es la de controlar, regular y transformar los impulsos instintivos que entran en conflicto con las funciones sociales, mediante un proceso de identificación con los padres a través del cual adoptan las reglas y prohibiciones impuestas por ellos, reglas que son, en buena parte, reflejo de las normas morales de la sociedad. Este proceso de internalización está realizado hacia los 5 ó 6 años y se solidifica durante el período de latencia, de forma que tiene lugar en etapas muy tempranas antes de que el niño sea capaz de un procesamiento cognitivo de información compleja.

Desde los enfoques socio-culturales (Vygotski 1978, Bruner 1986, Wertsch 1985) la relación individuo-sociedad se sitúa en el plano de la conciencia; el problema central consiste en explicar cómo la conciencia individual llega a formarse a partir de las dimensiones sociales de la conciencia; la internalización explica la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. En el seno de relaciones interpersonales que se desarrollan en contextos institucionales,

los individuos más jóvenes pueden avanzar, con la ayuda de adultos o de otros iguales más capaces, desde su nivel de desarrollo real hasta su nivel de desarrollo potencial (Zona de Desarrollo Próximo). Los contextos institucionales, que se modifican en función de los cambios socio-históricos, modifican los contextos de funcionamiento interpsicológico, de forma que las normas sociales que aparecen en los grupos humanos no son dados a priori, es decir no son definiciones existentes con anterioridad a las situaciones de interacción en que se hacen explícitas, sino que cobran significado a través de la negociación (Bruner 1986).

Por su parte, los enfoques constructivistas, representados por las teorías cognitivo-evolutivas, enfatizan el papel de los propios recursos conceptuales del niño y su capacidad para comprender y transformar el mundo social; se basan en un modelo orgánico, y hacen hincapié en los procesos subyacentes de cambio dentro del organismo; asumen que los niños construyen nociones sociales a través de sus experiencias en el mundo social y describen la evolución del pensamiento en forma de cambios secuenciales en su organización que implican cambios cualitativos de una forma de pensamiento a otra.

Dentro de los enfoques cognitivo evolutivos, las explicaciones holísticas, que plantean que el pensamiento está organizado de modo que aúna todas las áreas, es decir, que los conceptos lógicos, físicos y sociales están todos interrelacionados, abarcando la mente como un todo (Piaget

1932, Kohlberg 1969, 1971), se ha propuesto que convención y moralidad forman un continuo evolutivo, de manera que el desarrollo moral representa el triunfo de los principios sobre las convenciones, o dicho de otra forma, de la justicia sobre la sociedad.

Una propuesta alternativa en relación con la organización cognitiva asume que el pensamiento se organiza dentro de fronteras más estrechas y de acuerdo con ciertos dominios (Turiel 1978, 1983); asume que existen diferentes marcos conceptuales que forman cada uno una unidad de organización y, en consecuencia, el pensamiento está organizado y cambia secuencialmente dentro de un dominio, pero no necesariamente dentro de distintos dominios simultáneamente. Turiel define el campo socio-convencional como un ámbito de conocimiento social diferenciado del conocimiento moral, partiendo de una caracterización específica de ambas nociones. Mientras que las prescripciones morales son obligatorias, universalmente aplicables, pues sirven para cualquier persona en circunstancias similares, e impersonales, pues no se basan en preferencias individuales o inclinaciones personales, el acuerdo general por el contrario, es uno de los criterios propios de la convención. Las convenciones están determinadas por el sistema social y tienen su origen en procedimientos relacionados con fines sociales tales como la coordinación de interacciones entre individuos que forman parte del sistema social, de modo que entran a formar parte de la estructura de las organizaciones sociales, fuera de cuyo

contexto son arbitrarios en cuanto que no existe una razón firme para comportarse de un modo u otro.

Debido a la diversidad y complejidad de enfoques, y como ya se señaló en la introducción, la presentación que se efectuará en esta primera parte obedece a criterios más selectivos que exhaustivos. En el Capítulo 1 presentamos dos enfoques representativos de la Perspectiva de la internalización: las teorías del aprendizaje social y el enfoque socio-cultural. En el Capítulo 2 se hace un análisis más amplio de los Enfoques estructurales de la convención social en tres apartados: en el 2.1. se analizan algunas cuestiones epistemológicas básicas relativas al conocimiento social y al lugar de la convención social dentro de él; en el 2.2. se analizan los enfoques "continuístas" de la convención social representados por las posiciones de Piaget y Kohlberg, y finalmente, en el apartado 2.3. se expone el enfoque de Turiel de la convención social como un ámbito de conocimiento social diferenciado.

CAPITULO 1.- LA PERSPECTIVA DE LA INTERNALIZACION.

1.1.- LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

Las teorías conductistas y del aprendizaje social conciben el desarrollo moral como el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la internalización de los valores transmitidos: entienden el desarrollo moral como un proceso de enculturación o socialización del niño por cuidadores tales como padres o maestros.

Mecanismos psicológicos de aprendizaje tales como el condicionamiento operante y el aprendizaje observacional constituyen el centro de las explicaciones del aprendizaje social. Así, Mischel (1970) explica cómo la conducta es tipificada sexualmente debido a las contingencias de refuerzo que dependen del sexo del actor, es decir, niños y niñas son reforzados o castigados por diferentes clases de conducta, de forma que adquieren conceptos, reglas y expectativas en un proceso ligado a las recompensas y castigos contingentes al seguimiento o violación de la regla. Los teóricos del aprendizaje social han trabajado también la exposición del niño a modelos que se comportan de una forma moral o que son castigados por comportarse de una forma desviada (Bandura, 1963, 1977). Se sostiene que el niño aprende observando al modelo y después trata de comportarse como él en situaciones similares futuras en que ya no está presente. En relación con la exposición

a un modelo desviado que es castigado, se supone que el niño es castigado vicariamente o que anticipa el mismo destino que el modelo y por tanto evita comportarse de una forma desviada.

Dentro de las teorías del aprendizaje social existen diferencias en relación con la necesidad de apelar a constructos para representar los procesos mentales internos que median entre aprendizaje y conducta. En la formulación de Bandura, cuando un niño se expone a un modelo existen cuatro procesos componentes que influyen en el resultado de la observación: atención, retención, reproducción motórica y variables motivacionales. Bandura (1977) y Mischel (1977, 1979) han propuesto teorías del aprendizaje cognitivo-social en las que los procesos internos mentales juegan un importante papel. Ambos proponen que cuando los niños experimentan las consecuencias de su conducta forman expectativas sobre la probabilidad de consecuencias en el futuro, de forma que las recompensas o los castigos no tienen un efecto automático sobre una respuesta, sino que su efecto tiene lugar a través del establecimiento de expectativas.

Uno de los problemas que enfrentan los teóricos del aprendizaje social es el hecho de que la conducta moral, definida según las normas culturales, se produzca en condiciones de tentación o de no vigilancia. Este hecho exige abordar cómo la conducta moral, inicialmente externa, llega a ser internalizada y sentida como propia; se considera que una norma moral ha sido internalizada cuando una persona siente una obligación de actuar de acuerdo con ella incluso en ausencia de preocupación alguna

por ser castigado. Una de las más completas explicaciones del proceso de internalización lo ofrece Hoffman (1977, 1983), quien propone una aproximación basada en la teoría del procesamiento de la información. Hoffman afirma que, "aunque las normas pueden ser inicialmente externas y a menudo en contradicción con los propios deseos, con el tiempo se convierten en parte del propio sistema de motivos y ayudan a guiar la propia conducta incluso en ausencia de una autoridad externa" (1983 pág. 236).

Las experiencias de disciplina tienen un papel fundamental en la internalización. En los encuentros de disciplina el niño actúa, o intenta actuar, de forma que producirá efectos negativos en otro. Por su parte, los padres intervienen para cambiar la conducta del niño de acuerdo con la víctima o las necesidades potenciales de la víctima. Hay 3 tipos de motivos que pueden suscitarse en los encuentros disciplinarios:

- a) motivos pertenecientes a las implicaciones para el niño de un acto desviado;
- b) motivos que tienen que ver con las implicaciones del acto desviado para la víctima; y
- c) el deseo de mantener armonía con los padres, que puede ser más elevado debido a las expresiones de desagrado de los padres.

Todas las técnicas de disciplina tienen alguna relación con castigo y aprobación paterna. Si hay un componente pronunciado

de afirmación de poder o retirada de amor, el niño puede sentir miedo intenso o ansiedad; en este caso, la atención del niño se dirigirá a las consecuencias de tal acción para el yo, y tendrá que considerar si obedecer los deseos de los padres o arriesgarse a las consecuencias del no cumplimiento. Cuando se usan técnicas que tienen componentes inductivos salientes, la empatía y la culpa basada en empatía que resulta de procesar información del componente inductivo, junto con el deseo del niño de mantener armonía con sus padres, pueden contribuir a que el niño atienda y procese el contenido informacional de la técnica. En este procesamiento el niño puede percibir la conexión causal entre tal acción y el estado físico o psicológico de la víctima así como cualquier información adicional que puede ser comunicada sobre las dimensiones de la norma moral contra hacer daño a otros.

Hoffman sugiere que la empatía y la culpa basada en la empatía tienen un papel relevante. Es decir, la adquisición de una estructura cognitiva normativa progresivamente organizada sobre las acciones que pudieran resultar dañinas está asociada con sentimientos y reconocimiento de la propia culpa. En situaciones en las que el niño es consciente de dañar a alguien, los sentimientos de culpa pueden despertarse incluso si los padres no están presentes, de forma que la posibilidad de actuar de manera que pueda dañarse a otros, puede despertar sentimientos anticipatorios de culpa, sirviendo ésta como disuasor de acciones potencialmente perjudiciales.

Hoffman (1977) utiliza la distinción de Tulving (1972) entre memoria episódica y memoria semántica para explicar cómo las respuestas afectivas y cognitivas llegan a integrarse y a disociarse de los encuentros disciplinarios para ser experimentados por los niños como si fueran suyas. Cualquier cosa que haga desaparecer la saliencia de la fuente concreta que impone la norma y/o incrementa la saliencia del contenido del mensaje conducirá a una disociación progresiva de ambos. Así Hoffman asume que el contenido informacional de las inducciones es normalmente codificado en la memoria semántica, de forma que, con el tiempo, a través de numerosos encuentros de disciplina, las dimensiones cognitivas son organizadas acumulativamente e integradas en una estructura progresivamente más compleja que comprende la moral emergente del niño respecto de cómo uno debería o no actuar en relación con los otros. Esta estructura puede estar altamente organizada, posiblemente de un modo jerárquico, o bien puede tratarse de una red más libremente organizada especialmente en los niños pequeños. Algunas reglas pueden tener más prominencia que otras dependiendo de la relevancia que han recibido en los encuentros disciplinarios con los padres. Las reglas pueden ser también representadas de formas diferentes; por ejemplo, algunas pueden ser representadas por conceptos abstractos (no mentir, robar, etc); otras pueden incluir representaciones de scripts que incluyen secuencias de interacción reales en las que uno ha hecho daño a otros de alguna forma, y otras pueden incluir representaciones de un acontecimiento particular en el que las consecuencias dañinas de

un acto fueron particularmente visibles, lo que puede servir como un "prototipo" para organizar los propios pensamientos sobre la regla.

Los otros aspectos de las inducciones que contribuyen poco a su significado, tales como las palabras exactas o las frases empleadas, los emplazamientos físicos en que ocurrieron, el hecho de que fueran originadas con los padres o a través de interacciones con materiales simbólicos, tales como películas o narrativas, pueden ser codificados separadamente en la memoria episódica y ser olvidados relativamente pronto. La información episódica será progresivamente disociada en la mente del niño de sus orígenes en los encuentros disciplinarios; en consecuencia, en futuras situaciones en las que el niño hace daño a otro puede acordarse de la norma estén o no presentes los padres u otras personas para señalarlo.

Debido al poder de la organización semántica en la memoria, los niños pueden recordar la norma moral y sentir compulsión para actuar de acuerdo con ella, olvidando las múltiples situaciones de encuentros disciplinarios en los que fueron expuestos a la norma. Aunque los padres suministran información y motivación para que el niño la procese, es el contenido inductivo el que se hace saliente y no la presencia de los padres.

El análisis precedente no sirve para las técnicas de afirmación de poder o retirada de afecto. En estos casos, poca o ninguna información se organiza semánticamente. La afirmación de

poder mediante castigos puede resultar en el almacenamiento de respuestas condicionadas y asociaciones primitivas entre indicios kinestésicos y perceptuales producidos por los actos desviados del niño, imágenes de castigo y sentimientos de ansiedad que pueden operar como un motivo interno para evitar la acción desviada. Esta ansiedad puede ser evitada posteriormente inhibiendo el acto cuando nadie está presente. Cuando la ansiedad se vuelve difusa y separada de cualquier clase de miedos conscientes o de descubrimiento, la inhibición de la conducta desviada puede ser vista como una forma primitiva de internalización.

1.2.- EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL.

Uno de los principales pilares teóricos en los que se asienta la interpretación socio-cultural del desarrollo es Vigotsky, quien concibe el ser humano como el producto dialéctico de la naturaleza y la historia, de sus cualidades como criatura biológica y como producto de la cultura humana. En su intento de elaborar la psicología desde una perspectiva marxista, afirmaba que la comprensión del individuo debía basarse en el conocimiento de las relaciones sociales en que se desenvuelve puesto que la conciencia individual es un producto derivado de la dimensión social de la conciencia. En su conocida ley genética general del desarrollo cultural establece la relación entre los procesos sociales "interpsicológicos" y la génesis de los procesos psicológicos superiores:

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)" (1979, pág. 94).

Mediante el proceso de internalización ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado externamente

pasan a ejecutarse a nivel interno; la internalización explica la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos; sin embargo, los procesos psicológicos superiores individuales no son meras copias de los procesos externos interpsicológicos, ni tampoco carecen de relación; la internalización transforma éstos, cambiando su propia estructura y funciones. Existe una relación estrecha entre la actividad externa y la interna, si bien se trata de "una relación genética, en la que el punto principal es cómo son creados los procesos psicológicos internos como resultado de la exposición del niño a lo que Vygotsky denominaba "formas culturales maduras de comportamiento" (Zinchenko, 1985. Citado por Wertch, 1988, pág. 80).

En esta concepción, el pensamiento y el lenguaje representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción. La sociedad proporciona un equipo de conceptos e ideas que nos permiten ascender a estratos mentales superiores. El lenguaje, así como la educación, ocupan un lugar central en el proceso de crecimiento puesto que ponen en relación al individuo con la cultura en general, actuando como moneda en la cual se lleva a cabo esa relación.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) permite explicar cómo el más joven puede aumentar su competencia, desde su nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas, hasta su nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de los problemas con la

ayuda del adulto o de otros iguales más capaces (Vigotsky 1978, pág. 133). Los contextos institucionales crean diferentes contextos de funcionamiento interpsicológico que posibilitan el funcionamiento en la zona de desarrollo próximo, y puesto que aquellos experimentan cambios en función de los contextos socio-históricos, la ZDP aparece como un punto de enganche entre los niveles ontogenético y sociohistórico. (Wertsch, 1988, pág. 91). Los modos para avanzar a través de la ZDP se institucionalizan históricamente a través de instituciones como la escuela o los productos de la cultura: las películas, los cuentos folklóricos y la narrativa o la ciencia.

El enfoque socio-cultural propone un modelo de cultura que más que imponerse a los individuos como algo terminado, es el producto de la negociación entre sus integrantes. Tal es el sentido de la idea (expresada por Bruner en diversos textos) de cultura como "foro":

"Una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción" (Bruner 1988, pág. 128).

Desde la perspectiva psicológica del individuo, más que desde una perspectiva de la totalidad de una cultura, ésta tiene el estatus de un conocimiento implícito. El conocimiento que un individuo tiene de la cultura se hace explícito al negociar transacciones que ocurren en contextos específicos. El conocimiento explícito de la cultura se crea y se desarrolla únicamente a medida que negociamos. Así "una cultura es algo parecido a un texto ambiguo que necesita constantemente de una explicación basada en la negociación conjunta de su significado con los demás. Y en este sentido, los significados negociados pueden cambiar cuando se produce un cambio en el contexto". (Bruner, 1984, pág. 193).

De ahí que el lenguaje tenga una función constitutiva en la creación de la realidad social. Una idea que se desprende de aquí es que el significado de los conceptos sociales, como el del lenguaje, no está establecido a priori en el mundo, ni en la mente de los individuos, sino que es producto de la negociación interpersonal:

"El significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo, o por lo menos aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión....Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas" (Bruner 1988, pág. 128).

CAPITULO 2.- ENFOQUES ESTRUCTURALES DE LA CONVENCION SOCIAL.

2.1.- CARACTERIZACION GENERAL.

2.1.1.- ENFOQUES ESTRUCTURALES HOLISTICOS VERSUS DOMINIOS DE ORGANIZACION ESPECIFICOS.

Desde la tradición estructuralista, se ha descrito la evolución del pensamiento en forma de cambios secuenciales en su organización; tales secuencias, denominados estadios o niveles que implican cambios cualitativos, suponen la reorganización de una forma de pensamiento a otra nueva.

Es posible formular dos propuestas alternativas sobre las fronteras de los sistemas de organización: o bien el pensamiento está organizado de modo que aúna todas las áreas, abarcando la mente como un todo, o bien se organiza dentro de fronteras más estrechas y de acuerdo con ciertos dominios.

La explicación del desarrollo moral que Piaget proponía en 1932 en *El criterio moral en el niño*, estaba estrechamente vinculada a su interpretación global del desarrollo cognitivo no social. De hecho, la moralidad fue uno de los diversos temas que este autor abordó en sus primeros intentos por formular una teoría del desarrollo mental. Piaget proponía entonces que el pensamiento del niño pequeño es inicialmente egocéntrico y va progresando hacia un estado de perspectivismo. El egocentrismo

proviene de una incapacidad para diferenciar claramente entre experiencia objetiva y subjetiva; así, el niño pequeño confunde lo interno con lo externo, el yo con el no yo, y los fenómenos mentales y psicológicos con los acontecimientos físicos. El egocentrismo se manifiesta en diferentes campos como un rasgo general de pensamiento. Por ejemplo, el niño cree que el pensamiento no es únicamente una actividad mental interna, sino una cualidad natural indisociable del mundo externo (Piaget 1926). En la esfera del lenguaje, confunde objetos y palabras, considerando los nombres como aspectos intrínsecos, no arbitrarios de los objetos (Piaget 1923; Werner, 1957). Además no diferencia entre acontecimientos físicos y fenómenos sociales, mostrando así una confusión entre las leyes físicas y las regularidades sociales. Es asimismo incapaz de adoptar la perspectiva de otros y considera que la perspectiva de su yo es la misma que la de los demás.

Desde una aproximación holística del desarrollo cognitivo como la de Piaget se propone que los conceptos lógicos, físicos y sociales están todos interrelacionados. Los estadios de desarrollo cognitivo, incluyendo los conceptos lógicos y físicos descritos por Piaget (1947, 1970), se toman como una estructura cognitiva central. El desarrollo de conceptos sociales se ve como parcialmente dependiente de, o relacionado con, esta estructura supuestamente central.

En esta línea de pensamiento estructural, Kohlberg (1969,

1971, 1976) propone que el desarrollo de los juicios morales corre parejo al de los conceptos lógicos y físicos, si bien el desarrollo de éstos últimos, siendo necesario, no es suficiente para el desarrollo de los correspondientes niveles de desarrollo moral. Por lo demás, los estadios de razonamiento moral poseen las mismas características que los del desarrollo lógico, es decir:

- Son estructuras de conjunto, por tanto las respuestas de los sujetos se caracterizan por una marcada consistencia, de forma que gran parte de las respuestas de un sujeto en una entrevista son clasificadas dentro de un único estadio, y un porcentaje relativamente pequeño de respuestas se sitúa entre el estadio anterior y el posterior.

- Están integrados jerárquicamente, de forma que los niños solo comprenden los contenidos correspondientes a los estadios anteriores y al propio, o en todo caso, llegan a considerar el más adecuado el razonamiento de un estadio inmediatamente superior al suyo.

- Por último, se organizan en una secuencia evolutiva invariable. La irreversibilidad y universalidad de los estadios se explica por el orden lógico que existe entre ellos.

Las propuestas teóricas de estadio y estructura en el

desarrollo suelen llevar implícita la idea de transformaciones sincrónicas en el pensamiento que se manifiestan uniformemente a través de tareas y situaciones (Flavell, 1971, 1981; Flavell y Wohlwill, 1969).

La posición constructivista de Turiel es consistente con las teorías del desarrollo estructurales de Piaget (1947, 1954, 1970, Werner (1957) y otros (Flavell et al, 1968; Flavell y Wohlwill, 1969; Inhelder y Piaget, 1958, 1964; Kohlberg, 1969, 1971). Sin embargo difiere de ellas al afirmar que hay diferentes marcos conceptuales que forman cada uno una unidad de organización. No asume, por tanto, que todos los aspectos del pensamiento del individuo están estructuralmente interrelacionados; el pensamiento está organizado y cambia secuencialmente dentro de un dominio, pero no necesariamente cambia simultáneamente en otros dominios. Desde su punto de vista, existe a la vez homogeneidad y heterogeneidad en los procesos cognitivos. La homogeneidad esperable en un estadio se limita al pensamiento que tiene lugar dentro de un dominio conceptual estrechamente demarcado.

La propuesta de que el pensamiento se organiza en dominios es incompatible con la idea de una sincronía general del desarrollo. Las transiciones, reguladas internamente según la hipótesis de equilibración, tienen lugar dentro de cada dominio. Un estadio estructural constituye la base de interacciones con el medio que pueden llevar a incoherencias o contradicciones. El cambio supone un conflicto entre dos tipos de conceptos, los del

estadio anterior y los del emergente (Turiel, 1974,77).

Los tipos de marcos conceptuales que construye el niño, estarían influenciados por la naturaleza del medio. Es decir, proceden de la interacción del niño con tipos fundamentalmente diferentes de objetos y acontecimientos. El ambiente con el que el niño interactúa incluye objetos físicos, objetos y relaciones sociales y sistemas sociales.

Turiel (1986) propone la existencia de tres niveles fundamentales de estructuración: campos, dominios y conceptos. En el nivel más amplio distingue entre el campo social y el no social. Mientras que el conocimiento social es esencialmente conocimiento de sujetos, el conocimiento no social se refiere al conocimiento de objetos. La propiedad distintiva del conocimiento social es que éste se construye a través de la interacción sujeto-sujeto y trata sobre esas interacciones: es decir, sobre la interacción de un sujeto con otra fuente independiente de intencionalidad. A diferencia del conocimiento físico que se organiza en torno a categorías básicas como la de causalidad, en el dominio humano la experiencia se organiza en torno a la idea de intencionalidad:

" En aquello en lo que intervienen la acción y la interacción humanas, vemos sucesos gobernados no por causa y efecto, sino por intención, vicisitud y resultado. En la fenomenología del sentido común, como nos recuerda Fritz Heider, las

intenciones, los objetivos y las barreras para su consecución, son el armazón que proporciona la estructura de los sucesos humanos que nos rodean. Vemos nuestra conducta y la de los demás como guiada por intenciones. (Bruner, 1984, pág. 191).

Desde la perspectiva de la especificidad de dominios una cuestión de máxima importancia es cómo determinar los tipos de dominios de conocimiento social. Sin pretender un análisis exhaustivo de todos ellos, sino sólo de los más fácilmente identificables y bien estudiadas, Turiel propone que el conocimiento que se desarrolla en interacción con los objetos sociales se construye en relación con tres aspectos epistemológicos fundamentales:

- en primer lugar, un tema relacionado con las propiedades empíricas de los propios objetos sociales, que conduce al conocimiento de personas o sistemas psicológicos;
- en segundo lugar, un asunto relativo a las formas de organización en el que las propias personas están incluidos, que conduce al conocimiento de los sistemas sociales (o de la matriz de las instituciones socio-culturales, desde la familia a los gobiernos);
- en tercer lugar, un tema relativo a las formas obligatorias e intrínsecas de organización de las

propias interacciones sujeto-sujeto, que conduce al conocimiento moral.

Finalmente, en la propuesta de Turiel el término concepto se reserva para las subestructuras que funcionan en un dominio dado. La principal distinción entre dominios y conceptos es su relativa autonomía; así, mientras que los dominios son autónomos, los conceptos dentro de un dominio son altamente interdependientes, y no funcionan con independencia de los temas epistemológicos propios de un dominio. Por ejemplo, existe una interdependencia entre los conceptos de reglas sociales, autoridad y consecuencias en el contexto de los dominios socio-organizativos.

Para entender los productos conceptuales de las interacciones del niño es necesario distinguir entre diferentes tipos de acontecimientos ambientales; las categorías de experiencia social que sirven de fuente para el desarrollo de los conceptos morales y sociales son diferentes. Los conceptos morales se forman a través de las experiencias del niño con las acciones interpersonales que tienen consecuencias intrínsecas, mientras que los convencionales lo hacen mediante las experiencias con elementos del sistema social y situaciones de coordinación cuya naturaleza es arbitraria.

Los conceptos establecidos a través de estas experiencias guardan relación con las clases de interacción social de donde provienen; sin embargo, la naturaleza de la relación entre

dominios conceptuales y acontecimientos no es de una correspondencia clara y directa. Coherente con su posición teórica cognitivo-evolutiva, Turiel supone que la fuente fundamental de desarrollo estructural está en las actividades del sujeto al manejar objetos y acontecimientos, de forma que la orientación del individuo hacia los acontecimientos, ya sean morales o convencionales, no se deriva de la propia cultura; es decir, el tipo de ambiente por sí mismo no dirige el desarrollo. Si bien las diferentes culturas pueden diferir en los contenidos concretos o temas específicos que asocian con cada dominio social, los conceptos sociales y sus contenidos no son unidades previamente conformadas que se transmiten ya elaboradas al individuo, sino que se construyen a lo largo de un proceso de desarrollo; aunque todos los juicios tienen sus orígenes en las experiencias de los niños con clases de relaciones sociales, personas y acontecimientos, los juicios no están situados en los acontecimientos en sí mismos, sino que son activamente construidos.

En contraste con esta posición, algunos autores, desde una perspectiva socio-cultural, sostienen que la distinción entre las formas de comprender los diferentes dominios de conocimiento social se establece a nivel cultural y se comunica a los individuos de modo tácito o explícito (Much y Sweder 1978, Pool, Shweder y Much 1983, Nissan, 1987). Así, por ejemplo, ciertos problemas relacionados con las formas de vestir, o el infligir un daño, pueden ser mandatos morales establecidos mediante consenso

en una cultura pero no en otra. Según esto, la relación entre el contenido de las prescripciones morales o las normas convencionales y los procesos de juicio no se fundamenta a nivel conceptual, sino que está determinada culturalmente.

En esta línea de pensamiento, la distinción entre lo moral, lo convencional y lo personal, o entre lo privado y lo público, proceden de la cultura. En este sentido, Bruner argumenta:

"Evidentemente, la división entre significados "público" y "privados" prescrita por una cultura dada señala una notable diferencia en la manera en que las personas que pertenecen a esa cultura consideran esos significados.....La manera en que una cultura define la privacidad influye enormemente en la determinación de lo que la gente siente como privado, en el momento y en el modo de sentirlo" (Bruner 1988, pág. 78).

2.1.2.- CARACTERIZACION DE MORALIDAD Y CONVENCION SOCIAL

Turiel ha basado sus investigaciones en una estricta y analítica separación entre moralidad y convención social que arranca de la distinción que se establece en el terreno filosófico y jurídico entre normas morales y convencionales. Muchos tratados filosóficos evidencian una preocupación por las diferencias entre los juicios morales y el campo de lo convencional. Aristóteles en su *Etica a Nicómaco* señalaba la

existencia de dos formas de justicia, la natural y la convencional, y definía la primera por su validez general en todos los lugares y por el hecho de no estar afectada por las distintas concepciones que puedan adoptarse acerca de su justicia. La justicia convencional, por su parte, se caracterizaba por que no existe una razón de principio por la que se deba tomar una forma u otra y la regla que impone se alcanza mediante un acuerdo tras el cual se considera buena. Posteriormente otros filósofos han realizado distinciones entre los imperativos morales y las normas, convenciones o prácticas de organizaciones sociales e instituciones sin caer en la idea de justicia natural.

Turiel (1984) plantea un conjunto de criterios para definir los dominios moral y convencional:

"Las prescripciones morales son obligatorias, universalmente aplicables, ya que sirven para cualquier persona en circunstancias similares, e impersonales, pues no se basan en preferencias individuales o inclinaciones personales" (Pág. 51).

Por tanto están determinadas por criterios que no son el acuerdo, el consenso o la convención institucional. El hecho de que un grupo de personas compartan idénticas opiniones respecto a obligaciones morales no constituye el fundamento para que algo sea considerado moralmente bueno o malo. Igualmente, la falta de

acuerdo respecto a un tema y el hecho de que no se practique no significa que no conlleve obligaciones morales. Por ejemplo, nadie afirmaría hoy que la esclavitud era buena en 1800 pero moralmente mala ahora simplemente debido a un cambio en el consenso.

"El acuerdo general, por el contrario, es uno de los criterios propios de la convención. Las convenciones están determinadas por el sistema social, y la práctica institucionalizada constituye uno de los fundamentos para la adhesión a las convenciones". (Pág. 51).

De ahí que las convenciones sociales produzcan uniformidades en la conducta de los miembros de los sistemas sociales en funcionamiento. Sin embargo, para describir la convención no basta con decir que refleja lo que generalmente se practica o lo que es costumbre en una sociedad cualquiera. Muchas acciones que parecen ser debidas a la costumbre no son resultado del consenso del grupo. Por ejemplo, el hecho de que sea habitual el empleo de una herramienta de forma similar no significa que el modo generalizado en que se usa sea atribuible al consenso, sino a la utilidad de un método concreto para resolver un problema.

"Las uniformidades conductuales que son reflejo de las convenciones tienen su origen en procedimientos sociales relacionados con fines sociales". (Pág. 52).

Uno de estos fines lo constituye la coordinación de interacciones entre individuos que forman parte del sistema social. Sin embargo, este objetivo no es estrictamente sinónimo de convención: existen modos de coordinación de interacciones para obtener resultados físicos que no implican necesariamente convenciones.

"Las convenciones, al servir para coordinar los aspectos sociales de las interacciones, entran a formar parte de la estructura de las organizaciones sociales". (Pág. 52)

El conocimiento que el individuo tiene de aquéllas, se organiza gracias a su comprensión del sistema social. Las convenciones sociales forman parte de la definición del sistema social. Son reglas constitutivas en el sentido de que no se limitan a regular, sino que crean o definen nuevas formas de conducta. Por ejemplo, las reglas del fútbol o del ajedrez no se limitan a preceptuar el modo de jugar al fútbol o al ajedrez, sino que, por decirlo así, crean la misma posibilidad de jugarlos.

Los juegos y las reglas son un tipo de sistema constitutivo. Las reglas de un juego se definen dentro de un contexto restringido con el propósito determinado de ganar una competición. Sin embargo, las convenciones forman parte de un sistema más amplio de organización social con objetivos variados y abstractos. Hay aspectos de la organización de los sistemas

sociales que se han diseñado con el fin de especificar las conductas que contribuyen a la definición del propio sistema. En este sentido los actos convencionales son arbitrarios, y dejan de serlo una vez que alcanzan el status de expectativa convencional, al coordinar interacciones y formar parte de la definición del sistema constituido. Fuera del contexto de este sistema, los actos son arbitrarios en cuanto que no existe una razón firme para comportarse de un modo u otro. Así los significados y las funciones de las convenciones son contextuales, están estrechamente relacionados con el sistema social en el que aparecen. Desde el punto de vista de un sistema constitutivo, las convenciones son relativas al contexto en el que existen; en un sistema constituido de forma diferente, una convención particular puede no existir o hacerlo bajo otra forma. Incluso se considera que sólo es posible transformar las convenciones de un contexto social en la medida en que se redefine el sistema de una determinada forma, dando lugar a cambios en su naturaleza.

Las prescripciones morales, por el contrario, no están determinadas por un consenso o definidas mediante la organización social. Los mandatos morales son actos no arbitrarios que pasan a definir los tipos de interacción social. Las prescripciones de este dominio, basadas en los conceptos de justicia, bienestar y derechos son independientes de los sistemas de organización social que coordinan las interacciones. Afirmar que la moralidad se basa en conceptos dissociables de los elementos que forman los contextos sociales específicos no implica, sin embargo, que la

moralidad no se aplique a la organización social; por el contrario, las diversas facetas de un sistema social suelen estar guiadas por prescripciones morales. La relación entre justicia y organización social es la de aplicación de unos principios independientes a las disposiciones reales de la sociedad.

El hecho de que las personas no separen la adhesión al sistema social existente de los temas de justicia, puede interpretarse, según Turiel, desde una doble perspectiva: o bien considerándolo desde el punto de vista de cómo se conceptualiza la moralidad y la organización social a lo largo del desarrollo individual humano, o bien considerando cómo son socio-culturalmente interpretados los actos sociales.

2.1.3.- INTERACCIONES SOCIALES Y AMBITOS DE CONOCIMIENTO SOCIAL.

Como señalábamos anteriormente (2.1.1.) una idea central del enfoque estructural es la de que el pensamiento está organizado y se construye a partir de las interacciones del niño con el medio. Las posiciones estructurales constructivistas afirman que el conocimiento se forma mediante la acción del sujeto sobre acontecimientos, tareas y problemas, así como mediante la reflexión sobre las acciones (Piaget 1978, 1980); por tanto, las experiencias del niño influirán en el tipo de pensamiento o conocimiento construido.

Según Piaget, el nivel cognitivo general del niño, unido al tipo de relaciones sociales que éste mantiene con los adultos durante la primera infancia, explican el desarrollo moral. Durante el período de egocentrismo, las experiencias sociales del pequeño implican predominantemente una relación de coerción, relación que proviene del modo en que los adultos se relacionaban con los niños, el status evolutivo de éstos y el modo en que interpretaban el status de los adultos. El egocentrismo da lugar a intensos sentimientos de respeto por parte de los pequeños hacia los individuos con autoridad (respeto unilateral), dadas las diferencias de tamaño, poder y status entre ellos y los adultos.

Los cambios en el nivel cognitivo del niño, desde el egocentrismo hasta el perspectivismo, junto con la alteración de las relaciones sociales, en las que las relaciones basadas sobre la coerción ceden el paso a las relaciones basadas en la cooperación, constituyen la base para explicar la transición de los juicios morales heterónomos a los autónomos. El aumento de la importancia de las relaciones con otros individuos de similar edad, status y poder proporciona un contexto más adecuado para las relaciones de cooperación. La ausencia de coerción y la igualdad de status en las relaciones entre iguales, hacen posible la emergencia de una moralidad autónoma basada en la reciprocidad, la igualdad y un sentido racional de la justicia.

Por su parte, Turiel propone que la distinción conceptual entre dominios dentro del conocimiento social procede de las

interacciones del niño con diferentes tipos de acontecimientos sociales ambientales; en otras palabras, las categorías de experiencia social que sirven de fuente para el desarrollo de los conceptos morales y sociales son diferentes.

Los niños experimentan acontecimientos sociales que son morales e implican consecuencias intrínsecas y otros que son convencionales y suponen una organización, unos sistemas institucionales de reglas y unas expectativas por parte de la autoridad; los acontecimientos que generan conceptos de convención social incluirán aquellos que sirven para coordinar interacciones sociales y definen o mantienen el orden y la regularidad social (ejem. formas de saludo, modos de dirigirse a los demás, formas de vestir, estereotipos genéricos, etc), mientras que los acontecimientos que generaran conceptos morales incluyen acontecimientos que implican infligir daño físico o psicológico a otro acciones que benefician a otros, compartir bienes o acontecimientos que implican retribución.

La percepción de actos con consecuencias intrínsecas no es en sí misma un juicio moral, pues éstos no surgen mecánicamente de la experiencia, pero permite que el niño genere prescripciones mediante abstracción a partir de la experiencia misma - ya sea como observador o como participante -, como el dolor experimentado por la víctima, o, en el caso de ser él mismo la víctima, el daño sufrido por él mismo puede aumentar la indeseabilidad de la transgresión. Las interacciones que

implican actos arbitrarios y contextos institucionales dan lugar, a su vez, a un tipo diferente de inferencia social.

Una serie de estudios observacionales acerca de las interacciones sociales del niño ha supuesto el punto de partida para la exploración de las interacciones recíprocas entre el individuo y los acontecimientos del medio social que están en la base de la construcción de campos de conocimiento diferenciados.

Nucci y Turiel (1978) llevaron a cabo el primero de estos estudios en diez centros preescolares diferentes donde variaban el tamaño de los grupos, el medio cultural de los niños y las prácticas educativas. Se obtuvieron dos medidas interrelacionadas de sistemas de interacción social. La primera recogía las transgresiones sociales: en cada institución se registraron descripciones de acontecimientos de aparición natural propias del dominio moral (por ejem. infligir un daño, apropiarse de las posesiones de otros) y convencional (por ejem. desnudarse en el colegio o comer de forma inapropiada). Se escogieron las transgresiones como unidades de análisis porque ponen de manifiesto las prescripciones y uniformidades existentes en un grupo de personas y crean la oportunidad para que los niños, y los niños y los adultos se comuniquen entre sí observando las normas sociales; permiten asimismo que un acontecimiento pueda ser observado por otros sujetos que no participan en el hecho. Las definiciones de los dominios (Ver 2.1.2.) permitieron la clasificación de las infracciones registradas como morales o

convencionales por dos jueces independientes que llegaron a un 93% de acuerdo en las observaciones.

La segunda medida se refería a las formas de interacción social generadas por cada clase de transgresión. Se registraron las reacciones y las interacciones originadas por las transgresiones de acuerdo con cierto tipo de categorías de respuesta. Se observaron dos modos generales de conducta: uno relacionado con las consecuencias intrínsecas de las acciones que tenían lugar en el contexto de las transgresiones morales. Estas reacciones incluían afirmaciones respecto al dolor o las heridas sufridas por la víctima, expresiones de emoción, explicaciones de las razones de una acción y reacciones físicas frente al transgresor. El segundo tipo de respuestas tenía que ver con los rasgos de organización de la situación y aparecía en relación con las transgresiones convencionales; incluía afirmaciones acerca del orden o el desorden social, especificaciones de reglas y sanciones y órdenes directas.

Asimismo se observaron diferencias en los patrones de respuesta de los niños y de los adultos. Los primeros raramente iniciaban respuestas frente a las transgresiones de las convenciones sociales, pero respondían con frecuencia a las morales. Se observaron un gran número de interacciones entre niños, en el caso de transgresiones morales, con carácter inmediato tras las propias acciones; los pequeños reaccionaban físicamente o expresaban estados emocionales o señalaban el dolor o la pérdida sufrida; no invocaban reglas o sanciones. Tampoco

las intervenciones de los profesores giraban en torno a reglas, sanciones o el orden social, sino que señalaban al transgresor los efectos de sus acciones sobre la víctima, o suministraban razones a los otros niños para objetar estas conductas.

Los profesores, sin embargo, intervenían en el caso de las transgresiones de convenciones sociales, a diferencia de los niños, que no respondían de modo espontáneo. La mayor parte de las interacciones en el ámbito de las transgresiones convencionales se dieron entre niños y adultos; éstas giraban en torno al orden social de la escuela. Los profesores afirmaban las reglas de la escuela, las sanciones y prohibiciones acerca de la conducta que violaba alguna norma.

Una imagen algo diferente se aporta en un estudio de Much y Shweder (1978) efectuado sobre un total de 628 infracciones ocurridas en 60 horas de observación durante algunas semanas en una guardería y en un centro preescolar. La categoría de reglas socio-convencionales establecida por Turiel (1978a) fue dividida en dos tipos: regulaciones, que fueron definidas como normas derivadas de las autoridades y específicas para un contexto, tal como las "reglas escolares", y convenciones, que se definieron como derivadas del consenso del grupo y no específicas de un contexto, tales como devolver el saludo, saludar con la mano derecha, etc. Las regulaciones, convenciones y violaciones morales dieron cuenta del 90 ó 95 % de todas las infracciones tanto en la guardería como en el preescolar. Much y Shweder

encontraron que los adultos respondieron más a menudo a las violaciones de regulaciones que los niños, pero adultos y niños respondieron igualmente a menudo a las violaciones de convención (expectativas culturales).

La mayor diferencia entre los resultados de este estudio y el de Nucci y Turiel (1978) fue que los niños pequeños también respondían a las transgresiones de convenciones. Aunque los niños respondieron escasamente a las violaciones de convenciones relacionadas con la organización de la escuela, reaccionaron a las transgresiones convencionales relacionadas con esquemas más generales de interacción social entre niños. Como en el estudio de Nucci y Turiel, fueron los profesores quienes respondieron a las violaciones de convenciones legisladas en la escuela.

Nucci y Nucci (1982) realizaron observaciones de sucesos ocurridos espontáneamente en clases y patios de recreo en tres escuelas públicas de Chicago. El procedimiento usado fue una adaptación del empleado por Nucci y Turiel (1978) con niños de segundo, quinto y séptimo grado en 10 escuelas diferentes. Los resultados de este estudio son consistentes con los estudios anteriores: tanto los niños mayores como los adultos tendían a responder a las transgresiones morales en términos de consecuencias intrínsecas de las acciones (por ejemplo: pérdida o daño a la víctima), mientras que sus respuestas a las violaciones convencionales tendían a fijarse en los aspectos de organización social. Los niños respondían más frecuentemente a las transgresiones morales que a las convenciones escolares, y

pedían al transgresor, en el primer caso, que considerara cómo se sentiría si fuera víctima de la transgresión. Los preescolares, así como los niños de segundo curso, respondían a las transgresiones morales pidiendo la intervención del adulto, decreciendo esta forma de respuesta con el aumento de edad. En todas las edades los niños respondían con actos de represalia contra el transgresor, si bien este tipo de respuesta aumentaba en frecuencia con la edad y parecía sustituir la reducción con la edad en el número de peticiones de intervención de los adultos en acontecimientos morales. Según los autores del estudio, estos dos cambios en el tipo de respuestas reflejan una tendencia general hacia la independencia del control adulto sobre las interacciones interpersonales a medida que aumenta la edad, si bien pueden también reflejar un cambio en el pensamiento moral desde una orientación hacia la autoridad hacia una orientación moral basada en el intercambio recíproco (Kohlberg 1976).

A diferencia de los comportamientos de los niños preescolares observados por Nucci y Turiel (1978) y Much y Shweder (1978), los niños en este estudio respondieron a las transgresiones de convenciones escolares (regulaciones de la clase y del recreo). La tendencia a responder mostraba un aumento significativo entre segundo y quinto grado y el incremento permanecía en séptimo curso. Estos hallazgos sugieren que, a medida que los niños se hacen mayores, se vuelven más activamente implicados en el mantenimiento del orden social de las instituciones sociales establecidas (por ejemplo, la

escuela). Este incremento en la frecuencia de respuesta, puede ser, en parte, una función de la emergencia, hacia los 10 años, (quinto curso), de la afirmación del nivel tercero de la convención social basada en nociones concretas de estructura social (Ver 2.3.3.: Turiel 1978a).(Conclusiones)

En todas las edades los niños respondieron a las transgresiones convencionales con peticiones bien de abandonar las conductas que violaban las normas, bien con afirmaciones de las reglas, o bien ridiculizando al transgresor. El uso de afirmaciones de las reglas decreció desde el segundo al séptimo grado, mientras que las respuestas de ridículo aumentaron. Esto sugiere que, a medida que los niños se hacen mayores, asumen con menor frecuencia que el transgresor requiere información sobre la naturaleza de las convenciones en uso, y por tanto es más probable que usen ataques personales sobre el transgresor para lograr conformidad social.

Las respuestas del profesor a las transgresiones morales en segundo y quinto dirigiéndose a la naturaleza injusta de los actos complementaba las respuestas iniciadas por los niños. Sin embargo, los profesores respondían menos a las transgresiones morales que a las violaciones de las convenciones escolares. La frecuencia de las respuestas del profesor a las transgresiones morales decrecía con el aumento de edad. Una posible explicación a este hecho es que, con el aumento de edad, los niños cometen transgresiones morales más subrepticamente, haciendo más

improbable que los profesores las detecten. Una segunda posibilidad es que, a medida que se hacen mayores, los profesores interfieren menos, lo cual explicaría mejor el cambio en la conducta del profesor hacia los acontecimientos morales, teniendo en cuenta que la mayoría de las transgresiones morales observadas ocurrieron en la clase a la vista del profesor. En contraste con los acontecimientos morales, los profesores proveyeron un alto número de respuestas a las transgresiones convencionales en cada curso. La forma de las respuestas del profesor no cambió con la edad del transgresor y consistió principalmente en comunicaciones que se centraban en aspectos del orden social de la escuela.

El trabajo de Steinlauf (1975) sugiere que existen también diferencias entre los dominios moral y convencional en relación con las estrategias disciplinarias utilizadas; en él entrevistó a madres de niños de kindergardens sobre sus posibles respuestas a conflictos comunes con sus hijos, presentándoles historias en las que la madre debía imaginar a su propio hijo violando una expectativa o regla (por ejemplo, no recoger los juguetes después de jugar, empujar a otro niño, robar, fastidiar a otro, etc). Las respuestas fueron clasificadas según el sistema de "estrategia de disciplina paterna" de Hoffman (197):

- 1) afirmación de poder, en que el padre castiga físicamente y utiliza su poder y autoridad sobre el niño;

- 2) retirada de afecto, castigando psicológicamente al niño expresándole enfado, desaprobación y rechazo, e

- 3) inducción o apelación a la razón, informando al niño de las reacciones y consecuencias de la reacción para el niño y los otros.

Steinlauf encontró que el uso de cada uno de estos tipos de estrategias varió significativamente con el tipo de conflictos. Comparando estrategias de inducción frente a estrategias de castigo (afirmación de poder y retirada de afecto), encontró que las violaciones de las reglas de los adultos en casa elicitaban un alto porcentaje de afirmaciones de poder por parte de las madres, así como retirada de afecto, y muy raramente respuestas inductivas; ejemplo de este tipo de violaciones fueron negarse a irse a la cama a la hora, no recoger los juguetes, ser maleducado con un invitado, etc., que coinciden con la definición de normas convencionales en un contexto particular, y no implican aspectos de justicia intrínseca.

Por otra parte, conflictos con los compañeros y violaciones fuera de la casa, elicitaban por parte de un alto porcentaje de madres respuestas inductivas y muy pocas afirmaciones asertivas o de retirada de afecto. Eran conflictos de este tipo fastidiar a un niño, robar o causar un problema en la escuela. Algunas madres trataron el "orden social en la escuela" como un problema moral de justicia en relación con el resto de los compañeros de forma que pudieran escuchar al profesor y aprender.

En suma, los hallazgos de Steinlauf indican que las violaciones convencionales tienden a elicitar respuestas

orientadas al castigo, y que las violaciones morales tienden a producir respuestas inductivas. Esto es consistente con las conclusiones de los estudios mencionados anteriormente en los que los adultos solían responder a las violaciones convencionales con órdenes, afirmaciones sobre reglas y desorden, y sanciones. Asimismo, cuando los profesores respondieron a las violaciones morales tendieron a proveer una razón para la regla moral y a comentar sobre los sentimientos de los otros implicados (respuestas inductivas). Al mismo tiempo estos datos indican que, tanto el tipo de regla como el contexto (en casa o afuera), pueden ser importantes respecto a cómo responden las madres.

J.E. Johnson y A. McGillicuddy-DeLisi efectuaron en 1983 una investigación con el objetivo de estudiar las relaciones entre status socio-económico, constelación familiar, prácticas paternas y conocimiento sobre reglas y convenciones, así como razones que los niños prescolares daban en relación con ellas. Participaron en el estudio 120 niños en edad preescolar (edad media 4;09 años) así como sus padres; la mitad de las familias pertenecían a clase media y la otra mitad a clase trabajadora. Además, en cada grupo un tercio de las familias tenían un solo hijo, y dos tercios tenían tres hijos, el segundo de los cuales tenía entre 3 años y medio y 4 años y medio. Para la mitad de las familias de 3 hijos los intervalos entre el primero y el segundo eran mayores de 3 años y menores de tres años para la otra mitad. Las familias tenían un solo padre que trabajaba fuera de casa y además los niños no recibían cuidados externos a la familia

normalmente; este último criterio se estableció para asegurar que la principal influencia que el niño recibía por parte de los adultos provenía de los padres y no de otros cuidadores alternativos.

Cada familia participó en dos sesiones en un laboratorio, en cada una de las cuales uno de los padres era observado interactuando con el niño. En la primera de ellas se administraba también a la mitad de los niños un cuestionario sobre reglas y convenciones, y a la otra mitad durante la segunda sesión. La estrategia de la investigación consistió en obtener una pequeña muestra de conducta paterna representativa en un espacio que podría ser predictivo del conocimiento expresado por los niños sobre reglas y convenciones.

La entrevista consistía en preguntas sobre ocho ítems referidos a reglas físicas, tales como comer caramelos antes de la comida o lavarse los dientes antes de irse a la cama, y reglas sociales o convenciones referentes a las interacciones con otras personas o sus posesiones, tales como molestar a los padres cuando estaban ocupados, utilizar la bicicleta de otro sin preguntarle o ayudar a un amigo cuando se cae y empieza a llorar. Cada respuesta fue calificada en relación con el conocimiento o no de la regla, y cada razón según que perteneciera a un nivel bajo o alto de explicación. Las razones de bajo nivel se definieron como un fracaso en basar las respuestas al margen de la obligatoriedad establecida por la autoridad, tales como "Hay que hacer eso", "El dentista me dijo que lo hiciera", o repeticiones

de la regla misma tales como "Hay que compartir" etc. Las razones de alto nivel incluían una razón lógica válida o una reflexión sobre el acuerdo entre personas, tales como "Estarás muy lleno cuando vayas a comer" o "A mí me gustaría que me ayudaran si me cayera".

La interacción padre-hijo se observó en una situación en que el padre contaba un cuento a su hijo "tal como él o ella lo harían en casa". Se colocó sobre la mesa un teléfono de juguete como un ítem distractor para aumentar las posibilidades de que los padres estructuraran la situación y manejaran al niño.

Los resultados confirmaron que el conocimiento y las razones de los niños para reglas y convenciones variaron según el status socio-económico de la familia. Sin embargo, las conductas paternas influyeron en el nivel de conocimiento de los niños por encima de las diferencias demográficas. Las conductas de padres y madres fueron predictivas del conocimiento de los niños sobre reglas y convenciones particulares, mientras que sólo las conductas de las madres estuvieron relacionadas con la habilidad de los niños para generar argumentos lógicos o basados en el consenso. Según los resultados, el conocimiento de los niños sobre reglas o convenciones se desarrolla a través de un proceso de recibir feedback afectivo de sus padres, más que a través de instrucción directa, razonamiento o preguntas que estimulen el propio pensamiento del niño. Es decir, las correcciones de los padres (feedback verbal cuando un error sucede), conductas no

verbales negativas, (demostraciones físicas o desaprobación u hostilidad) y conductas verbales negativas de las madres (desaprobación verbal) suministran feedback negativo al niño y se relacionaron positivamente con la conciencia del niño de las reglas presentadas en la entrevista. Así pues, entre los 3 años y medio y 4 años y medio, los niños parecen beneficiarse más de las reacciones negativas paternas que de las reiteraciones de la propia regla o de razones para actuar según las convenciones.

Las relaciones entre argumentos de alto nivel e interacciones fueron similares, es decir, conductas de feedback afectivo de las madres fueron predictores significativos de razones de alto nivel por parte de los niños. Sin embargo, la frecuencia de razones fue baja, lo que indica que los niños preescolares no explican reglas y convenciones en términos objetivos y racionales.

Tomados en conjunto, los estudios recogidos en este apartado demuestran que las interacciones sociales son diferentes cuando se trata de infracciones morales y convencionales. Al mismo tiempo, muestran que ocurren cambios con la edad en el modelo de cada conjunto de interacciones. Por tanto, apoyan la hipótesis de Turiel de que los dos dominios están asociados con dos formas diferentes de interacciones. Además, parecen probar que el conocimiento y las explicaciones relativas a las reglas sociales y a las convenciones, especialmente en la edad preescolar, puede relacionarse más fuertemente con las interacciones con autoridades adultas que refuerzan reglas externas que con las

interacciones con padres o iguales que estimulan al niño a pensar a través de contradicción, comparación y conflicto.

2.2.- LA CONVENCION COMO MORALIDAD INADECUADA: DE "LO QUE ES" A "LO QUE DEBERIA SER".

She is a country-bred girl, and familiar with the facts of life. She knows at what date after the wedding a child should be born. When servant girls of Schreckenstein irregularities have occurred, she has watched the abhorrence and wrath in faces of old house-keepers and governesses, and to her, then, as by the very law of gravitation, the girl in question has been a fallen woman. But inasmuch as the one fundamental law of her own nature is the loyalty of the house of Schreckenstein to the house of Fugger-Bebenhausen, in present circumstances the reversion of the rule is legal and logical. A moral volte-face of this kind might be difficult to an old trained casuist, but a young girl will accomplish it with a high hand.

Isak Dinesen. Ehrengard Penguin Books. New York. 1963. (pág.42-43).

2.2.1.- PIAGET: HETERONOMIA Y AUTONOMIA.

Como hemos visto anteriormente (2.1.2.), Piaget proponía en 1932 que la moralidad adoptaba a lo largo del desarrollo dos formas diferentes: una basada en la **coerción** y otra en la **cooperación**. La primera de ellas se asociaba con la costumbre o convención y la segunda con la moralidad. Al distinguir entre lo que es y lo que debe ser, Piaget agrupaba, por una parte, opinión, costumbre y coerción y por otra norma moral, razón y cooperación. El proceso social de cooperación permitía la emancipación de lo que debería ser de lo que es. Estos dos tipos de moralidad formaban, en su interpretación, una secuencia evolutiva en la que el niño progresaba a través de dos niveles de juicio moral, caracterizándose el primero por una orientación heterónoma -entre los 3 y los 8 años- y el segundo por una orientación autónoma.

La orientación heterónoma es una forma de juicio que se basa en un respeto unilateral y no recíproco hacia los adultos considerados como autoridad y vistos como fuentes de reglas y prohibiciones. Este respeto unilateral lleva a una moralidad de obediencia, de adhesión a reglas fijas y determinadas externamente; la heteronomía desemboca en una orientación autónoma. En este nivel aparecen las relaciones de respeto mutuo que forman parte de las normas de reciprocidad y justicia que

emergen en el niño. La moralidad implica diferenciación entre justicia y costumbre, convención y tradición. La obediencia y la coerción del nivel heterónomo, asociadas a la costumbre y la convención preceden a los conceptos de justicia y son desplazados por ellos.

La conjunción del egocentrismo con la coerción social da lugar a los juicios heterónomos propios del dominio moral caracterizados por lo que Piaget denominaba realismo moral, que definía como :

"la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con él como subsistentes en sí mismos e independientes de la mente, como algo que se impone por sí mismo, independientemente de las circunstancias en las que el individuo pueda encontrarse". Piaget (1932, pág. 92 de la traducción española).

El realismo moral tiene tres rasgos:

- Es esencialmente heterónomo, es decir, los actos son buenos o malos en razón de su adecuación o inadecuación a la norma impuesta por el adulto; lo bueno es el producto de la obediencia; los mandatos y reglas que provienen de los adultos con autoridad se aceptan automáticamente como verdaderos.

-Las reglas son percibidas como entidades fijas sin comprender la justificación racional subyacente ni considerarlas producto de algún tipo de acuerdo social. Las regularidades sociales y físicas son fenómenos similares, considerados como algo inmutable. Además, el pequeño no reconoce la legitimidad de las diferencias de reglas entre las personas, cree que deben ser las mismas para todo el mundo y considera que los otros cometen transgresiones morales si no se adhieren a las mismas reglas. Esta posición no relativista es el resultado de su egocentrismo, es decir, de su incapacidad para tener en cuenta las perspectivas de los otros.

- En tercer lugar implica una concepción objetiva de la responsabilidad. El pequeño juzga según las consecuencias externas, la cantidad de daño infligido y el grado de desviación observado. Al considerar las reglas impuestas como obligaciones categóricas, no toma en cuenta las intenciones del actor al evaluar las transgresiones; la bondad de los motivos no altera el juicio sobre la maldad del acto. Además de ignorar los motivos del agente, evalúa sus actos basándose en dimensiones físicas, debido a su incapacidad para diferenciar entre lo social y lo físico.

En el nivel autónomo la orientación del niño frente a las reglas cambia sustancialmente y las entiende como algo derivado

de la discusión racional entre los miembros en cooperación de un sistema social. Piensa que es posible alterarlas mediante consenso y admite que pueden variar de acuerdo con diferentes circunstancias y decisiones colectivas. La diferenciación entre procesos psicológicos internos y acontecimientos externos permite comprender y evaluar los motivos y las intenciones del agente; la evaluación de las intenciones del agente prima sobre el resultado de la acción.

Habiendo observado que el mismo niño hacía a menudo juicios de responsabilidad objetiva en un momento pero subjetivos en otro, Piaget no creía que la responsabilidad objetiva y subjetiva representaran diferentes estadios de desarrollo, pero afirmaba que estos dos tipos de pensamiento moral seguían una tendencia evolutiva en la que los juicios de responsabilidad objetiva decrecerían y los de responsabilidad subjetiva se incrementaban con la edad.

2.2.2.- EL PROBLEMA DE INTENCIONES Y CONSECUENCIAS.

La literatura sobre desarrollo moral, en la tradición de Piaget, que argumentaba que los niños más pequeños tendían a basar sus evaluaciones morales sólo o primariamente sobre las consecuencias producidas por la conducta de un actor, mientras que los más mayores y los adultos basaban sus evaluaciones en las intenciones del actor, ha planteado a menudo la relación intención-consecuencia en términos dicotómicos más que estructurales, estudiándose ambos componentes de forma independiente.

Para valorar los juicios morales de los niños, Piaget (1932) les presentaba un par de historias en una de las cuales aparecía un protagonista que actuaba con buenas intenciones pero que accidentalmente producía una gran cantidad de daño, mientras que en la otra el protagonista actuaba con malas intenciones pero producía sólo una pequeña cantidad de daño. Después de presentar las dos historias, les preguntaba a los niños que indicaran cuál de los dos protagonistas creían que era peor.

En los juicios de **responsabilidad objetiva**, que es el tipo de pensamiento menos evolucionado, los niños efectuaban sus evaluaciones sólo o primariamente sobre las bases de las consecuencias de su conducta más que sobre las intenciones subyacentes a la realización de la conducta. Por contra, en los juicios de **responsabilidad subjetiva**, que representaba el pensamiento evolutivamente más desarrollado, el actor era

evaluado sólo o primariamente sobre las bases de sus intenciones más que sobre las consecuencias de la conducta.

El paradigma utilizado por Piaget tenía serias limitaciones: en primer lugar, las historias que presentaba a los niños representaban siempre actos que daban lugar a resultados accidentales, no intencionales; en segundo lugar estaban restringidas a actos que tenían resultados negativos, relacionados con daño; en tercer lugar, sus historias establecían una relación fija entre intenciones y consecuencias, de forma que intenciones positivas eran siempre seguidas por resultados negativos grandes, mientras que intenciones negativas eran seguidas por resultados negativos pequeños.

Para eliminar estas limitaciones Costanzo, Coie, Grumet y Farnill (1973) elicitaban evaluaciones morales de los protagonistas de la historia que producían resultados positivos o negativos y cuyas intenciones fueron bien positivas o negativas. Observaron un incremento evolutivo en la importancia de la información de intención cuando las consecuencias de la acción eran negativas: los niños preescolares evaluaron a los actores que producían consecuencias negativas sin considerar las intenciones del actor, mientras que los más mayores evaluaron a los actores con intenciones positivas mejor que los actores con intenciones negativas cuando las consecuencias eran igualmente negativas.

Sorprendentemente, en la condición de consecuencias

positivas, los niños de 5 años calificaron a los actores con buenas intenciones más positivamente que los actores con malas intenciones, demostrando su habilidad para inferir intenciones y usarlas en sus evaluaciones morales. Estos autores proponían que el fallo en usar información sobre intenciones podría reflejar diferencias evolutivas en las normas sociales que guían el juicio social. Los niños más pequeños podrían asignar más culpa en línea con las creencias sobre las normas adultas que los más mayores puesto que esas normas son tan centrales en sus vidas diarias. A su vez, las normas adultas podrían diferir para la conducta positiva y negativa. Cuando los resultados son negativos, los adultos pueden reaccionar mal con independencia de las intenciones del niño, mientras que cuando los resultados son positivos la respuesta del adulto puede estar mediatizada por inferencias sobre las intenciones del niño, de forma que pueden recompensar resultados positivos cuando son intencionales pero es improbable que recompensen accidentes felices o intenciones maliciosas que salen mal. Si este análisis es correcto, los cambios evolutivos en los juicios morales no reflejarían déficits cognitivos y su subsiguiente mejora, sino cambios en la sensibilidad para normas prevalencientes en el contexto social del niño.

Otra posible razón de que los estados internos no sean considerados por los niños en las tareas en las que se les pide que evalúen conductas morales es que, en muchos casos, los materiales que se les presentan no los hacen tan explícitos como

las acciones. Algunas investigaciones prueban que, cuando los estados internos se hacen suficientemente explícitos, los niños consideran esta información al hacer sus juicios. Berndt y Berndt (1975) mostraron que, cuando motivos e intenciones se hacen explícitos en las historias, los niños de 6 y 7 años usan intenciones y consecuencias en sus juicios morales.

Nezworski, Stein y Trabasso (1979) exploraron la forma en que los niños usan información de intenciones al hacer sus juicios morales. Con este objetivo, presentaron a niños de 5 y 7 años tres historias, elaboradas según las reglas de Stein y Glenn (1979), que fueron evaluadas desde un punto de vista moral, en una escala de 7 puntos; los niños también emitieron las correspondientes justificaciones. En cada grupo de edad, las historias fueron presentadas a un grupo control y a 5 grupos experimentales. En la condición control los niños escucharon tres historias diferentes tituladas: El viaje secreto, La barba del tigre, y El zorro y el oso, que implicaban temáticas morales negativas correspondientes a mentira, daño personal y robo. En las condiciones experimentales, los niños escucharon historias que contenían información que podría ser usada para reinterpretar los motivos; tal información consistió en añadir dos proposiciones a cada una de las categorías de la historia en forma de presentación, suceso inicial, respuesta interna, consecuencia o reacción. La información añadida transformó las temáticas iniciales presentadas en la versión control en los siguientes temas: Ayudar a curar la enfermedad de otro, Dar un

regalo sorpresa y Preservar la propia vida. En total hubo 18 historias: 1 control y 5 versiones experimentales de cada uno de los 3 temas diferentes.

Los resultados del experimento mostraron que los niños consideraron las intenciones del protagonista en los grupos experimentales, de forma que las evaluaciones de los protagonistas mejoraron significativamente en los grupos experimentales; además tanto los niños de kinder como los de tercero utilizaron cualquiera de las cinco categorías de información para integrar la información de intenciones.

Un último problema relacionado con la información de intenciones y consecuencias se refiere a si el orden en que la información relativa a estos criterios es presentado en los materiales influencia los juicios morales infantiles. En los experimentos realizados por Piaget, así como en muchos otros que usan este paradigma, la información de intenciones precede a la información de consecuencias. Este problema tiene que ver con el hecho de que los episodios tienen estructuras estándar que corresponden a secuencias de la vida real, a secuencias de acontecimientos temporalmente ordenados. (Ver Apartado 4.2.3. sobre estructura de las historias).

Una serie de estudios ha demostrado que existen efectos de recencia para intenciones y consecuencias en las inferencias evaluativas en este contexto. Felman y otros (1976) y Austin, Ruble y Trabasso, (1977) mostraron que los juicios evaluativos

estaban fuertemente influídos por la posición de la información de intenciones. Cuando las intenciones eran descritas antes, las consecuencias tuvieron más influencia sobre los juicios. Cuando las intenciones ocurrieron después y fueron más recientes tuvieron más influencia.

Austin y otros (1977) controlaron la memoria para las historias y estudiaron los efectos de recencia en el paradigma de dos historias de Piaget. El niño tenía que recordar ambas historias igualmente bien antes de hacer una comparación evaluativa entre los protagonistas en una escala de "maldad". Los niños tenía entre 5 y 8 años de edad. Las consecuencias en las historias fueron siempre negativas, de forma que la pregunta era si una intención positiva podría compensar una negativa. La posición, bien antes o después, de las intenciones se varió en el experimento. La evaluación infantil de los protagonistas se midió de 3 formas: 1) una decisión de cuál de ellos era peor; 2) una justificación de la decisión y 3) una recompensa de caramelos entre los protagonistas. Las 3 medidas favorecieron la idea de que las intenciones fueron procesadas con mayor probabilidad cuando fueron recientes. Cuando se les pidió a los niños que juzgaran al peor protagonista, intenciones recientes positivas compensaron consecuencias negativas. Al pedirles que justificaran esta decisión, las intenciones positivas recientes fueron mencionadas más frecuentemente que las consecuencias negativas. Finalmente, al pedirles que recompensaran con caramelos, aumentaron la cantidad cuando las intenciones

positivas fueron recientes y las redujeron cuando las intenciones negativas fueron asimismo recientes.

Más que plantear la cuestión de moralidad objetiva y subjetiva en términos dicotómicos habría que preguntarse si el niño valora independientemente ambas fuentes de información o más bien las combina de alguna forma para alcanzar una decisión. Parece equívoco plantear el problema de cómo la información de intención y consecuencia influencia los juicios infantiles en términos de una simple dicotomía entre ellos; ambos tipos de información interactúan entre sí de forma significativa; las consecuencias no son psicológicamente independiente de las acciones y de las metas que conducen a ella; las consecuencias forman parte de las intenciones en cuanto que los actos intencionales persiguen consecuencias previstas por el actor, incluso cuando en la realidad puedan producirse consecuencias distintas a las pretendidas.

Es probable que la tendencia evolutiva más importante no tenga que ver con la oposición entre la información de intenciones versus consecuencias al hacer los juicios, sino en la habilidad de los niños para utilizar ambas de una forma progresiva. O expresado de otra forma, los niños pueden ser capaces de hacer estas distinciones relativamente pronto en el desarrollo, pero puede que sopesen ambas de forma diferente a los adultos, o pueden fracasar al combinar alguno de los rasgos relevantes en sus evaluaciones.

2.2.3.- LA INTERPRETACION DE KOHLBERG SOBRE LA CONVENCION SOCIAL.

La interpretación de Kohlberg sobre la convención social está vinculada a su interpretación de la moralidad. De hecho Kohlberg ha desarrollado el modelo moral piagetiano en forma más coherente que la que el propio Piaget realizó al comienzo de los años treinta. Su objetivo ha sido el de buscar las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad y progresiva superioridad. Para verificar esta hipótesis, ha realizado trabajos tanto longitudinales como transversales en distintos países de todos los continentes, estudiando el modo en que los niños, adolescentes y jóvenes adoptan decisiones morales entrevistando a los sujetos acerca de historias hipotéticas sobre conflictos morales; cada una de estas historias presentaba posibles decisiones conflictivas para provocar el razonamiento moral del sujeto.

Kohlberg propone una secuencia evolutiva en tres niveles: 1) moralidad de coerción; 2) moral de reglas, autoridad y convención y 3) moral de justicia y principios. Su explicación comparte algunos rasgos de la teoría de Piaget, pues sus primeros estadios son también aquellos en los que la moralidad del niño se basa en rasgos extrínsecos y en los que el niño no es capaz de diferenciar entre lo moral y lo no moral. En los primeros estadios de la secuencia, los juicios morales son contingentes a las sanciones y están determinados por la obediencia a la

autoridad y la adhesión estricta a las reglas. Sin embargo, a diferencia de Piaget, quien basaba la orientación moral de los pequeños en el respeto a la autoridad y en los sentimientos de sacralidad hacia las reglas sociales, Kohlberg sostiene que los pequeños asocian lo bueno con el poder, el castigo y las consecuencias físicas. Aunque igualen lo bueno con la obediencia a la autoridad adulta, tal obediencia no se basa en el respeto, sino en una orientación pragmática hacia las recompensas y los castigos que administran quienes la ejercen. El hecho de que el niño crea en la necesidad de una estricta adhesión a las reglas no descansa en un sentido de sacralidad, sino en el miedo y la prudencia. En la mente del niño, las reglas y las leyes se asocian con el poder y sirven como guías para evitar el castigo.

En el primer nivel de la secuencia, que recibe el nombre de **preconvencional**, y que se desarrolla entre los seis y once años, el niño no diferencia entre la moralidad y el castigo o la prudencia. La moralidad es contingente con las sanciones que a su vez constituyen la justificación racional de lo que es bueno o malo en la mente del niño.

Sólo al principio de la adolescencia emerge algo similar a la orientación heterónoma de Piaget: el **segundo nivel**, entre los doce y diecisiete años, se define como de **moralidad convencional** y se caracteriza por el concepto de persona moralmente buena, y por una orientación hacia la aprobación social; lo bueno se define como conformidad frente a las expectativas de los otros.

más tardíamente de lo que Piaget había propuesto. El inicio de una concepción no prudencial y no instrumental de la moralidad tiene lugar al principio de la adolescencia, partiendo de las concepciones incipientes sobre los sistemas de relaciones sociales. Al principio, estas concepciones se enlazan con relaciones sociales directas e inmediatas, especialmente las familiares, pero luego aparece una concepción impersonal de la moralidad basada en el sistema social más amplio, con reglas, códigos legales y relaciones de autoridad que se consideran independientes de las sanciones. El sistema establecido de estructuración social determina lo que es justo o bueno.

2.2.4.- INVESTIGACIONES COGNITIVO - EVOLUTIVAS SOBRE LA ESTEREOTIPIA GEERICA.

Fue Kohlberg quien aplicó por primera vez la teoría cognitivo-evolutiva al problema de la tipificación sexual. En 1966 proponía que el niño empezaba elaborando una categorización de sí mismo como niño o niña (su identidad genérica), que proviene de un juicio sobre las diferencias físicas entre varones y hembras, tales como las diferencias de tamaño, peinado o vestido. Esta categorización que permite al niño organizar la información externa, se adquiere hacia los 3 años, pero el desarrollo de un concepto completo del género como un atributo constante avanza gradualmente entre los 2 y los 7 años. A media que el pensamiento sobre el mundo físico progresa hacia las

operaciones concretas, avanza también el entendimiento de otras categorías sociales como el género. La constancia genérica supone un entendimiento de que éste es estable a lo largo del tiempo y que no se altera por transformaciones aparentes tales como el vestido, las actividades o el peinado, ni tampoco por el propio deseo, de forma paralela al entendimiento de la identidad en la conservación de las sustancias físicas.

A medida que el género se vuelve estable, el niño aprende los estereotipos sexuales observando las acciones y los papeles sociales de varones y hembras. Los padres pueden servir como ejemplos de la conducta masculina o fememina, pero los niños reunirán información de múltiples fuentes para formar conceptos estereotípicos compartidos culturalmente.

El desarrollo de la estereotipia sexual procede según un modelo curvilíneo, de forma que los estereotipos serán progresivamente más rígidos entre los 2 y los 7 años, mientras se está formando la estereotipia genérica; una vez que el pensamiento operatorio concreto se establece y el niño entiende la constancia genérica es probable que la rigidez se reduzca, y los niños pueden pensar que varones y hembras pueden compartir atributos. Así pues, a partir de los 7 años, el niño puede continuar adquiriendo información sobre los estereotipos sexuales, pero reconocerá que son flexibles, no universales y sujetos a cambio. Entre los 6 y los 18 años, se producirán algunas fluctuaciones entre rigidez y flexibilidad.

Los motivos del niño para adquirir atributos tipificados relativos al sexo tienen que ver con la necesidad de autoconsistencia y con la autoestima, y entre ellos se encuentran la tendencia a imitar a gente valorada por su prestigio, competencia o similitud con él mismo. Si bien estos mecanismos son congruentes para los varones en el sentido de que deberían conducir a valorar los atributos masculinos, son contradictorios para las hembras, puesto que los roles femeninos tienen menos prestigio y competencia asociados que el rol masculino.

Pleck (1975) y Rebecca y otros (1976) proponen un modelo basado en las tres fases del desarrollo del juicio moral propuesto por Kohlberg y otros (1976). El desarrollo de la tipificación sexual según este modelo consiste en una fase inicial de **indiferenciación de roles sexuales** en que el niño empieza a comprender las expectativas culturales para niños y niñas. En la segunda fase, los roles sexuales se polarizan y los niños llegan a creer que masculinidad y feminidad son mutuamente excluyentes. La tercera fase se describe como una fase en la que las preferencias y valores individuales son prioritarios sobre las reglas y roles prescritos socialmente. Esta tercera fase, denominada **androginia** por Rebecca y otros (1976), se caracteriza como un periodo en que las prescripciones relacionadas con el género se hacen irrelevantes; es decir, el género es un atributo de baja saliencia (Bem 1979,1981), por cuanto las personas hacen elecciones sobre bases diferentes al género.

Así pues, las teorías cognitivo-evolutivas afirman un modelo curvilíneo en relación con la evolución de los roles sexuales en los niños, que avanzan desde un estado indiferenciado hacia una conformidad con los valores socialmente impuestos sobre el sexo, y después hacia la flexibilidad, elecciones basadas en el individuo e integración de los atributos masculinos y femeninos o androginia.

2.3.- EL CAMPO CONVENCIONAL: UN DOMINIO DIFERENCIADO DE CONOCIMIENTO SOCIAL.

"ANITOS.- Yo sí puedo decir lo que has intentado...hacer...Replantear las leyes de la ciudad...Y eso no se puede tolerar...

SOCRATES.- ¿Ah no? ¿Y por qué? Las leyes de la naturaleza son inalterables y no pueden violentarse sin peligro...A la hora de obligarnos a respirar, la naturaleza no distingue entre griegos y no griegos...;Pero las leyes humanas! ¿Qué quieres hacer cuando esas dos clases de leyes entran en colisión? Sólo hay una cosa posible, Anitos...Reconsiderar las nuestras...

ANITOS.- Tú no puedes discutir las leyes de Atenas...

SOCRATES.- Claro que puedo. Yo debo someterme, en mi comportamiento, a la voluntad de la comunidad: es decir, a la ley. Pero soy absolutamente libre para opinar lo contrario y para tratar de cambiar esa ley. Ese fue el humanismo de Pericles, y eso es lo que yo quiero nombrar con la palabra "democracia".

ANITOS.- Ten mucho cuidado con lo que vas a decir."

E. Llovet: Sócrates. Revista "Prime acto" núm. 51. Madrid.

2.3.1.- ESTUDIOS EMPIRICOS SOBRE LA DIFERENCIACION MORALIDAD-CONVENCIONALIDAD.

La doble propuesta de Turiel de que las categorías de juicio social se organizan dentro de dominios y de que el desarrollo supone transformaciones en estas formas de organización exige delimitar los límites de los dominios y los criterios por los que éstos se distinguen. El pensamiento de un individuo dentro de un dominio se caracteriza por una unidad de organización, que es analíticamente distinguible de cada uno de los otros dominios conceptuales.

Los criterios de juicio de un dominio, - su dimensión horizontal-, "aluden a las categorías que los individuos emplean en la identificación y clasificación de los parámetros de un dominio de conocimiento" (Turiel 1984 pág. 69); revelan los rasgos que permiten identificar un dominio de conocimiento ó las formas en las que los sujetos bosquejan rasgos identificadores del mismo, por ejemplo, el modo en que un individuo juzga si un asunto es un problema moral, convencional o personal. Permiten también verificar si los dominios se distinguen entre sí y cómo lo hacen, es decir, demostrar los límites del dominio.

Los criterios de juicio utilizados en la investigación sobre moralidad y convención social provienen de las definiciones de cada uno de los campos. Los diferentes trabajos han examinado los juicios de los sujetos en los siguientes criterios:

monto de castigo merecido , es decir, si el profesor castigaría la transgresión y cuánto. Los estímulos morales representaban situaciones como pegar o empujar a otro niño, negarse a compartir un juguete o quitar una manzana a otro. Los estímulos convencionales presentaban situaciones como un niño fuera de su fila, un niño que no bendice la mesa antes del bocadillo, o que no guarda un juguete en el sitio adecuado.

Las transgresiones morales, como se esperaba, se evaluaron como más serias que las convencionales y como merecedoras de mayor castigo. Ambos grupos consideraron los acontecimientos morales como no contingentes a las reglas y afirmaron que serían malas incluso aunque las reglas no existieran. Los niños pequeños se centraban en los rasgos intrínsecos de las acciones de modo que sus juicios morales no se basaban en la presencia o ausencia de una regla externa. El grupo de niños mayores consideraba que las normas morales eran generalizables, puesto que seguirían siendo malas en otro contexto; sin embargo los más pequeños no comprendían esta dimensión de los juicios morales. Los resultados de este estudio indicaban que los pequeños de 3 y 4 años todavía no habían llegado a comprender de modo estable las transgresiones morales presentadas en el estudio. Los resultados acerca de la contingencia de las reglas convencionales fueron equívocos, aunque en la dirección predicha: las evaluaciones de las infracciones convencionales como contingentes se acercaron pero no alcanzaron significación estadística. Los niños más mayores vieron las transgresiones morales como universalmente

malas con mayor frecuencia que los más pequeños.

Nucci (1981) presentó a sujetos entre 7 y 19 años una serie de transgresiones morales, convencionales, así como otros actos que en nuestra cultura suelen considerarse como asuntos exclusivamente personales. En el estudio se evaluaron las reglas de contingencia e impersonalidad, pidiendo a los participantes que agruparan aquellos actos que le parecieran malos, con independencia de la presencia o ausencia de una norma que los gobernara, así como aquellos actos que consideraran "asuntos de la propia persona".

En todas las edades estudiadas, sólo se juzgaron como malas las transgresiones morales con independencia del tipo de regla. Los actos morales se consideraron impersonales, es decir, no como asuntos propios meramente de cada persona. En relación con las transgresiones convencionales, las evaluaciones fueron contingentes con la presencia o ausencia de la regla; no se consideró que las convenciones tuvieran una base legítima en las inclinaciones personales. Los datos sugieren que, dentro del contexto cultural de los sujetos estudiados, las transgresiones convencionales serían aceptables si no estuvieran gobernadas por regulaciones, considerándose al mismo tiempo que están bajo legítima jurisdicción social. A diferencia de las acciones con consecuencias intrínsecas, los actos arbitrarios se juzgan mediante su contexto social.

Además de explorar los criterios de juicio de contingencia e impersonalidad, en el estudio se pidió también a los sujetos que calificaran los actos según su grado de "maldad" y que dieran razones explicativas. En todas las edades las infracciones convencionales fueron calificadas en un nivel de maldad intermedio entre las transgresiones morales y las estrictamente personales. La "maldad" de violar las convenciones sociales estaba en crear desorden y violar las pautas sociales establecidas o los deseos de la autoridad. Los sujetos más mayores relacionaban estas infracciones con la violación de la conducta educada o con la conducta respetuosa.

Los actos considerados por el experimentador como asuntos personales fueron considerados en todas las edades como no malos o menos malos que los actos morales o convencionales, incluso aunque la acción entrañara la violación de una norma social. Tales conductas fueron consideradas como asuntos de uno mismo con consecuencias que afectan básicamente al actor. Todos los sujetos consideraron que estos actos no deberían ser gobernados por una regla social o una ley. Consideraron que las reglas que pudieran gobernar estos actos serían absurdas. Además los más mayores consideraron que tales reglas serían injustas.

Como señalábamos en un apartado anterior (2.1.2: Caracterización de moralidad y convencionalidad), la clasificación de actos específicos como convencionales o personales puede ser variable, en parte porque lo que constituye

un asunto de convención es establecido por cada cultura o grupo social; puede haber situaciones en las que una regla o ley dada está ambigüamente vinculada al mantenimiento de la regularidad "social"; en tales casos habrá desacuerdo interindividual en relación con el hecho de que tal acto debería considerarse un asunto personal o convencional. Un ejemplo apareció en este estudio: comer una comida tal como pizza con una mano en un restaurante formal fue clasificado por algunos sujetos como convencional y por otros como personal. Aquellos que lo consideraban como un asunto convencional lo veían como contrario con el normal decoro y funcionamiento del grupo social. Aquellos que lo veían como un asunto personal sugerían que podría ser una preferencia por tal estilo de comer y que aquello no interferiría el normal funcionamiento del restaurante.

Weston y Turiel (1980) examinaron las dimensiones de criterio de la práctica institucional, muy directamente relacionada con la contingencia de la regla, y la jurisdicción o poder de la autoridad. Participaron en el estudio 60 sujetos elegidos al azar de 5 escuelas públicas elementales y un jardín de infancia, que fueron divididos en dos muestras. A una de ellas, formada por cuatro grupos de edad cuyas edades medias fueron 5;1, 6;11, 9 y 11 años, se les administró una entrevista, de aplicación individual, denominada "Relaciones acto-regla", que consistió en presentarles 4 historias hipotéticas en las que se representaban escuelas en las que un acto social era, o bien prohibido, o bien permitido, por la

política escolar. A los niños se les preguntaba una serie de cuestiones estándar sobre una acción, una regla y una respuesta del profesor a la acción.

Los cuatro temas de las historias se referían a: 1) un niño se quita toda su ropa en el patio de recreo debido a que tiene mucho calor por haber jugado mucho; 2) un niño pega a otro y lo empuja fuera del columpio tras descubrir que todos están ocupados en el patio; 3) un niño deja algunos juguetes en el suelo tras haber estado jugando con ellos y 4) un niño se niega a compartir su bocadillo con un visitante, un niño también, que pedía algunas galletas porque no quedaban en la caja.

Dada la naturaleza de la entrevista acto-regla, en la que los actos se examinaban en relación con un determinado contexto institucional, no fue posible obtener medidas sobre las evaluaciones de los sujetos de las cuatro acciones sociales con independencia de las políticas escolares, por lo cual se administró a otra muestra de 20 sujetos una entrevista de "Evaluación del acto" en la que se les pedía solamente que evaluaran las cuatro acciones. El propósito del procedimiento consistía en comprobar cómo relacionaba el niño la política de la institución y de las personas que gozaban de autoridad con sus propios juicios acerca de las acciones.

Los resultados de este estudio demostraron que los niños de 5 a 11 años discriminaron entre diferentes tipos de reglas; hicieron una clara distinción al juzgar una regla como pegar a

otro por una parte, y las reglas relativas a la desnudez, dejar juguetes en el suelo y negarse a compartir. La regla sobre pegar fue tratada como inalterable; según los niños, una escuela no debería permitir a la gente hacer daño a otros. Las otras tres acciones fueron vistas como alterables. Un 68% de los sujetos de todas las edades aceptaron la legitimidad de una pauta de conducta que permitiera a los niños desnudarse; consideraron justificable para una escuela el permitir que esas acciones ocurran o bien prohibirlas. Los niños, ni asumieron que una política escolar establecida es siempre correcta, ni rechazaron todas las políticas que están en contradicción con sus propias evaluaciones.

En todas las edades los niños hicieron discriminaciones sobre la respuesta de una autoridad a las transgresiones de los niños. No asumieron que una autoridad estará siempre de acuerdo con una política institucional con independencia de su contenido. Más bien se espera que la autoridad evalúe las consecuencias de las acciones. En el caso de las acciones sobre desvestirse, dejar juguetes y negarse a compartir, la mayoría de los sujetos predijeron que los profesores reprimirían a los niños implicados en tales acciones sólo en el caso de que los actos violaran la política escolar. Algunos niños no cambiaron sus expectativas sobre la acción del profesor, incluso en el contexto de la política permisiva.

En relación con pegar, hubo diferencias de edad en la manera en que los sujetos evaluaron las acciones de un niño que pega a

otro en el contexto de una escuela que permite el acto. Los niños más pequeños juzgaban la política como errónea, pero miraban la adhesión de una persona a la política como justificada. Los más mayores rechazaban la política y mantenían que el acto era erróneo a pesar de la política escolar.

Shepard y Hess (1975) estudiaron la evolución de la regla de flexibilidad en un grupo de sujetos preescolares, estudiantes de octavo curso y de universidad en relación con la estereotipia sexual, preguntándoles si una serie de ocupaciones adultas podrían ser realizados por hombres, mujeres o ambos. Sus resultados revelaron incrementos significativos en la flexibilidad del estereo(uso de la respuesta "ambos") entre preescolares y niños de octavo, y entre éstos y estudiantes de universidad.

Nisan (1987) realizó en Israel un estudio con el objetivo de estudiar si los niños diferenciaban o no normas morales y convencionales. Los niños fueron divididos en tres grupos: judíos urbanos seculares, judíos de kibbutzs seculares y niños habitantes de pueblos árabes tradicionales. Se les presentaron ocho conductas, la mitad de ellas morales y la otra mitad convencionales. Dos de ellas se referían a normas fuertemente observadas por los grupos tradicionales pero no por los otros grupos, y dos a normas centrales para el kibbutz. A los niños se les preguntó acerca de la gravedad del acto en un país donde la acción era, o bien prohibida, o bien permitida; si debería o no

ser prohibida por la ley y por qué.

Los resultados mostraron que los niños de kibbutz no se diferenciaban de los niños urbanos en sus evaluaciones de diferentes conductas, incluyendo las dos conductas que violan normas centrales para la socialización en el kibbutz. Sin embargo, los niños tradicionales consideraron tales violaciones y normas más seriamente que los niños del kibbutz; en segundo lugar los resultados mostraron una división consistente entre los niños de la ciudad y del kibbutz, por un lado, y los niños tradicionales por otro. Aunque en ambos grupos el efecto de la prohibición y no prohibición por la ley es más fuerte para las convenciones que para las normas morales, en todas las medidas se encontraron diferencias significativas e interacciones relacionadas con el grupo.

La diferencia en las evaluaciones de las violaciones morales y convencionales fué mucho más débil en los sujetos tradicionales que en los modernos; los primeros, no los segundos, creían que las conductas convencionales deberían ser prohibidas por la ley. Así pues, no parece que estos niños basaran sus evaluaciones morales en el bienestar o en la justicia; más bien parecería que la conducta que va contra los derechos de otros no se define, en este grupo, según las características del hecho mismo, sino considerando el significado social de la ofensa. Por ejemplo, hablar de tú a un adulto, puede ser entendido en algunas culturas, como en el caso del grupo tradicional de este estudio, como ofensivo para otros, de forma que el niño acepta la

definición de lo que constituye una ofensa contra otros tal como está dada y su juicio se basa en el reconocimiento de tal hecho. Si la ofensa contra otros está socialmente definida, entonces la transgresión de cualquier norma social puede ser interpretada como una ofensa; según este argumento, el criterio de ofensa se reduce al de norma social y todas las conductas que violan una norma social, incluso si son permitidas por la ley, son malas y por tanto, deberían ser prohibidas por la ley. Este criterio parece explicar todos los juicios de los niños tradicionales en este estudio.

Los juicios de los niños urbanos y de kibbutz, por su parte, pueden ser parcialmente explicados sobre las bases de la violación de los derechos de otros; estos sujetos opinaron que las conductas ofensivas para otros deberían ser prohibidas por la ley. Sin embargo evaluaron tales conductas como malas incluso si no estaban prohibidas, mientras que conductas que no hacían daño a nadie no eran generalmente vistas como malas, incluso cuando existiera una norma social en contra de ellas. Estos niños parecían ver las normas como una propuesta cuya validez está sujeta a examen.

Las diferencias encontradas entre los dos grupos no está por tanto en la seriedad atribuida a normas específicas, sino más bien en los principios que sirven de base para la evaluación de la conducta. Las evaluaciones y los juicios de los grupos tradicionales pueden describirse como reflejando una orientación

normativa, es decir, basada en las normas que existen en su cultura. Comparados con el grupo moderno, están menos influenciados por el criterio de bienestar y de ley, y el efecto de la norma cultural parece fortalecerse con la edad. Por otra parte, la evaluación del grupo moderno, parece basarse en el criterio de bienestar y de ley. Las normas existentes no aportan un criterio suficiente para sus evaluaciones morales. Como resultado, pueden rechazar una norma existente hacia una conducta que no implica lesionar los derechos de otros, pero, al mismo tiempo, sus juicios se ven afectados por el criterio de ley, de forma que el hecho de que una ley no prohíba una conducta determinada afectará su evaluación de ella a pesar de su dimensión moral.

2.3.2.- LA COMBINACION DE DOMINIOS.

La investigación sobre distintos dominios conceptuales ha empleado acontecimientos y acciones que son considerados claros ejemplos del contenido del dominio estudiado. Esta estrategia ha sido útil para establecer empíricamente que los niños hacen las distinciones propuestas entre dominios conceptuales y para definir los parámetros de cada dominio; sin embargo, puesto que los juicios de los niños se construyen a partir de interacciones, de relaciones sociales y de acontecimientos complejos y multifacéticos, puede que no todos los juicios puedan ser categorizados dentro de un solo dominio. Aunque es probable que los componentes de los acontecimientos evoquen un tipo de concepto u otro, la relación no supone una correspondencia uno-a-uno.

El hecho de que muchos acontecimientos no sean exclusivamente morales o convencionales, o que impliquen ambos tipos de componentes, no invalida, en opinión de Turiel, la distinción propuesta entre los dominios moral y convencional; la existencia de solapamiento, mezcla o ambigüedad no invalida la distinción (Turiel 1983). Las situaciones en que los aspectos morales se relacionan con otros de convención plantean al sujeto una tarea de ensamblaje: el problema de coordinar dos categorías conceptuales.

Turiel y colaboradores (1983), Smetana (1983) han estudiado distintas situaciones que implican coordinación de dominios. Una situación que plantea un tipo de combinación de dominios es aquella en la que se produce una mezcla total de dominios (en conflicto o en concordancia) que implican la coordinación o integración de conceptos en diferentes dominios. Turiel abordó este problema con una muestra de adolescentes desde noveno grado hasta College, a quienes se les presentó un dilema describiendo una pareja en la que da uno de ellos tiene una carrera universitaria y deben decidir si aceptar trabajos en diferentes ciudades, de manera que ambos miembros de la pareja continúen sus carreras. El dilema implicaba potencialmente convenciones de rol sexual en relación con las expectativas sobre cuál de los dos esposos trabajaría, así como consideraciones morales de reciprocidad e igualdad.

Otro tipo de combinación de dominios se da en aquellos temas que cuentan con más de una dimensión, -situaciones multifacéticas-, de forma que diferentes personas pueden discrepar seriamente al atribuirles a uno de ellos. Un buen ejemplo de ello es el problema del aborto. Smetana (1981, 1982) llevó a cabo un estudio en el que participaron adolescentes y mujeres jóvenes embarazadas. La investigación confirmó que la ambigüedad del problema arranca de la dificultad de definir el carácter del feto en desarrollo. Algunas mujeres (24% de la muestra) consideraron que el feto era una vida en el momento de la concepción, basándose en su potencial espiritual o genético;

al considerar al feto como una persona, estimaron el aborto como un problema moral relacionado con la vida. Otras mujeres consideraban que el feto se convierte en una vida humana en el nacimiento, cuando física y emocionalmente se separa de la madre; éstas trataron el aborto como una prerrogativa personal y razonaron en base al control de la mujer sobre su cuerpo y la necesidad de hacer elecciones autónomas; no veían que el aborto causara daño, puesto que no consideraban que implicara quitar la vida. Un tercer grupo, que comprendía aproximadamente 1/3 de la muestra, coordinó los conceptos en los dominios personal y moral, definiendo que el feto tenía vida cuando estaba completamente desarrollado o tenía forma humana, cambio que solía situarse hacia la mitad del embarazo. Así pues, el problema del aborto era para ellas un asunto primero personal y después moral dependiendo de cuándo el feto se convertía en persona.

Las convenciones establecidas adoptan también, a veces, una significación moral: tal es el caso de los fenómenos de segundo orden, en los que la violación de las convenciones de los otros se considera moralmente mala en la medida en que las personas que sostienen esa convención experimentan un daño psicológico como resultado de su contravención (Ver el estudio de Nissan, apartado 2.3.1.) Por ejemplo en una investigación realizada por Smetana y otros (citado en Smetana, 1983), en el que se pedía a los niños que razonaran sobre cierto número de acontecimientos morales, convencionales y personales, un ítem presentaba a un niño que respondía en clase a una pregunta fuera de turno en

lugar de esperar a levantar su mano en clase.

Mientras que unos niños respondían sobre la base de mantener el orden en clase y estructurar las interacciones sociales, otros razonaban que esta violación convencional acarrearía consecuencias negativas para otros niños. Los primeros consideraban el acto como una ofensa menos seria que los segundos, dadas las consecuencias para los derechos de los otros.

Turiel estudió el problema del desnudo público en una playa con adolescentes y jóvenes adultos. Ninguno de los sujetos interpretaron la desnudez como inherentemente mala; expresaron que la desnudez en sí no causa daño ni lesiona los derechos de otros. Sin embargo, en el contexto de la historia, dos tercios de los sujetos consideraron la ofensa que la desnudez puede causar a otros, mientras que el tercio restante rechazaron las posibles implicaciones morales de esta conducta y no consideraron legítimo considerar la desnudez como una ofensa.

Smétana (1983) señala que los profesores, padres y otros agentes socializadores pueden convertir intencionalmente acontecimientos convencionales en fenómenos de segundo orden para conseguir mayor obediencia. Así, los adultos pueden responder a violaciones convencionales con afirmaciones relativas al efecto del acto sobre la víctima. Por ejemplo, un profesor puede responder con afirmaciones relativas al insulto recibido o al daño que se le ha hecho en el caso de ser tuteado, dando a entender que el acto es intrínsecamente malo. O bien, puede

responder a una transgresión moral con una respuesta convencional, por ejemplo, argumentando a un niño que pega a otro que "no se pega en la escuela", con lo cual da a entender, que tal acción puede ser correcta en otros contextos y que sólo es mala en la escuela, además de fracasar en dirigir la atención del niño hacia los rasgos intrínsecos de la transgresión, es decir su daño potencial a otro niño.

Las respuestas que enfatizan las implicaciones morales no se limitan a los intentos de los agentes socializadores de obtener obediencia. Much y Shweder (1978) han señalado que los niños preescolares tienden a juzgar muchos más acontecimientos como transgresiones morales que los profesores. Por ejemplo, los niños a menudo imputan daño intencional a otros niños en situaciones en que la responsabilidad es ambigua o hacen leves afirmaciones hacia los derechos de propiedad.

2.3.3.- NIVELES EVOLUTIVOS EN EL RAZONAMIENTO SOCIO-CONVENCIONAL.

A partir de dos estudios, uno transversal y el otro longitudinal, realizados con sujetos entre 6 y 25 años, Turiel (1978a) ha elaborado la secuencia evolutiva sobre el desarrollo de las convenciones sociales. Participaron un total de 109 sujetos, a los cuales se les administró una entrevista clínica para obtener respuestas sobre su forma de razonamiento acerca de 7 historias hipotéticas, cada una de las cuales incluía uno de las siguientes comportamientos convencionales: formas de dirigirse a las personas (un niño que quiere llamar a sus profesores por su nombre), modos de vestirse (ir despreocupadamente vestido a la oficina) ocupaciones asociadas a un rol sexual (un niño que quiere ser enfermera de niños cuando sea mayor), diferentes formas de vida familiar en distintas culturas (los padres viven aparte del resto de la familia) y el modo de comer (con las manos o con cuchillo y tenedor).

Turiel identificó 7 niveles distintos de desarrollo que se resumirán a continuación; cada nivel de la secuencia participa de tres características comunes:

- En primer lugar el desarrollo de conceptos socio-convencionales progresa hacia ver las convenciones como conocimiento compartido de uniformidades en interacción con el sistema social y entenderlas como funcionales para la coordinación de las interacciones sociales.

- En segundo lugar, en todos los niveles se entiende que las convenciones son construcciones sociales; en cada nivel se ven como arbitrarias y al mismo tiempo relacionadas con una concepción de la estructura social.

- En tercer lugar, el modelo de desarrollo implica oscilaciones entre la afirmación y la negación de convención y estructura social. Este modelo de oscilaciones refleja el proceso de desarrollo dentro del dominio socio-convencional. Las fases de negación implican una reevaluación de la concepción de la estructura social del nivel previo, y por tanto suministra las bases para la construcción de los conceptos del nivel siguiente.

Niveles 1 y 2 : La convención como descripción de la uniformidad social

En el primer nivel, (6-7 años), los niños muestran un conocimiento de las convenciones sociales basado en impresiones sobre cómo actúa la gente, es decir, de las regularidades en el comportamiento diario de las personas, pero no existe noción de que tales regularidades cumplan una función social. Las regularidades sociales no son otra cosa que uniformidades empíricas sin significación social. Así por ejemplo, ciertas ocupaciones (enfermera o doctor) se asocian necesariamente con un sexo u otro. Además asocian ciertas sanciones observadas con la violación de convenciones: si un niño se hace enfermera, la gente puede reírse de él. Tales sanciones carecen igualmente de función

social, y no están ligadas con el sistema social; son simplemente parte de una cadena uniforme de acontecimientos a imagen de la regularidad conductual que el niño ha observado en el mundo social.

Los sujetos del primer nivel no han formado nociones sistemáticas de la organización social y consideran que la existencia misma de uniformidades sociales exige su propio mantenimiento. Aunque conocen las diferencias en poder y status, por ejemplo, entre profesores y estudiantes o entre médicos y enfermeras, tales diferencias no forman parte de una concepción sistematizada de la organización social. Piensan que las personas que tienen autoridad pueden establecer una política y decir a los otros lo que tienen que hacer; además, como a las personas con autoridad se les atribuye el poder de alterar las convenciones, los sujetos aceptan la aparición de desviaciones de estas uniformidades. Todavía no comprenden que las uniformidades coordinan las interacciones dentro de los sistemas sociales. En el nivel 1 no se reconoce que una desviación pueda eliminar la necesidad de mantener la conducta.

La inestabilidad propia del nivel 1 lleva al segundo nivel, (8-9 años), que se caracteriza por una negación de la convención basada en una concepción similar a la encontrada en el primer nivel. Es decir, siguen viendo las convenciones sólo como uniformidades empíricas, pero se admite que tales regularidades ya no implican la necesidad

de mantener la regularidad. Por ejemplo, en este nivel un niño puede afirmar que normalmente las enfermeras son mujeres, pero que no hay ninguna razón obligatoria para que así sea; un hombre puede ser también una buena enfermera. Se reconoce que una convención puede romperse si las personas realizan actos no ajustados a ella. Las convenciones son esencialmente regularidades sociales arbitrarias, y, dada su arbitrariedad, no son vistas como obligatorias. Los niños usan la posibilidad de variación en un uso convencional como una prueba de que tal uso no es necesario.

Niveles 3 y 4: Afirmación y negación de la convención en relación al sistema de autoridad y de reglas.

El nivel 3 se caracteriza por la aparición de una concepción concreta de la estructura social en la que las reglas y las autoridades van a desempeñar un papel importante. Los actos socio-convencionales, considerados como no obligatorios, se evalúan por su relación con las reglas y las expectativas de las autoridades dentro de sistemas sociales con límites establecidos. A diferencia del nivel 2, las convenciones se asocian con elementos de los sistemas sociales, exigen obediencia en la medida en que forman parte de un sistema de reglas o constituyen algo que cierta persona con autoridad espera. Se considera que las relaciones sociales están regidas por un sistema que sienta

las bases de la uniformidad de las convenciones con independencia de su existencia en la práctica. Sin embargo, el niño piensa que las convenciones no son arbitrarias en la medida en que existe una regla o una expectativa por parte de una autoridad y no coordina las funciones desempeñadas por las reglas o la autoridad con la uniformidad convencional. Conecta convención y sistemas sociales, pero todavía conceptualiza las unidades sociales de modo concreto, no como sistemas que coordinen las interacciones a fin de realizar funciones especificadas, sino afirmando las reglas y la autoridad. Afirman que la conformidad con tales regulaciones es necesaria porque es necesario mantener el orden social: "Si no hubiera reglas, cada uno haría lo que quisiera". Esta falta de coordinación va seguida por una nueva fase de negación.

En el nivel 4 aparece un cambio: el interés del niño se centra en los actos y su relación con las reglas y en las expectativas de la autoridad. En la medida en que tanto unas como otras se refieren a actos arbitrarios, se niega la necesidad de obediencia: si los actos no se basan en las funciones a las que sirve la regla, entonces se defiende la elección personal del individuo. El paso del nivel 3 al 4 desemboca en la noción de que las convenciones sólo son expectativas de los otros; sin embargo, no se desconoce la finalidad de las situaciones en las que intervienen interacciones sociales, como la comunicación dentro de una

clase o las tareas de una firma de negocios. En el nivel 4 hay una mayor conciencia que en el nivel 3 de los objetivos generales de los sistemas sociales y de la inadecuación que supone obedecer las reglas por sí mismas. Así estos sujetos aceptan los sistemas de interacción social y su finalidad, pero no tienen medio de coordinar estas interacciones.

Niveles 5 y 6: La afirmación y la negación de la convención como elemento en el que intervienen las normas de la sociedad.

En el nivel 5 los niños empiezan a comprender que las interacciones sociales forman una organización y consideran al individuo como parte de un sistema cultural y colectivo general. El sistema social no se define en base a la imposición de reglas y a la autoridad, sino como un sistema de organización que controla y guía las interacciones de sus miembros. Además se considera que está organizado jerárquicamente y los individuos se describen en términos de sus papeles y status dentro de la jerarquía. Las convenciones son conductas compartidas, reguladas e institucionalizadas por un sistema más amplio- "sociedad"- y juzgan los actos sociales en relación a un grupo o sistema al que la persona está subordinada. Las uniformidades convencionales son necesarias para el mantenimiento de un grupo y aunque la participación en un grupo dado pueda ser una cuestión de elección individual, la obediencia a las convenciones es una acomodación necesaria a aquellos de los

que se forma parte. La desviación de la uniformidad llevará a la exclusión del individuo, o bien, incluso a la ruptura de la unidad social. Se afirma la necesidad de las normas convencionales sobre la base de la función que el individuo desempeña en el sistema social, cuya organización establece diferentes tipos de relaciones entre sus individuos basadas en su lugar en la jerarquía. Las relaciones de personas de un mismo status difieren de aquellas que mantienen personas de diferente status; las convenciones afirman simbólicamente relaciones definidas jerárquicamente. En el nivel 5, los sujetos aceptan las convenciones tratándolas como normas codificadas de los sistemas sociales, pero sin coordinarlas con su concepción funcional de la convención. Consideran que las convenciones específicas son funcionales respecto a las tareas sociales y al mismo tiempo las conciben como normas relacionadas con el mantenimiento y definición del sistema social.

En el nivel 6 también se piensa que son normas codificadas de los sistemas sociales pero se niega que sean un medio imprescindible de realizar las funciones que se supone desempeñan en tareas sociales determinadas. En este nivel, las convenciones sociales sólo son expectativas de la "sociedad". No existen para servir a ciertas funciones sociales, sino porque han llegado a ser habituales y se mantienen por tradición.

Nivel 7: La concepción funcional de las convenciones

Se conciben las convenciones como uniformidades estables y habituales porque sirven para coordinar las interacciones de las personas en los sistemas organizativos en funcionamiento. No se cree que constituyan un medio de las personas de mayor status para imponer su autoridad sobre los subordinados, sino que se convierten en modos de conducta compartidos sobre los que existe un acuerdo y que proporcionan un mecanismo de conocimiento mutuo. El propósito de coordinar las interacciones consiste en facilitar la actuación del sistema social. La función básica de las convenciones consiste en facilitar las interacciones sociales. La premisa es que las convenciones se basan en el conocimiento general (normas compartidas) dentro del sistema social; cada participante asume un conocimiento común basado en experiencias anteriores en situaciones similares.

2.3.4.- ESTEREOTIPIA SEXUAL Y CONVENCION SOCIAL.

Algunos trabajos realizados en el contexto de la propuesta teórica de la diferenciación de dominios, han abordado el estudio de los estereotipos genéricos como normas que forman parte del ámbito convencional. Entre ellos están los realizados por Damon (1977) y Schantz (1982) que recogeremos a continuación. Los resultados de estos trabajos plantean interpretaciones, que si bien no difieren por completo de las conclusiones de Turiel, plantean algunas reservas en relación con la tajante separación entre moralidad y convención.

Damon realizó una investigación con 56 niños y niñas de edades comprendidas entre los 4 y los 9 años entre cuyos propósitos estaba el estudiar cómo se desarrollan los campos de moralidad y convención social en niños menores de 6 años, límite inferior de edad de los sujetos estudiados por Turiel (1978a), y cómo distinguen ambos campos. Entre las convenciones estudiadas, eligió algunas relativas a los roles sexuales y maneras en la mesa; además pidió a los niños que compararan ambas con un problema moral: robar.

De entre los análisis efectuados por Damon, recogemos a continuación, por su relevancia para este trabajo, los resultados que se refieren a la puntuación de los sujetos según los niveles de razonamiento socio-convencional y al análisis de las respuestas relativas a la estereotipia de rol sexual. Damon

utilizó los niveles de razonamiento establecidos por Turiel, si bien añadió un nivel 0 en razón de las edades más bajas que fueron estudiadas. Presentamos a continuación una breve distinción de los niveles por él establecidos (Damon 1977, pp. 246-247).

En el Nivel 0 todo tipo de regulaciones sociales son consideradas como modos situacionalmente específicos de conducta mantenidos sólo por el propio deseo de realizar la conducta, distorsionando a menudo las reglas convencionales para adecuarlas a sus propios deseos. Ni las convenciones ni las reglas son vistas como conducta regulatoria en un sentido estable y obligatorio; más bien son vistas como las costumbres personales o como regularidades momentáneas que pueden ser seguidas o ignoradas según deseo.

En el Nivel 1 se comprueba el conflicto potencial entre la regulación social y el deseo interno. Tanto las convenciones como otras reglas sociales se ven como obligatorias, a diferencia de las costumbres personales o los hábitos. Las convenciones sociales y las reglas son vistas como uniformidades conductuales estables que son impuestas por las demandas de una figura de autoridad o por la presión social de grupos sociales con autoridad tales como la desaprobación de los iguales. La regulación social es obedecida por la misma razón por la que se obedece a la autoridad: para evitar consecuencias pragmáticas que son desagradables para el yo o para cumplir los deseos del yo.

No se hacen distinciones entre convenciones y otros tipos de regulación social. Todo tipo de regulación social es considerada obligatoria puesto que se asume que lo que existe uniformemente será impuesto normalmente.

En el nivel 2 algunas regulaciones sociales (tales como las morales) se distinguen de la mayoría de las convenciones sociales sobre las bases de que las primeras son seguidas más consistentemente que las segundas. Siguiendo esta distinción, las convenciones sociales son a menudo rechazadas como arbitrarias o al menos son consideradas relativamente sin importancia, puesto que a menudo no son seguidas o impuestas. Por ejemplo, robar podría considerarse peor que comer descuidadamente puesto que a uno le pueden llevar a la cárcel en el primer caso, mientras que en el segundo sólo se mancharía. Sobre tales bases no existe distinción consistente entre lo moral y lo convencional, puesto que las infracciones convencionales pueden ser más inusuales que algunas morales, o pueden ser más estrictamente impuestas que ciertas normas morales.

En el nivel 3 se desarrolla un respeto por todas las reglas sociales sobre la base de un entendimiento de la función social a la que sirven las reglas. Por ejemplo, una regla puede considerarse obligatoria puesto que sirve algún tipo de propósito social, tal como proteger la propiedad de alguien. Puesto que se considera que las reglas son una

parte intrínseca del orden social, son vistas como inflexibles e igualmente obligatorias para todos. Solo las convenciones que son gobernadas por reglas son respetadas. Las convenciones que no son reguladas por reglas son consideradas voluntarias. Se hacen distinciones entre reglas "menos importantes" (tales como códigos de vestir) y "reglas auténticas" (tal como las leyes contra el robo, pero normalmente se cree que en sociedad, todo el mundo tiene la misma obligación de obedecer cualquier tipo de regla social, con independencia del asunto regulado por la ley.

Para determinar las tendencias de edad, se calificó a cada niño en el nivel más consistente de su razonamiento a través de la entrevista. Sólo 8 niños de los 56 que participaron en el estudio fueron untuados en el nivel 0, entre los de 4 y 5 años, con una sola excepción de 6 años. El nivel 1 se encontró preferentemente entre los 5 y 6 años, el nivel 2 entre los 6 y 7 años y el 3 entre los de 8 y 9 años.

Dos aspectos de esta ontogénesis merecen atención: en primer lugar, Damon sugiere que en los niveles 0 y 1 el niño no hace ninguna distinción clara entre reglas morales y socio-convencionales. Esta afirmación difiere de la sostenida por Turiel y colaboradores, quienes afirmaban que tal distinción se hace antes de los 6 años. La distinción entre normas morales y convencionales define la diferencia entre los niveles 1 y 2.

En segundo lugar, el seguimiento de la regla está basado en diferentes criterios a diferentes niveles: en el nivel 0 es el deseo personal lo que justifica el cumplimiento o no cumplimiento, mientras que al empezar el nivel 1 el factor determinante para obedecer o desobedecer las reglas son las consecuencias, esto es, las reacciones de las autoridades o de los iguales son particularmente enfatizadas.

En relación con los estereotipos sexuales se dividió a los niños en dos grupos: aquellos que afirmaron uniformemente que no debería haber restricciones sexuales en cuanto a elegir ocupación y los que afirmaron que sólo los niños o las niñas podían realizar los roles mencionados en la entrevista. De los 55 sujetos, 45% afirmaron que todas las ocupaciones deberían ser abiertas a ambos sexos, mientras que 55 % situaron restricciones sexuales a una o más ocupaciones. En relación con las tendencias de edad, la estereotipia sexual fue claramente la norma para los niños entre los 5 y 7 años, mientras que para los más pequeños y los más mayores, la tendencia fue rechazar cualquier limitación en relación con los trabajos. No se encontraron en este estudio diferencias significativas atribuibles al sexo.

Damon sugiere como explicación para este aparente despertar y subsiguiente desvanecimiento de los sesgos sexuales entre las edades de 4 y 9 años la relación con el pensamiento socioconvencional a través del período. El igualitarismo de los niños de 4 años se explicaría por la tendencia del nivel 0 a ignorar las regulaciones sociales obligatorias. En este nivel, los niños

creen que la gente debería hacer como quisiera en relación con convenciones referentes al sexo o a cualquier otra.

Puesto que las convenciones de rol sexual están entre las más salientes de las regularidades sociales, la tendencia del nivel 1 hacia la estereotipia sexual es predecible. Incluso en el nivel 2 no existen bases firmes para rechazar los sesgos sexuales, a pesar de que los niños pueden adoptar una actitud más liberal hacia su cumplimiento. Sólo en el nivel 3, entre los niños de 8 y 9 años, existe un movimiento distinto hacia el tratamiento igualitario de los sexos.

En el contexto teórico de los diferentes dominios conceptuales planteado por Turiel (1975), Carter y Paterson(1982) se plantearon la pregunta de si los estereotipos de rol sexual caían o no dentro del dominio del pensamiento socio-convencional o formaban un sistema conceptual separado de las convenciones sociales. Su estudio se dirigía a estudiar las interrelaciones en el desarrollo de las creencias infantiles entre la flexibilidad de las reglas de dos formas de estereotipos de rol sexual -juguetes infantiles y ocupaciones adultas- y una convención social: comer con los dedos. Además se estudió la creencia en la flexibilidad de una ley natural: la gravedad. Participaron en el estudio 97 niños de preescolar, segundo, cuarto, sexto y octavo grados. Para cada objeto o regla se les pedía que identificaran la regla, y se investigaban además las reglas de flexibilidad ("¿Puede cambiarse la regla"?)

y de relatividad cultural ("¿Podría ser diferente en otro país"?).

Los resultados de mayor interés fueron las relaciones entre las creencias infantiles sobre la flexibilidad de los estereotipos sexuales y sus creencias sobre la flexibilidad de la convención social. Las creencias en la flexibilidad y relatividad cultural de ambos estereotipos de rol sexual y la regla de etiqueta aumentaron con la edad. Además, ocurrieron simultáneamente cambios en la flexibilidad de la estereotipia sexual y la flexibilidad en la regla socio-convencional, cosa que no ocurrió cuando se compararon las creencias sobre estereotipos de rol sexual y creencias sobre la ley física. Sin embargo, los análisis dentro de cada edad indican que las nociones infantiles de diferentes clases de reglas sociales no están consistentemente organizadas dentro de un dominio conceptual de convenciones sociales, ni que diferentes aspectos de las reglas sociales (por ejemplo, regla de flexibilidad versus flexibilidad cultural) se organicen dentro de un dominio dado simultáneamente. Más bien parece que los niños pequeños, preescolares, pueden ver los roles sexuales y convenciones sociales como formas de regulación conceptualmente distintas. Puede ocurrir que los niños primero las categoricen como diferentes, aunque se trate de clases de reglas conceptualmente similares, sobre las bases de sus características más salientes (por ejemplo, reglas relativas al género, vs. aquellas relativas a la conducta educada), y sólo después integren cognitivamente reglas con similares orígenes

(ejem. reglas sociales versus leyes físicas).

Por su parte, Shantz (1982) llevó a cabo un estudio con un grupo de niños en edades comprendidas entre los 6 y 7 años, con los siguientes objetivos:

- 1) estudiar si los niños distinguen entre convenciones y principios morales,
- 2) estudiar los tipos de razonamiento sobre las reglas, y
- 3) el punto hasta el que el razonamiento varía como una función del tipo de violación y edad.

Fueron entrevistados 48 niños sobre razonamiento relativo a las reglas y otros aspectos de conocimiento social como parte de un estudio más amplio sobre los conflictos entre iguales en ámbitos naturales y correlatos socio-cognitivos. Los niños de primer y segundo grado, pertenecientes a niveles socio-económicos muy variados, fueron divididos igualmente entre sexos.

Se les contaron a los niños cinco historias, de las cuales dos fueron violaciones de reglas socio-convencionales: ir a la escuela o a cualquier sitio sin peinarse, un niño que le gusta jugar con muñecas más que con otro tipo de juguetes más propios de niños, y tres de principios morales: pegar a otro niño a propósito, quitar un bombón a otra niña y negarse a prestar lápices para colorear un libro. Cada violación fue calificada por el niño según su seriedad, en una escala de 5 puntos, desde muy bien a muy mal, y emitió una explicación de por qué había dado la calificación.

Las calificaciones medias indican que la violación del rol sexual fueron calificadas en la media, seguida de no peinarse, no compartir, robar y agresión no provocada. Las calificaciones no difirieron significativamente para niños de 6 y 7 años ni en razón del sexo. Las violaciones de principios morales fueron evaluadas significativamente peor que las dos violaciones convencionales y, dentro de las convencionales, no peinarse fue evaluada significativamente peor que la violación de rol sexual.

En relación con el rol sexual, de los 48 niños entrevistados, 21 calificaron la preferencia del niño por jugar con muñecas como mal o muy mal, 6 como bien o muy bien y el resto como bien. Esta medida de aprobación por algo más de media muestra está en contraste con los hallazgos de Damon (1977), a los que acabamos de referirnos sobre la violación del rol sexual. En el estudio de Damon, las respuestas más estereotipadas a preguntas sobre roles ocupacionales las dieron los niños entre los 6 y 7 años. Puntos de vista más "liberados" se encontraron tanto en niños pequeños - entre 4 y 6 años-, como más mayores - 8 a 9-. Los datos del trabajo de Shantz indican una mayor tolerancia y aprobación en este grupo de edad. La autora propone que las diferencias pueden atribuirse al tipo de rol sexual estudiado en ambos estudios; tal vez cuando se trata de la propia conducta del niño en relación con un tipo de juego, la actitud sea más restringida que cuando se trata de una futura conducta como las ocupaciones de los adultos.

Las calificaciones indican una diferencia significativa entre dominios, pero no dentro del dominio moral; sin embargo sí hubo una diferencia significativa dentro del dominio convencional. Esta diferencia es atribuída por la autora a que, posiblemente, el campo convencional sea menos homogéneo que el moral en el sentido de que algunas violaciones de convenciones tienen consecuencias menos serias que otras.

Al estudiar las calificaciones de cada niño con el objetivo de determinar si ambas violaciones convencionales eran calificadas como menos serias que las morales, se encontró que la mayoría de los niños (30 de un total de 48) no calificaron consistentemente las violaciones convencionales más bajo que las morales; sólo 18 lo hicieron. Es decir, 30 de los 48 niños no juzgaron consistentemente las dos violaciones de convenciones como menos serias que las violaciones de principios; diríase que para ellos, una regla es una regla y no peinarse, por ejemplo, es tan malo como pegar a alguien sin ser provocado. Así pues, la diferencia en las calificaciones medias entre convenciones y principios descrita anteriormente, era debida en gran parte a las calificaciones positivas más extremas de 6 de los 18 niños. Shantz llama abiertamente la atención sobre el riesgo de caracterizar a niños individuales desde las medias de su grupo de edad; un análisis atento de los datos individuales de este estudio, apoyan la idea de que la distinción moral-convencional no fué típica para los niños entre 6 y 7 años.

Uno de los más importantes objetivos de este estudio era clarificar posibles co-ocurrencias de diferentes tipos de razones; con este objetivo, se realizó un análisis de agrupamiento -cluster-, estudiándose las co-ocurrencias de explicaciones en función del tipo de violación de regla. El tipo de razonamiento varió significativamente con el tipo de historia; además el tipo de razonamiento sobre convenciones difirió del razonamiento sobre violaciones de principio.

Las razones sobre violaciones convencionales implicaron casi enteramente reacciones emocionales (preferencias individuales, reacciones de los iguales, y reacciones emocionales de la víctima) y efectos standards-físicos (efectos standards sociales y efectos físicos negativos para el actor), y no hubo diferencia significativa entre las dos historias convencionales para estos dos agrupamientos, lo cual indicó alguna homogeneidad de razonamiento en el ámbito de la convenciones.

Los niños que tendían a razonar sobre las bases de las reacciones de la autoridad o reacciones emocionales, mostraron una tendencia desproporcionada a ver todas las rupturas de reglas como igualmente malas y particularmente los niños que dieron afiliaciones nominal-evaluativas; el único modelo opuesto fue el de los niños que utilizaron razones intrínsecas en la mayoría de las historias. Hubo una tendencia, aunque no significativa, a ver las violaciones de convenciones como menos serias que las violaciones de principios morales. La mayoría de los niños

estaban entre ambos, tendiendo a no distinguir entre convenciones y principios, pero usando una amplia variedad de razones para sus calificaciones.

Así pues, los resultados de Shantz (1982) apoyan la tesis de Turiel (1978b) de que el razonamiento de los niños sobre violaciones depende del tipo de violación implicada. Shantz enfatiza que en este estrecho rango de edad, de 6 a 7 años, los niños se distribuyeron entre todos los niveles evolutivos, y una importante proporción de ellos estuvieron en el nivel más bajo que se supone caracterizar el razonamiento de los cuatro a cuatro años y medio. Además, cada nivel estuvo casi igualmente representado por los dos grupos de edad, es decir, no hubo tendencia de edad clara desde los niveles más bajos a los más altos. La autora se plantea si lo que se están analizando son diferencias evolutivas o diferencias individuales en el razonamiento social, concluyendo que, tal vez, las diferencias evolutivas enmascaran diferencias individuales.

**II.- EL PROCESAMIENTO DE INFORMACION SOCIAL:
COMPRENSION Y MEMORIA.**

"La realidad de la mayoría de nosotros se construye en general en dos esferas; la de la naturaleza y la del quehacer humano; la primera se estructura más probablemente según la modalidad paradigmática de la lógica y la ciencia, la segunda según la modalidad del relato y la narrativa. Esta última se centra en torno al drama de las intenciones humanas y sus vicisitudes; la primera, en torno de la igualmente apremiante, igualmente natural, idea de la causalidad. La realidad subjetiva que constituye el sentido que tiene un individuo de su mundo se divide en síntesis en natural y humana. J. Bruner (1986 pág. 96).

CAPITULO 3.- NARRATIVAS Y CONOCIMIENTO SOCIAL.

En uno de los últimos escritos de J. Bruner publicados en lengua española, *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia (1986) encontramos una serie de reflexiones acerca de las construcciones psicológicas que nos han permitido establecer un puente "teórico" entre dos aspectos centrales en esta tesis: el primero de ellos ha sido la preocupación por los fenómenos relacionados con la cognición social. De entre ellos hemos elegido un campo de conocimiento, el que versa sobre lo convencional, al que Turiel ha dotado en los últimos años de autonomía en relación con otro campo de conocimiento social con el que tradicionalmente ha estado fundido: la moralidad. La segunda preocupación que ha guiado la elaboración de la tesis ha sido una vieja cuestión planteada por Bartlett: ¿de qué forma los conceptos sociales influyen nuestra percepción del mundo?; los esquemas mediante los que captamos el mundo, ¿son construcciones individuales o son formas de ver y de organizar el mundo que compartimos con otros por el hecho de participar de una misma cultura?; ¿cuáles son los instrumentos a partir de los cuales "entramos" en el mundo social?; ¿en qué forma actúan en el individuo las cogniciones sociales que compartimos?.

La respuesta de Bruner en *Realidad Mental y Mundos Posibles* establece un puente natural entre conocimiento social y

producción narrativa. Las narrativas, en sus diferentes formas, desde los cuentos populares a las grandes producciones literarias, el cine o el teatro, dice, son las formas en que una sociedad expresa sus creencias compartidas, las propone como modelos a las generaciones jóvenes, y al mismo tiempo las utiliza como mecanismo de distanciamiento de esos "supuestos" culturalmente compartidos, para que puedan ser reelaborados y recreados colectivamente.

Una vez analizados los problemas relativos a la delimitación del dominio de conocimiento socio-convencional en los capítulos anteriores, dedicaremos esta segunda parte de la tesis al estudio de la construcción del significado del mundo social.

La aportación de Bruner, a la que acabamos de hacer alusión, nos ha parecido un magnífico punto de partida. En "Dos modalidades de pensamiento", plantea la existencia de dos modos fundamentales de comprender el mundo, que se corresponden básicamente con el conocimiento del mundo físico y el social, respectivamente. Uno de ellos, el paradigmático o lógico-científico, "trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal de descripción y explicación...Se ocupa de causas generales y de su determinación y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para comprobar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción...Está dirigido por hipótesis de principios" (pág. 24). Este modo de conocimiento hace abstracción de lo

particular en busca de niveles de universalidad progresivamente mayores.

Por su parte, la modalidad narrativa se "ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso" (pág. 25). Se refiere a sucesos anclados en el espacio y en el tiempo y logra la universalidad por su sensibilidad al contexto; su preocupación es la condición humana. Mientras que el modelo científico somete sus hipótesis a la prueba de verificación, las historias convencen por su verosimilitud; lo que le pedimos al relato es que se "corresponda con alguna perspectiva que podamos imaginar o "sentir" que es correcta."

Gracias a su similitud con la realidad, las historias cumplen muchas funciones en la comunicación: resumen acontecimientos relativos a sucesos de la gente; nos hablan de metas, planes de conducta y soluciones para otros. A menudo son sucintos resúmenes de acontecimientos sociales generados por una teoría psicológica ingenua, especialmente de la intencionalidad humana.

Shantz (1975) señala que la historia es la principal fuente de información sobre cómo los niños llegan a entender los pensamientos, emociones y puntos de vista de otras personas. Los adultos intentan socializar a los niños sirviéndose de ejemplos de conducta deseable que es recompensada y conducta indeseable que es castigada. Así los relatos se convierten en un

instrumento de inserción de los individuos en una determinada cultura. Bruner lo expresa así en "El self transaccional":

"Los relatos definen la gama de personajes ortodoxos, los ambientes en los cuales actúan, las acciones que son permisibles y comprensibles. Y así brindan, digamos, un mapa de los roles y los mundos posibles en los cuales la acción, el pensamiento y la definición del self son permisibles (o deseables). A medida que ingresamos más activamente en la vida de la cultura que nos rodea, ...vamos desempeñando, en un grado creciente, partes definidas por los "dramas" de esa cultura. En realidad, el joven que ingresa en la cultura, con el tiempo llega a definir sus propias intenciones e incluso su propia historia en función de los dramas culturales característicos en los que desempeña una parte." (1988 pág.76).

Al mismo tiempo que la narrativa expresa las acciones que son permisibles en una cultura y moldea a los individuos para desempeñar papeles activos y sentir emociones compatibles con ella, permite simultáneamente la negociación, la recreación de los valores sociales. Una historia nos da la oportunidad de ver personajes nuevos que manejan de formas diferentes situaciones y problemas sociales; implican conflictos y resolución de conflictos bajo formas nuevas. La narrativa transforma lo ordinario y lo dado convencionalmente, creando así nuevos mundos posibles. La narración, el teatro están entre las instituciones

que toda cultura mantiene para facilitar su función de foro.

"La narración, el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son todas técnicas para intensificar esta función (de foro); maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata". (Bruner, 1988.: "El lenguaje de la educación". pág. 128.)

Si bien los relatos se refieren a sucesos de un mundo "real", lo representan de una forma nueva, rescatándolo de lo cotidiano e incitando al lector a construir un texto virtual" en respuesta al texto real".

Entendemos las historias utilizando los conocimientos y mecanismos cognitivos con los que entendemos la conducta de la gente que conocemos. Encontramos que la conducta de una persona es razonable si podemos hacer coincidir una explicación de ella basada en nuestro conocimiento de situaciones similares o de gente parecida. La lógica social guía nuestros intentos de comprender la conducta social integrando nuestras percepciones con nuestro conocimiento de situaciones similares o de gente similar; esta integración se lleva a cabo realizando inferencias de varios tipos.

Gran parte del interés por los procesos cognitivos implicados en la comprensión y recuerdo de narrativas, se basa en los estudios llevados a cabo por Bartlett (1932) sobre el

recuerdo de cuentos e historias extraídas de las culturas indígenas norteamericanas. Brtlett daba cuenta de la existencia de distorsiones y errores sistemáticos en el recuerdo, que no estaban en la historia pero que coincidían con las características culturales y los conocimientos previos de los sujetos. Una gran cantidad de transformaciones en la información eran debidas a variables sociales, cognitivas y evolutivas que afectaban la percepción y memoria de las historias que presentaba a sus sujetos; el temperamento, carácter y actitud individual influencia la creatividad del proceso constructivo, pero esto no significa que la gente no comparta apreciaciones comunes de los acontecimientos.

Si las narrativas hacen posible la comprensión del mundo social, si permiten la socialización de los individuos jóvenes y al mismo tiempo la recreación del mundo social, no es pues extraño que se hayan convertido también en un instrumento central en el estudio de la comprensión infantil del mundo social. De hecho, las historias han constituido un instrumento común para los estudiosos de este tema: Piaget (1932) Kohlberg (1969, 1971, 1976), Damon (1977), Steinlauf (1975), Schantz (1982), Turiel (1978), Weston y Turiel (1980), han utilizado historias sobre situaciones hipotéticas, en las que usaron protagonistas y acontecimientos para elicitar juicios evaluativos o decisiones sobre situaciones sociales de niños de diferentes edades. (Ver Apartado 6.2. sobre utilización de historias en el estudio del razonamiento social).

Dedicaremos los próximos apartados a estudiar algunos problemas relativos a la comprensión de situaciones sociales. En este análisis partiremos del estudio de los esquemas cognitivos de naturaleza social que el sujeto aporta a la comprensión y recuerdo de acontecimientos -reales o narrados- (Capítulo 4), para analizar en el Capítulo 5 los fenómenos reconstructivos que aparecen en la elaboración de información social.

CAPITULO 4.- LA APORTACION DEL SUJETO A LA COMPRESION Y AL RECUERDO: LOS ESQUEMAS COGNITIVOS.

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo; esta representación es producto tanto de las aportaciones del sujeto como de las características del texto, y especialmente de su estructura; la comprensión y el recuerdo son un producto que se construye por la interacción entre el texto y el conocimiento previo del sujeto (Bartlett, 1932; Bransford y Johnson, 1972; Schank y Abelson, 1977; Rumelhart, 1979) Kintch y Van Dijk, 1978).

La creciente importancia otorgada a los procesos constructivos en la comprensión y la memoria ha ido unida al desarrollo de las teorías de los esquemas y a la consiguiente crítica de los modelos de procesamiento secuenciales lineales. Las concepciones del esquema tal como las formulan Bobrow y Norman (1975); Norman y Bobrow (1975), postulan la existencia de dos modos básicos de procesamiento: el procesamiento de abajo-arriba o guiado por los datos, es decir, por la entrada sensorial, y el procesamiento de arriba-abajo, guiado por los conceptos, mediante el cual el sujeto busca información que se ajuste a sus expectativas, a los esquemas de nivel superior que han sido activados. Esta concepción del procesamiento en dos direcciones que actúan simultáneamente y que convergen para lograr una única interpretación de la información ha permitido desarrollar teorías y modelos interaccionistas en el campo de la comprensión del lenguaje.

La incorporación de información nueva a los esquemas cognitivos previos y la eventual modificación de estos esquemas para dar cuenta de nuevas complejidades ha sido descrito por Piaget como el doble proceso de asimilación y acomodación. Brown (1975a) caracterizó el proceso de intercambio como el de "adecuación a la cabeza" -head fitting-; los mecanismos constructivos implican cambios recíprocos en el material a ser recordado así como en los esquemas cognitivos a los que la información está siendo asimilada.

Dedicaremos el siguiente apartado (4.1) al estudio de los esquemas tal como han sido definidos por algunos de sus teóricos más relevantes, y en el siguiente abordaremos el estudio de los esquemas sociales; nos referiremos al estudio de los esquemas referentes a las personas (Apartado 4.2.1.), a los scripts, o secuencias de sucesos (Apartado 4.2.2), y finalmente, en el apartado 4.2.3. abordaremos algunas cuestiones relacionadas con una categoría específica de scripts diseñados para describir la estructura de narraciones sencillas; nos referimos a los esquemas de las historias.

4.1.- CARACTERIZACIÓN DE LOS ESQUEMAS.

Bartlett, que introdujo el término "esquema" (scheme) en la psicología cognitiva - atribuyendo su uso al neurólogo Head (1926)- lo definió en su libro *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology* (1932) como:

"Una organización activa de reacciones pasadas o experiencias pasadas, que debe suponerse actuando en cualquier respuesta orgánica bien adaptada". (p.201)

Bartlett entendía los esquemas como procesos activos, no accesibles a la conciencia ni disponibles a la introspección; describía continuamente los esquemas como "organizados"; afirmaba que eran "masas de experiencias pasadas organizadas" y que "no operan como miembros individuales uno tras otro, sino como una masa unitaria"; no sólo creía que los esquemas operaban como unidades mayores de conocimiento, sino que argüía que se desarrollaban dentro de estructuras cognitivas cualitativamente diferentes. Además de estas características estructurales de los esquemas, Bartlett desarrolló un cierto número de propuestas sobre el procesamiento del esquema; su principal afirmación era que estaban formados por viejo conocimiento y que toda nueva información interactúa con la vieja información representada en el esquema, haciendo hincapié en la naturaleza activa de este

proceso. El esquema no actúa, según él, a modo de un puzzle incompleto susceptible de aceptar la pieza apropiada; los resultados de sus investigaciones mostraban que las personas intenta relacionar activamente el material con los viejos esquemas disponibles. Bartlett afirmaba también que los procesos de los esquemas eran generativos, es decir, se trata de un proceso que puede manejar un número indefinidamente grande de nuevos ejemplos; así, al discutir el funcionamiento de los esquemas motores, señalaba que un jugador de tenis habilidoso recoge más probablemente una pelota difícil que otro menos habilidoso, de forma que la vieja información acumulada por el jugador hábil no existe en forma de un conjunto de movimientos fijos, sino en la forma de un esquema motor generativo (pág.202).

Sus investigaciones tuvieron muy poca influencia debido al contexto teórico-experimental dominante en su tiempo y sólo en los años 70, merced al auge de las teorías cognitivas, sus teorías fueron redescubiertas.

El término esquema ocupa también un lugar relevante en la explicación del desarrollo cognitivo de Piaget (1964, 1972, 1975; Piaget e Inhelder, 1941, 1966, 1972) y específicamente en la obra Memoria e inteligencia, publicada junto con Inhelder en 1968, en la que proponen que la memoria es un proceso cognitivo inseparable de la inteligencia:

"La evolución de la memoria - afirman- es la historia de organizaciones progresivas estrechamente dependientes de las estructuraciones de la inteligencia aunque orientadas según su función particular que es la estructuración de lo ya vivido". (Pág. 343 de la traducción española).

Los esquemas de la memoria se toman de la inteligencia y por ello dependen de los niveles operatorios de los sujetos. Piaget distingue entre memoria en sentido amplio (M.S.A.) y memoria en sentido estricto (M.S.E.); la distinción entre ambos tipos está estrechamente relacionada con la distinción entre los aspectos operatorios de la inteligencia, que transforman los estímulos en objetos de conocimiento, y los aspectos figurativos, que centran su conocimiento sobre los aspectos estáticos de los estímulos, proporcionando imitaciones de los mismos.

La M.S.A. implica la conservación de esquemas, que son definidos como instrumentos de generalización dependientes del nivel intelectual del sujeto. Lo propio de un esquema, en oposición a una conducta ejecutada una sola vez, consiste en ligar situaciones análogas entre sí, o sea, en dar lugar a reproducciones o a generalizaciones, y la conservación del esquema se confunde con su existencia misma; justamente a causa de su carácter de generalidad, los esquemas implican inserciones jerárquicas que comprenden subesquemas y así sucesivamente hasta los esquemas singulares -de un único término-.

La noción de esquema es asimismo central en las modernas teorías cognitivas para explicar cómo se representa el conocimiento y cómo esas representaciones facilitan su uso de formas particulares. Una serie de investigadores provenientes de diferentes campos, tales como la inteligencia artificial (Minsky, 1975), la psicología cognitiva (Rumelhart, 1975), o combinaciones de psicología cognitiva e inteligencia artificial (Bobrow y Norman (1975; Schank y Abelson, 1975), o la lingüística (Filmore, 1975), han incorporado la teoría del esquema para manejar tareas "complejas". Los esquemas son paquetes de conocimiento que incluyen, además del conocimiento en sí mismo, información sobre cómo este conocimiento debe usarse.

En las modernas teorías cognitivas, los esquemas han sido descritos mediante las siguientes características (Rumelhart 1977, 1984):

- No son atómicos, sino que contienen la red de interrelaciones que se cree que generalmente existe entre los constituyentes del concepto en cuestión.

- Representan estereotipos de los conceptos; es decir, un esquema se relaciona con un caso particular del concepto del mismo modo que una obra está relacionada con una representación particular de la misma.

- Tienen variables que están asociadas o limitadas por diferentes aspectos del contexto. El entorno proporciona referencias para las conceptualizaciones mentales que se

asocian con las variables del esquema. Las limitaciones en los valores que pueden tomar las variables tienen dos funciones importantes: 1) nos dicen qué tipo de objetos podrían relacionarse con cada variable y 2) cuando la información es insuficiente, permiten que se hagan conjeturas sobre alguna de las variables. Los esquemas permiten asignar valores ausentes mediante inferencias (Minsky, 1975). La asignación de variables permite la activación del esquema, lo que constituye el primer paso hacia la comprensión. Una variable concreta puede tomar un valor cualquiera de una gama de valores posibles, pero algunos son más típicos que otros.

- Pueden encajarse unos en otros. La estructura de un esquema viene dada en términos de relaciones entre otros esquemas. La organización global resultante es jerárquica. Cada esquema está caracterizado en términos de constituyentes de nivel inferior o subesquemas, hasta llegar a un grupo de esquemas atómicos.

- Son abstractos. Gracias a ello los esquemas nos permiten poner sentido a un amplio campo de situaciones. Cuanto más ancho es el rango de situaciones que un esquema puede cubrir potencialmente, más libremente se acoplará a cualquier situación por particular que sea.

- Representan el conocimiento a distintos niveles de abstracción, desde los elementos perceptuales básicos, a

los niveles conceptuales abstractos que nos permiten dar resúmenes convincentes de secuencias de sucesos que tienen lugar a lo largo de períodos considerables de tiempo.

- Representan el conocimiento asociado a conceptos. Son representaciones abstractas de conocimiento, de naturaleza simbólica, que pueden utilizarse para comprender el lenguaje pero que no son lingüísticas en sí mismas; intentan representar el conocimiento de un modo flexible reflejando la tolerancia hacia la vaguedad, imprecisión y cuasi-inconsistencia.

- Son procesos activos; se asemejan a procedimientos de los programas de computadora; podrían verse como un procedimiento cuya función es determinar si, y hasta qué grado, explica las observaciones. Los procedimientos consisten en una red de sub-procedimientos. Un particular procedimiento lleva a cabo sus tareas invocando un modelo de subprocedimientos, cada uno de los cuales a su vez opera a través de sus subprocedimientos. Un esquema es una red ó un árbol de sub-esquemas que representan los constituyentes conceptuales del concepto representado.

4.2.- LOS ESQUEMAS SOCIALES.

Tal como se describen en las modernas teorías de los esquemas, éstos intervienen en una enorme diversidad de dominios de conocimiento. Prácticamente todos los contenidos de la memoria humana son susceptibles de organizarse total o parcialmente en esquemas. Un esquema puede presentar desde las características componentes de una casa hasta las conductas, personajes, objetos y sucesos prototípicos que tienen lugar cuando se va a comer a un restaurante. Para Shank y Abelson (1975) los esquemas tienen un carácter multifuncional interviniendo activamente en la comprensión y memoria de textos, la percepción de escenas, el razonamiento y la elaboración de planes.

Los esquemas cognitivos son dobiemente sociales; en primer lugar por su origen. Los esquemas no son generados en un proceso estrictamente individual sino que tienen una dimensión socio-cultural. Bartlett afirmaba que los procesos de comprensión y memoria están mediatizados por los "convencionalismos" sociales. Por otra parte, los esquemas son sociales por sus propios contenidos, en tanto en cuanto una gran proporción de nuestro conocimiento del mundo se refiere a contenidos interpersonales. La mayoría de nuestras metas, creencias, actitudes y roles se desarrollan en ámbitos sociales, es decir, no se dirigen a un mero ajuste con el medio físico; poseemos un conocimiento intuitivo de tipos de situaciones interpersonales, de tipos de

personas y de individuos concretos. Todo ello nos permite predecir comportamientos, planificar nuestra propia conducta, inferir motivaciones ajenas, etc.

Taylor y Crocker (1981) diferenciaron tres tipos de esquemas relativos al mundo social. En primer lugar los esquemas referentes a las personas que incluyen las concepciones sobre las características personales de los otros y sobre uno mismo; en segundo lugar los esquemas que se refieren a los roles sociales tales como los que se dan en grupos restringidos como la familia, o en un nivel social más amplio, como los roles profesionales o los que definen grupos raciales. Por último están los esquemas de sucesos o scripts que se refieren a secuencias de sucesos relacionadas causal y/o temporalmente. Dentro de este tercer tipo de esquemas se incluyen los esquemas de las historias o cuentos (Citado por Marchesi, 1984, pág. 335-6).

4.2.1.- ESQUEMAS REFERENTES A PERSONAS.

Los individuos poseemos esquemas prototípicos de personas tales como "introvertido", "tipo atlético", "madre sobreprotectora" etc. Estos esquemas intervienen en la codificación y recuerdo de impresiones sobre personajes concretos. Schank y Abelson (1977) describen los temas que contienen información sobre la que basamos nuestras predicciones acerca de las metas que persiguen las personas. Los temas de

roles ("camarero", "presidente" "escritor" etc.) nos permiten comprender y tener expectativas sobre las metas y acciones de individuos que encontramos en el mundo social, cuyos papeles están claramente asignados. Los temas interpersonales son esquemas relativos a relaciones sociales y afectivas (amor, amigo, padre-hijo, etc). Estos temas proporcionan una comprensión y predicción de los propósitos y la conducta. Los temas vitales describen la posición general o el objetivo que una persona desea en la vida; son muy generales y condicionan la elección de todo tipo de metas.

Algunos psicólogos consideran que nuestra comprensión y conducta social están mediatizadas por un tipo de esquemas que denominan teorías implícitas. Al igual que el científico, el hombre de la calle dispone de paquetes conceptuales muy complejos sobre temas diversos como las leyes físicas, el desarrollo infantil, el papel de la mujer en la sociedad o el mundo económico y político (Palacios 1987, Rodrigo 1985).

Sin embargo, las personas no sólo disponemos de esquemas referentes a otros, sino que poseemos un conocimiento muy articulado sobre nosotros mismos, nuestras habilidades, destrezas, logros, fracasos, preferencias, temperamento, etc. Todo este autoconocimiento se representa en forma de esquema igual que otro dominio de conocimiento. El auto-concepto, o autoesquema, es una estructura cognitiva muy diferenciada y articulada y por tanto permite una mayor elaboración de la información cuando ésta se integra en dicho esquema; además, la

información autorreferente va acompañada de una especial actividad afectiva y evaluativa. Las diferencias individuales en el autoconcepto seguramente se relacionan con el hecho de que éste engloba un buen número de esquemas particulares, algunos de los cuales pueden ser totalmente idiosincráticos y otros compartidos sólo parcialmente.

Uno de los esquemas del autoconcepto más interesantes por su universalidad y prominencia cognitiva es el esquema del género o del sexo, defendido por autores como Rogers y otros (1977), Markus y otros (1977), Bem (1981). En la mayoría de las culturas existe un perfil deferencial entre hombres y mujeres relativo a comportamientos, roles y actividades. Tal como describen los teóricos cognitivo-evolutivos (Ver Apartado 2.2.4 sobre estereotipia genérica), estas diferencias se establecen desde edades muy tempranas en nuestra propia cultura y se configuran como un esquema integrado en el autoconcepto. Esto significa que no sólo se percibe a los demás según los patrones de un esquema sexual, sino que muchos individuos se comportan, se perciben a sí mismos y piensan como masculinos o femeninos (Bem, 1981; Markus et al., 1982).

Según propone Bem (1979, 1981), existen 4 posibilidades de relación entre autoconcepto y esquema genérico, dando origen a cuatro tipos diferentes de individuos: a) individuos esquemáticos masculinos, que incluyen en su autoconcepto principalmente características del esquema masculino; b) individuos

esquemáticamente femeninos, cuyo autoconcepto abarca sobre tdo elementos del esquema femenino, tales como "cariñoso". "amable" etc.; c) individuos altos andróginos, que incluyen en su autoconcepto propiedades tanto del esquema masculino como del femenino y d) bajos andrógicos, que no poseen ningún elemento del esquema masculino ni femenino integrados en su autoconcepto y no son por tanto esquemáticos respecto al sexo.

Para Bem, los esquemas de género son importantes organizadores de información, existiendo diferencias en la importancia funcional de dichos esquemas. Para las personas altamente estereotipadas, el género es un esquema dominante aplicado a muchas situaciones de la vida diaria. Para los que son andróginos, sin embargo, los esquemas genéricos están presentes y bien integrados, pero son menos dominantes en el conjunto de los constructos sociales del individuo. La androginia consiste en una relativa libertad en relación con los juicios basados en el sexo. Supuesto que el género es uno de los más importantes esquemas organizadores para las personas estereotipadas, éstas deberían agrupar juntos atributos relacionados con el género y conductas, mientras que las personas andróginas clasificarían y organizarían las características de las personas sobre atributos diferentes que el sexo.

4.2.2.- ESQUEMAS COMO SECUENCIAS DE SUCESOS.

La noción de script desarrollada por Schank y Abelson (1977) en el ámbito de la Inteligencia Artificial es una de las concepciones más representativas de los esquemas. Los scripts son paquetes de información relativos a ámbitos o situaciones convencionales. Un guión de una situación específica incluye una secuencia estereotipada de acciones, ordenadas de modo no arbitrario, pues mantienen entre ellas una dependencia causal (por ejemplo, en el guión del restaurante, el menú se selecciona después de haber consultado la carta); estas acciones son esperadas por el individuo, quien se involucra en ellas como participante o como observador. Cada guión engloba distintos actores que asumen roles en la acción, y por tanto las situaciones que engloba pueden describirse desde las "perspectivas" de los distintos personajes (cliente - camarero, profesor - alumno, etc). Por otra parte, los guiones tienen diversos grados de abstracción, desde los más generales a otros más específicos; así puede haber guiones específicos para una gama dentro de una misma situación, por ejemplo, "comer en un restaurante de lujo" o "en un restaurante gallego", etc.

Schank y Abelson crearon sus guiones a partir de las exigencias de programación y no desarrollaron ninguna investigación psicológica. Otros psicólogos cognitivos (Graesser et al. 1979; Bower et al 1979) verificaron tras ellos la entidad psicológica de los guiones. Así, Bower y sus colaboradores

realizaron un estudio descriptivo empleando técnicas análogas a los estudios normativos de Rosch; proporcionaron a los sujetos hojas en blanco, encabezadas por el título de una de las situaciones seleccionadas ("ir a clase" "ir al médico", etc) y les pidieron que describiesen las acciones normales del estereotipo cultural, no sucesos interesantes o novedosos. Al describir las acciones de los guiones, los sujetos mostraron un gran acuerdo, lo que prueba que se trata de estereotipos culturales compartidos.

Si bien los estudios evolutivos sobre los guiones son escasos, algunos muestran que los guiones están presentes desde una edad temprana. Katherine Nelson (1978) investigó el guión referente a la hora de la comida en niños pertenecientes a una guardería; estudió este suceso en tres situaciones: el almuerzo en la guardería, la cena en el hogar y la comida en una hamburguesería. Pidió a los niños que dijeran lo que había sucedido cuando tomaron la comida en una de las tres situaciones. Entre sus conclusiones apareció que existía una gran coincidencia en los sucesos mencionados por los niños; además, raramente se referían a los papeles de los profesores, de los padres o de otros niños. Es decir, parece que los niños construyeron sus guiones desde su propio punto de vista, de forma que los papeles de otras personas implicadas en el suceso fueron de menor importancia.

Batista Delgado (1985) realizó dos estudios normativos de

guiones en niños de 8 y 12 años con el propósito de estudiar la información que tenían sobre acontecimientos de la vida cotidiana y cómo ordenaban esta información. Ambos estudios tenían un carácter instrumental de cara a la realización de un tercer estudio sobre los procesos reconstructivos mnémicos debidos a la intervención de scripts (Ver apartado 5.1.1). En el primero de estos estudios, se investigaron las acciones, roles o situaciones que los niños conocen a propósito de guiones de los que tenían experiencia directa (tales como levantarse de la cama o la hora de la comida en casa), guiones basados en experiencias ocasionales (tales como ir al mercado), o bien guiones que el niño no ha vivido directamente (tales como esquiar). En el segundo estudio se intentaba conocer la importancia o tipicidad de cada uno de los sucesos que componen el guión, así como si existía convergencia entre los juicios de tipicidad y las frecuencias asociativas observadas en el primer estudio. Los resultados de ambos estudios indicaron que existía acuerdo en las acciones mencionadas por los niños como propias de cada guión, encontrándose correlaciones positivas y significativas entre las puntuaciones asociativas del primer estudio y los juicios de tipicidad en varios de los guiones estudiados.

Sin embargo, al igual que en el caso de las categorías naturales (Rosch y Mervis, 1975), no todos los acontecimientos de scripts son igualmente representativos; algunos se pueden considerar más típicos o centrales que otros, existiendo en estos casos mayores coincidencias entre los sujetos. Galambos (1981) y

Galambos y Rips (1982) investigaron los conceptos de centralidad y distintividad de las acciones; el primero de ellos se refiere a la importancia que éstas tienen para la realización de la actividad; la distintividad, o especificidad, por su parte, se define por su baja frecuencia de aparición en otros contextos diferentes al descrito por el script. Distintividad y centralidad pueden variar independientemente. Por ejemplo, en la actividad del restaurante, la acción "ver al camarero" es altamente distintiva (ocurre en pocas otras actividades) pero es baja en centralidad. Por otra parte, la acción "comer la comida" es muy importante -muy central- pero no es particularmente distintiva, puesto que puede ocurrir en una amplia variedad de otras situaciones.

Los experimentos de Galambos y Black (1982) mostraron que las acciones importantes, es decir centrales, fueron más fácilmente recuperadas de la representación cognitiva que aquellas que fueron menos importantes; además, la aparición de una frase sobre una acción que se distintiva para una estructura de conocimiento, supone su activación, mientras que acciones menos distintivas pueden no aportar suficiente información para activar una estructura particular. Así, una frase sobre ver a un camarero jefe activará el script del restaurante, mientras que una frase sobre comer una comida activará menos probablemente el script. La activación de una estructura de conocimiento lleva al establecimiento de expectativas para el input subsiguiente, expectativas que lo serán probablemente para las acciones que

son más centrales para la estructura cognitiva.

Por otra parte, Abbott y Black (1980) y Galambos (1982a) han mostrado evidencia de que los scripts están organizados jerárquicamente, en términos de las relaciones de meta-submeta implicadas en la realización de actividades de scripts.

Newton y sus colaboradores (Newton 1976; Newton y otros 1977) examinaron las formas en que la gente analiza las conductas en sus acciones componentes. Para ello presentaban a los sujetos pequeños segmentos de conducta y les pedían que presionaran un botón cuando termina una acción y empieza otra. Sus resultados muestran que la gente puede variar su nivel de análisis y el tamaño de sus unidades. Dependiendo de las instrucciones, la gente usará unidades pequeñas o grandes para analizar o segmentar la conducta (En el apartado 5.1.2 dedicado al Recuerdo sobre información relativa a personas se recogen estudios que muestran cómo el conocimiento de las metas de un actor permite organizar sus acciones en forma de cadenas causales). Más aún, las unidades más grandes contendrán las unidades más pequeñas. Sobre las bases de estos y otros resultados Newton argumenta que la gente analiza la conducta en términos de relaciones de meta-submeta y que pueden elegir qué nivel en la jerarquía usar como la unidad de análisis.

4.2.3.- LA ESTRUCTURA DE LAS HISTORIAS.

La noción de esquema de historias procede del estudio básico del lingüista ruso Propp (1928) sobre la morfología del cuento maravilloso, que inauguró una serie de estudios sobre la morfología de los cuentos e historias populares, tales como los llevados a cabo por Lakoff (1972), quien propuso una gramática de las historias basada en las "funciones" de Propp, o el antropólogo americano Colby (1973), que formalizó una gramática específica para las leyendas esquimales.

Las investigaciones actuales sobre la comprensión y recuerdo de historias procede principalmente de la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial, además de las aportaciones procedentes del estudio de la estructura semántica del discurso (Kintsch 1977, y Kintsch y Van Dijk 1978). El interés de los psicólogos por la estructura de las historias comienza con la propuesta de Rumelhart (1975) de una gramática de las historias de carácter general, reflejo de la utilizada por los sujetos en la comprensión y recuerdo de historias. Rumelhart inició así una serie de estudios sobre el recuerdo de historias, que ha dado pie al desarrollo de otras gramáticas por autores tales como Mandler y Johnson (1977), Stein y Glenn (1979) y Thorndike (1977), de las cuales haremos aquí un somero resumen (1).

(1) Una amplia revisión de las gramáticas de historias se encuentra en el artículo de A. Marchesi y G. Paniagua (1983) titulado "El recuerdo de cuentos e historias en los niños" publicado en el núm.22 de Infancia y Aprendizaje, del cual hemos extraído fundamentalmente el presente resumen.

Rumelhart (1977) entiende las historias como episodios basados en una meta; es decir, la historia se inicia cuando algo sucede al protagonista que le hace plantearse una meta cuyo logro exigirá la solución de un problema. Esta conducta de solución de un problema es la que la historia tendrá que describir a continuación. Por lo demás, esta conducta es semejante a la secuencia de acciones ejecutadas por un programa del "General Problem Solver"(GBS). La unidad de análisis de la gramática es la categoría, que se refiere a las diferentes clases de información que aparecen en la historia realizando distintas funciones; a su vez, las categorías se organiza en una red jerárquica, es decir, cada categoría puede describirse haciendo referencia a una categoría de orden superior.

Mandler y Johnson (1977) añaden al modelo de Rumelhart una serie de reglas transformacionales que especifican los cambios posibles en la estructura de la historia para que ésta pueda seguirse entendiendo como bien constituida; estas reglas determinan tanto las omisiones permitidas como las reorganizaciones de las categorías.

La gramática de Stein y Glenn (1979) especifica los tipos de relaciones temporales y causales que se establecen entre categorías y entre episodios, así como las variaciones estructurales que pueden suceder dentro de un episodio. Al igual que en la gramática de Rumelhart, las categorías se relacionan entre sí y se organizan en una red jerárquica. Puesto que ha sido

- El Plan interno, que aparece escasamente en las historias infantiles, aparece más bien en aquellas historias en las que el personaje tiene dificultad en alcanzar su meta. Stein y Glenn no distinguen en sus trabajos entre el plan interno y la respuesta interna agrupando ambas categorías en la respuesta interna.

- La Ejecución consiste en la realización de las acciones que llevan a la solución o son medios para alcanzarla. Dentro de la solución hay que distinguir entre consecuencia directa y reacción.

- La Consecuencia directa expresa el logro o no de la meta propuesta o cualquier cambio producido por la ejecución del plan. Puede consistir en acontecimientos naturales, acciones o estados finales.

- Por último, la Reacción expresa lo que los personajes sienten o piensan sobre el logro de su meta o cómo este logro afecta a otros personajes. Las reacciones pueden ser respuestas afectivas, conocimiento o acciones.

Un episodio puede considerarse completo cuando contiene el menos información sobre el motivo del protagonista, el plan de conducta y la solución. Un cuento puede estar formado por varios episodios que se relacionan constituyendo un sistema.

Las aportaciones de Kintsch (1977) a la comprensión y recuerdo de historias provienen, como señalábamos antes, de su modelo sobre la estructura semántica del discurso, que incluye dos niveles: el nivel microestructural y el macroestructural. El primero de ellos procede de la representación que el lector va realizando en su memoria a corto plazo a partir de cada proposición y de la relación que establece con las anteriormente almacenadas. En el caso de que la memoria inmediata no resulte sobrecargada, el lector construye una estructura o red formada por proposiciones simples o nodos unidos por vínculos que cohesionan las proposiciones. El lector comprende un texto cuando construye una representación integrada del mismo. Además de los procesos de comprensión de la microestructura del texto, realizados proposición por proposición, el lector construye simultáneamente el resumen o argumento del texto, es decir, el nivel macroestructural. Si bien las macroproposiciones se elaboran a partir de las microproposiciones, aquellas no necesitan estar explícitamente expresadas en el texto. Este tipo de transformación semántica se realiza a través de macrooperadores bajo el control de un esquema, que representa las metas y expectativas del lector y determina la selección de las partes del texto que formarán su resumen o argumento. Los esquemas de un texto son las estructuras de conocimiento que abstraen las convenciones y principios mantenidos por una cultura al construir determinados tipos de texto, como una historia, una explicación o la exposición de un trabajo científico.

Además de estos esquemas, los de las historias, Kintsch hace intervenir otro tipo de esquemas de conocimiento necesarios para interpretar las acciones que suceden en las historias: aquellos que se refieren a los principios y reglas sobre la acción humana. Es decir, los niños pueden comprender las relaciones causales de un suceso narrado, no sólo por su conocimiento de la estructura de la historia, sino porque pueden organizarlo en base a un script que de cuenta de las acciones realizadas en dicho suceso. Esta aportación nos parece interesante porque articula contenido y forma de las narraciones. En esta misma línea, Bruner (1986) propone que en los relatos coexisten simultáneamente dos panoramas. Uno es el de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; lo que equivaldría a una "gramática del relato". El otro es el panorama de la conciencia: lo que saben, piensan o sienten los que intervienen en la acción. Con independencia del medio utilizado para narrar un suceso humano, (las palabras, el cine, la animación abstracta, el teatro, etc), siempre se puede distinguir entre la fábula o material básico del relato, es decir, los sucesos que se contarán en la narración, y la "trama", esto es, el relato contado de acuerdo con una organización determinada de los sucesos, la manera y el orden en que el lector llega a saber lo que sucedió:

"La fábula del relato - su tema subyacente atemporal- parece ser una unidad que incorpora por lo menos tres constituyentes. Contiene un conflicto

en el cual se encuentran sus personajes como consecuencia de intenciones frustradas debido a las circunstancias, al carácter de los personajes o más probablemente a la interacción de ambos. Y requiere una distribución desigual de la conciencia subyacente entre los personajes con respecto al conflicto. Lo que le da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la conciencia, para producir una estructura que tenga un comienzo, un desarrollo y un "sentido de final" (Bruner 1988 pp. 32-33).

CAPITULO 5.- LA CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO DE INFORMACION SOCIAL.

5.1.- FUNCIONES DE LOS ESQUEMAS EN LA COMPRESION Y EL RECUERDO DE INFORMACION.

Como señala Rumelhart (1984), quizá la función central del esquema está en la construcción de una interpretación de un acontecimiento, objeto o situación, es decir, en el proceso de comprensión. La comprensión del lenguaje, como la percepción, es un proceso interactivo; la información que llega a través de nuestros órganos sensoriales sugiere, pero no determina, el esquema apropiado para la interpretación de los datos sensoriales. A menudo, sólo es en el contexto del todo donde las partes individuales de un objeto pueden identificarse; de forma similar el propio todo no puede ser identificado con independencia de sus partes.

El proceso de comprensión del discurso es el proceso de encontrar una configuración de esquemas que ofrezca una explicación adecuada del pasaje en cuestión. Se dice que un esquema "explica" una situación, siempre que ésta pueda ser interpretada como un ejemplo del concepto que representa el esquema. El esquema puede representarse como una clase de teoría informal, privada, inarticulada sobre la naturaleza de los acontecimientos, objetos o situaciones que enfrentamos. El

conjunto de esquemas que tenemos disponibles para interpretar nuestro mundo constituye nuestra teoría particular sobre la naturaleza de la realidad; el total de esquemas activados en un particular momento constituye nuestro modelo de la situación que enfrentamos, de forma que la nueva información adquiere significación por su correspondencia con el conocimiento preexistente. Así, puede considerarse el proceso de comprensión como el que utiliza un científico para probar una teoría: se buscan evidencias que tiendan a confirmarla o a rechazarla. Cuando descubrimos una teoría que justifica las observaciones realizadas, sentimos que comprendemos el fenómeno en cuestión. Si un esquema fracasa en explicar algunos aspectos de la situación, uno tiene las opciones de mantener el esquema como adecuado, a pesar de sus dificultades para dar cuenta de la situación, o bien, rechazarlo como inadecuado y buscar otra posibilidad. Por tanto, los procesos de comprensión podrían equipararse a los de comprobación de hipótesis. Probablemente uno está constantemente evaluando hipótesis sobre la interpretación más plausible de una situación. Puede decirse que hemos entendido una situación cuando somos capaces de encontrar una configuración de hipótesis (esquemas) que ofrecen una explicación coherente para los distintos aspectos de la situación.

Rumelhart (1984) sugiere 3 razones implícitas en la teoría del esquema para explicar el hecho de que algunas veces fracasamos en entender una situación correctamente:

1.- Podemos no tener el esquema apropiado, en cuyo caso, simplemente no podemos entender el concepto comunicado.

2.- Podemos tener el esquema apropiado, pero las claves aportadas por la situación pueden ser insuficientes para activarlos. En este caso no entenderemos la situación, pero con claves adicionales apropiadas podremos llegar a entenderlas.

3.- Podemos encontrar una interpretación consistente de la situación, pero no encontramos la cierta, en cuyo caso "comprenderemos" la situación pero daremos una interpretación incorrecta.

Las investigaciones de Bartlett ponían el acento en la influencia que la comprensión tiene en el recuerdo y en el carácter constructivo de los procesos de memoria. Bartlett proponía además que la memoria estaba influenciada por la "convencionalización" social que aporta uniformidad y conformidad a los recuerdos compartidos entre la gente en grupos sociales. Los modelos constructivistas de la memoria, en gran parte basados en sus aportaciones originales, presuponen que las representaciones de los sujetos son un resultado de la asimilación activa de los materiales presentados a sus esquemas previos. La memoria implica muchos procesos cognitivos y no puede considerarse ni como una facultad mental aislada ni como un almacén pasivo de experiencia.

Frente a la hipótesis abstractiva, (Neisser 1976, Kintch y Van Dick 1978), que sostiene que el sujeto, guiado por una

estructura esquemática, almacena en su memoria una versión reducida o síntesis del texto original compuesto por una lista de proposiciones conectadas por el argumento que las une, la hipótesis reconstructiva no concibe la memoria como una reproducción rutinaria y mecánica, aunque resumida, de los contenidos. Más bien, los partidarios de esta concepción afirman que se trata de un proceso constructivo en el que se entremezclan las propiedades del material de aprendizaje, el conocimiento convencional del mundo y factores contextuales. Así pues, el recuerdo estaría determinado por la interacción de los esquemas disponibles del sujeto y la información recibida, pudiendo realizarse inferencias, rellenando valores ausentes del esquema o interpolando explicaciones para proporcionar mayor coherencia al texto; entre los psicólogos partidarios de esta concepción destacan los trabajos de Bransford y Franks (1971), Bransford y Johnson (1972), Anderson (1977) y Spiro (1977,80).

Una interpretación común en nuestra cultura, es que el texto es completamente explícito, manteniendo un significado fijo en cualquier contexto, y que se mantiene autónomo sin necesidad de intérpretes provistos de un marco interpretativo adecuado; se asume que las palabras y las frases "tienen significados"; sin embargo, el texto es incomprensible a menos que el lector posea un marco interpretativo para manejarse dentro de él. El significado no está en el mensaje; más bien el mensaje permite al lector la construcción de una representación específica del texto.

Los teóricos del esquema gustan de utilizar en sus estudios, materiales que no pueden comprenderse fácilmente puesto que existe dificultad en aportar un modelo que introduzca sentido en ellos. Bransford y sus colaboradores han ofrecido ejemplos interesantes de ellos; en un estudio de 1982 -"El moderno Romeo"- sugieren que la comprensión y por tanto la memoria y el aprendizaje dependen de aportar esquemas apropiados.

Bransford, Barclay y Franks (1972) utilizando un paradigma experiencial de falso reconocimiento para investigar la cognición constructiva en la comprensión del lenguaje por los adultos, demostraron que los sujetos codifican más información de la que estaba explícita en la frase a la que fueron expuestos. La información que podía ser inferida del texto fue falsamente reconocida casi tan a menudo como las frases originales mismas. Utilizando el mismo procedimiento experimental, Paris y Carter (1973) mostraron que niños de 7 y 10 años reconocieron falsamente como ciertas aquellas frases que podrían ser válidamente inferidas de las premisas. Al discutir sus hallazgos, Bransford y otros (1972) afirmaban:

"Una frase- o un conjunto de frases- no es meramente un objeto perceptual que el lector puede recordar o reconocer...Más bien una frase es también una fuente de información que el lector asimila a su fuente existente de conocimiento. ...En un sentido amplio, la aproximación

constructiva está en contra de la asunción tácita de que las frases "aportan significado". La gente aporta significados y los inputs lingüísticos actúan como claves que la gente puede usar para recrear y modificar su conocimiento previo del mundo" (pp. 206-207).

Bruner expresa una idea similar a ésta a propósito de la creación literaria: los lectores construyen un "texto virtual" sobre la base de un "texto real". "Es esto lo que se encuentra en la médula de la narración literaria como acto de habla: un enunciado o un texto cuya intención es iniciar y guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles", (1988, pág.36), de forma que, al final, es el lector quien reescribe para sí mismo lo que él se propone hacer con el texto real.

Así pues, la representación que explica un mensaje incluirá normalmente elementos que no están explícitamente contenidos en el mensaje. Estos elementos importados serán los requeridos para mantener consistencia con los esquemas a partir de los cuales se construye la representación. Este fenómeno de elaboración inferencial, procede en parte del papel de predicción que los esquemas comparten con las teorías: una vez que se han mostrado exitosas, se vuelven una fuente de predicciones sobre acontecimientos no observados. Pese a que no se realizan todas las observaciones ni experimentos, usamos nuestras teorías para

hacer **inferencias** con alguna confianza sobre acontecimientos no observados. Una vez aceptada una configuración de esquemas, los propios esquemas suministran una riqueza que va más allá de nuestras observaciones, permitiéndonos predecir aspectos del estímulo que no han sido observados. En cualquier modelo de comprensión del lenguaje, las inferencias juegan muchos e importantes papeles; Schank, uno de los autores que más ha insistido en la importancia de las inferencias, sostiene que:

"la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión, y por esta razón las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana; sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias mismas son el punto principal del mensaje"(1975, pág. 187 de la versión castellana.)

Así, por ejemplo, cuando un sujeto da información en el recuerdo que procede del esquema genérico y no estaba en el input episódico, entonces decimos que ha ocurrido una inferencia. La ocurrencia de inferencias en una tarea de recuerdo, o respuestas de reconocimiento falsas relacionadas con el esquema son una indicación cuaitativa de que el proceso de integración ha sucedido (Brewer y Nakamura 1984). Si tal es la importancia de las inferencias en la comprensión y recuerdo del lenguaje, no es pues extraño que la precisión en el recuerdo del discurso se haya convertido en el punto crucial de la teoría constructivista sobre la memoria.

La interacción entre los esquemas aportados por el sujeto y la nueva información que trata de comprender es producto, tanto de la situación previa de los esquemas que han sido activados, como del carácter de la información nueva.

En cualquier situación de comprensión hay una mezcla sutil de lo familiar y lo nuevo. Las estructuras cognitivas en la memoria representan lo familiar. La percepción nos da información para ayudarnos a seleccionar el conocimiento apropiado para aportarlo al entendimiento de los nuevos aspectos de la situación. La nueva información puede desviarse en distintos grados de las estructuras en uso. La comprensión implica la organización de la representación del input combinando los aspectos nuevos con los familiares.

Hastie (1981) propone una definición en términos probabilísticos de la relación entre esquema y acontecimientos; expresa la relación esquema-acontecimiento mediante una gama de valores a lo largo del continuum de las probabilidades condicionales. Cuando la probabilidad es elevada (próxima a 1), el acontecimiento es congruente con el esquema; cuando la probabilidad es escasa (próxima a 0), el acontecimiento no es congruente con el esquema. Cuando la relación es equiprobable (en torno a .5), el acontecimiento es irrelevante con respecto al esquema.

Según Hastie, la probabilidad de que un acontecimiento se

recuerde, teniendo en cuenta la relación acontecimiento-esquema, se expresa mediante una función no uniforme en U como la que se muestra en la figura 1:

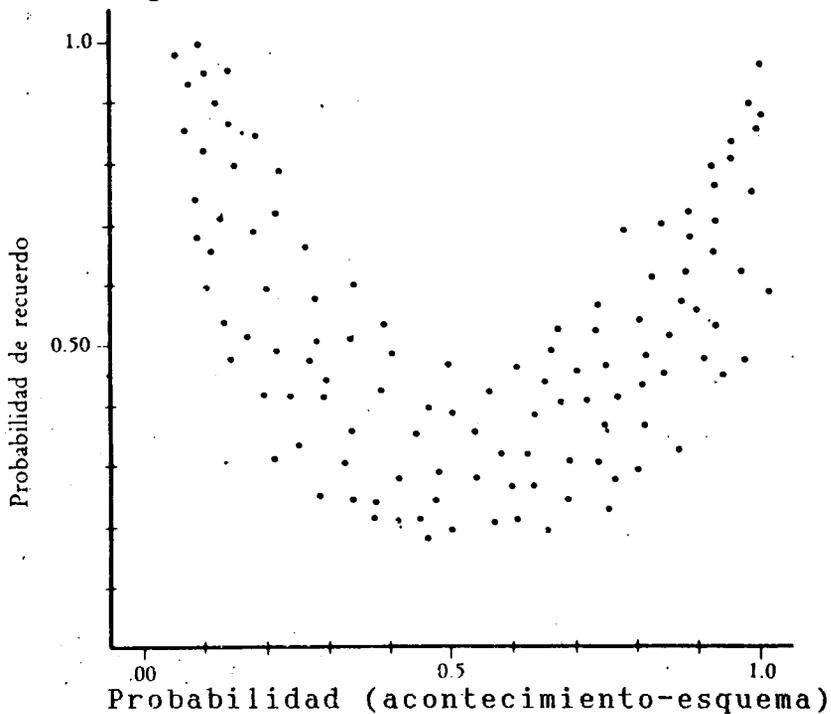


Figura 1.- Descripción gráfica de la relación empírica entre grado de recuperación de lo recordado y probabilidad de vinculación entre esquema y acontecimiento. (De Arcuri 1988, pág. 35)

La función indica que lo que mejor se recuerda es la información muy congruente o muy incongruente con el esquema activado. Sin embargo, cuando la información es irrelevante y no contiene elementos "diagnósticos" con respecto al esquema activado, se recuerda menos.

Los datos procedentes de un cierto número de investigaciones parecen indicar la plausibilidad de la hipótesis mencionada anteriormente. Bower, Black y Turner (1979) analizaron el rendimiento de memoria de sujetos a los que se presentaban textos referidos a acciones rutinarias (realizar un viaje en tren, un

exámen médico, ir a comer a un retaurante). Según la relación que el material tuviese con el esquema de acontecimientos activado, los acontecimientos podían calificarse como congruentes (por ejemplo, pagar la cuenta tras comer en un restaurante), incongruentes, es decir, acciones que provocaban interrupciones o bruscas modificaciones en el desarrollo de los acontecimientos previstos en el "guión" (por ejemplo, el camarero vuelca el plato de sopa sobre la camisa del cliente), o no pertinentes, cuya mención no alteraba el desarrollo del guión, sino que se refería a detalles de información no vinculados directamente con la serie de acciones previstas. Los acontecimientos que los sujetos recordaban más a menudo eran los incongruentes, mientras que los menos recordados eran los irrelevantes o no pertinentes. (Arcuri pág. 36)

Black, Galambos y Read (1984) consideran distintos tipos de inputs que pueden afectar el desarrollo de representaciones internas de una historia y que pueden ir desde la información predicha, al material completamente nuevo. Un particular ítem del input de un pasaje de prosa puede mantener un número diferente de relaciones con la representación interna preexistente. Estos autores hablan de diferentes tipos de input que pueden caer a lo largo de un continuo de complejidad de comprensión. Este continuo representa el monto de procesamiento necesario para un input dado relativo a algún contexto o estado de la representación interna de la historia.

En un extremo del continuo estaría aquél que es predicho desde la información previa de la historia; este tipo de información es probablemente el más directamente integrado; sucede cuando la información previa de la prosa permite generar una predicción explícita sobre algunos aspectos del input subsiguiente. En estos casos, el sistema de comprensión estaba muy preparado para la información particular y su papel en la representación subyacente del texto ha sido encontrado antes. Por tanto habrá poca dificultad en la comprensión de información predicha explícitamente, porque no solo está la identidad de la información "conocida" de antemano, sino que sus relaciones con la otra información de la historia están también previamente determinadas.

En medio está la información que necesita diferentes cantidades de procesamiento; por ejemplo, tratándose de una historia sobre policías, la información de que el policía lleva una pistola, es esperada, incluso si la historia no hace referencia a ello, puesto que forma parte de la estructura cognitiva previamente activada, y puede interactuar con otras configuraciones de información en la representación interna. Por ejemplo, si descubrimos que un criminal fue disparado, podemos inferir que el disparo vino del revólver del policía. Puesto que la expectativa es activa, puede ser usada para filtrar el input así como para aportar necesariamente inferencias que den cohesión al texto.

Se considera que la información esperada es más débil que

la información predicha explícitamente puesto que hay un rango más ancho de información que es consistente con el contexto previo sin ser predicha explícitamente. Las expectativas son preparaciones para percibir información que encajaría fácilmente con el contexto previo. Una expectativa es un área activada en una estructura de conocimiento. Son importantes puesto que, incluso si no han sido explícitamente ejemplificadas, pueden ser usadas al realizar inferencias para aportar coherencia a los ítems que de otra manera podrían permanecer no relacionados y por tanto no completamente comprendidos.

La integración de Información nueva puede requerir el mayor procesamiento y la reorganización más extensa de la representación interna. Craik y Tulving (1975) demostraron que el incremento de procesamiento que exige la información incrementa su retención. Existen dos tipos de información nueva: las desviaciones de la información esperada y la información que simplemente no se relaciona con el estado actual de la representación interna. Las desviaciones, tales como los obstáculos suponen una contradicción con una expectativa activa. La información irrelevante no interactúa con ninguna estructura activa de conocimiento. La información nueva puede recibir un mayor monto de procesamiento que la información que puede ser fácilmente integrada en la representación interna. Esto puede explicar la dificultad para entender historias desconectadas donde existen frases que contienen información nueva respecto a las frases precedentes. Además, el procesamiento adicional de

nueva información puede también explicar la mejor retención en las pruebas de memoria.

Spiro (1977) sugiere que las probabilidades de aparición de recuerdo inadecuado aumentan, en primer lugar, con el grado de interacción entre la nueva información y las estructuras preexistentes: cuanto mayor relación exista entre el discurso y el conocimiento previo, mayor será la asimilación dentro de estas estructuras, con la resultante pérdida de la identidad particular del discurso; en este caso, los límites entre la información a ser recordada y el conocimiento previo se vuelven confusos con el tiempo. Por el contrario, cuando no se establece relación entre los esquemas y el discurso, éste puede ser segregado y mantenido intencionalmente fuera de ellas; tal es el caso cuando el discurso es percibido como ficticio y sin utilidad futura; en este caso los procesos de reconstrucción serían inexistentes puesto que no se requerirían procesos de incorporación de la nueva información a los esquemas preexistentes.

En segundo lugar, los esquemas con los que la información ha sido relacionada tienen que ser modificados por la información subsiguientemente encontrada, de forma que los esquemas pierdan dominancia ante el nuevo discurso. En esta situación, es posible que la información contenida en los esquemas difieran de la situación previa a la recepción de la información; el recuerdo será entonces una reconstrucción basada en lo que es almacenado más que en una reproducción de lo que es almacenado. Dependiendo

de la naturaleza del cambio en los estados esquemáticos, las reglas personales de la reconstrucción inferencial conducirán bien a un recuerdo adecuado o inadecuado. La inadecuación resultante de inferencias erróneas basadas en estados esquemáticos en el recuerdo explicarán los errores reconstructivos.

5.1.1.- RECUERDO DE TEXTOS BASADOS EN SCRIPTS.

Una gran parte del conocimiento que necesitamos para entender la conducta real es el que usamos para entender un texto; para entender prosa, o el mundo, necesitamos un conocimiento sobre objetos, acontecimientos, situaciones y gente; necesitamos conocimiento de scripts, metas y planes que pueden usarse para realizarlos; los prototipos y estereotipos de las personas pueden considerarse asimismo como estructuras que representan conocimiento necesario para que el sujeto pueda convertir un texto en algo coherente y significativo.

Pese a que existen algunas diferencias importantes entre comprender un texto y percibir y codificar la conducta real, existen también importantes similitudes; en ambos casos, la cuestión crítica es cómo la gente toma ítems individuales de información y los junta en un todo cohesionado y comprensible. Cuando observamos a la gente comportándose, las relaciones entre sus acciones no están dadas; no son obvias en la superficie.

Tenemos que inferir cómo una acción se relaciona con otra. Para hacerlo tenemos que usar nuestro conocimiento de la conducta para poner sentido en las acciones de la gente, y éste es precisamente el problema al que se enfrenta un individuo cuando lee una narrativa.

Los guiones mediatizan el proceso de comprensión, permitiendo comprender más de lo que está explicitado en el texto. El recuerdo de historias y narraciones está determinado en gran medida por la activación de los guiones; éstos mediatizan la comprensión de historias permitiéndonos ir más allá de lo dicho en el texto; gracias a su carácter prescriptivo, proporcionan al lector una información "tipo" sobre las metas y patrones de conducta aceptables en situaciones convencionales.

En los últimos años, un número de estudios de memoria para textos basados en scripts han mostrado una tasa muy alta de intrusiones y de falsas reconociones basadas en el script. Uno de los más significativos fue llevado a cabo por Spiro (1977), quien presentó a los sujetos dos historias que trataban sobre una pareja en la que Bob se resiste a comunicar a su novia, Margie, su deseo de no tener hijos. En una de las historias, la historia balanceada, finalmente se lo dice y ella siente lo mismo que él en relación con el tema; en la otra, la historia no balanceada, se plantea la misma situación, pero en las últimas frases, Margie se horroriza ante la afirmación de Bob, puesto que para ella eso es muy importante, de forma que la historia termina con una gran discusión.

A algunos de los sujetos que participaron se les asignó a una condición memoria y se les dijo que se trataba de un experimento sobre memoria, mientras que a otros se les asignó a la condición de interacción cognitiva y se les dijo que se trataba de reacciones a situaciones que implicaban relaciones interpersonales, que la historia era cierta y que el experimentador conocía a los personajes. A continuación, y mientras que los sujetos realizaban una tarea completamente distinta, el experimentador mencionaba accidentalmente, o bien que la pareja había decidido casarse y que todavía eran felices, o bien que se separaron y nunca más volvieron a verse, o no se mencionaba nada a los sujetos. La información adicional "casados" puede considerarse consistente con las expectativas generales que posiblemente se han formado después de leer la historia balanceada, pero será más contradictoria con las expectativas generadas por la historia no balanceada. Por otra parte, la información auxiliar "no casados" es consistente con la historia no balanceada y contradictoria con la balanceada.

Se pidió a los sujetos que recordaran la historia tan bien como pudieran pasados dos días, tres o seis semanas después. Se les pidió explícitamente que incluyeran en su reproducción exclusivamente ideas presentadas en la historia.

Según la teoría reconstructiva, Spiro preveía que los sujetos en la condición de interacción cognitiva activarían los esquemas relativos al funcionamiento normal de las relaciones

interpersonales y que relacionarían la información de la historia con esos esquemas. Cuando los sujetos no reciben información auxiliar o bien la que reciben es consistente, el modelo reestructivo predeciría precisión básica en el recuerdo; incluso, la información consistente podría conducir a errores que agrandarían el balance en las historias balanceadas y el grado de desequilibrio en las no equilibradas. Sin embargo, cuando la información auxiliar es contradictoria, el recuerdo será más problemático, puesto que los sujetos deberán reconciliar los elementos en conflicto. Los errores reestructivos (para los sujetos de información auxiliar contradictoria) disminuirían el grado de equilibrio en el caso de la historia balanceada, o bien disminuirán el grado de desequilibrio en la historia no balanceada; por ejemplo, el desacuerdo en la historia no balanceada se recordaría como menos severo de lo que era o como inexistente. Los errores predichos no deberían confundirse con la fabricación consciente para rellenar huecos en la memoria; no serían fabricaciones conscientes, de forma que sería difícil que los sujetos los detectasen como errores. Los errores reestructivos serían indiferenciables de los aspectos correctos del recuerdo y aumentarían en relación con el intervalo de retención a medida que progresa el proceso de asimilación. Se hipotetizó que la asimilación esquemática se incrementa con el tiempo, de forma que los errores reestructivos se incrementarían con el aumento del tiempo previo al recuerdo.

Todas las predicciones fueron confirmadas con altos niveles

de significación estadística. Spiro halló un porcentaje de errores reconstructivos en los sujetos implicados personalmente en la historia y con una información auxiliar incoherente. Los grupos que recibieron instrucciones de implicación personal se inclinaron a acomodar las historias a sus creencias, generando más distorsiones reconstructivas.

Tras estudiar el conocimiento esquemático que los niños tienen sobre una serie de guiones (Ver 4.2.2. sobre scripts) Batista Delgado (1985) realizó un estudio posterior dirigido a determinar la funcionalidad de los guiones previamente aislados en la comprensión y memoria de textos en los mismos grupos de edad de 8 a 12 años. Partiendo de la hipótesis básica de que los guiones producen fenómenos reconstructivos en el recuerdo, pretendía demostrar que la probabilidad de que existan inferencias reconstructivas aumenta con instrucciones de implicación personal y textos incongruentes e intervalos largos de retención.

Participaron en el experimento 63 sujetos, de 8 y 12 años, que realizaron una primera prueba de memoria a las 24 horas y una segunda una semana después.

Para realizar la prueba, se construyeron 2 historias base (forma A y B), seleccionando 5 acciones típicas procedentes de los guiones normativos (levantarse de la cama, ir al mercado, viajar en tren, esquiar, ir al médico). Las diferencias entre la forma A y B radicaban en que los elementos típicos seleccionados

diferían. Asimismo, las historias incluyeron elementos de dos guiones no normativos que se introdujeron para proporcionarles mayor coherencia narrativa (vacaciones y accidente). Sobre cada una de estas historias se elaboró una versión "congruente" y otra "incongruente"; la primera añadía al texto base algunas frases coherentes desde el punto de vista de la narrativa; la segunda añadía dos frases contradictorias con la trama de la narración. Por ejemplo, en una narración en la que se hablaba de un viaje en tren para ir a esquiar se añadía que al día siguiente el personaje se levantaba y se iba a al colegio.

La mitad de los sujetos recibieron instrucciones de memoria informándoles que la historia era ficticia y que su tarea era memorizarla y recordarla lo mejor posible, mientras que la otra mitad recibió instrucciones de implicación personal, informándoles que los personajes y sucesos eran reales y que el experimentador conocía a los personajes. Además la prueba no se presentaba como una tarea de memoria, sino que se informaba al sujeto que se iba a pedir su opinión sobre los personajes y sucesos de la historia.

Las variables dependientes utilizadas en el estudio fueron el número de sucesos recordados correctamente, el número de sucesos añadidos y el número de guiones olvidados.

Los resultados mostraron que el porcentaje de sucesos recordados bajo instrucciones de memoria es superior al que apareció con instrucciones de implicación personal. El

porcentaje de sucesos añadidos fue muy superior bajo las instrucciones de implicación personal que bajo condiciones de memoria, es decir, en estas condiciones los sujetos realizaron un esfuerzo por acomodar la historia a sus esquemas mentales sobre el mundo social. Coincidiendo con los resultados de Spiro (1977), los textos incongruentes generaron un mayor porcentaje de sucesos añadidos; el texto incongruente obligó a los sujetos a introducir elementos nuevos posiblemente para proporcionar mayor coherencia referencial. Los textos incongruentes y las instrucciones de implicación personal generaron el mayor número de olvidos globales de guiones. Por otra parte, se confirmó que la demora en la prueba de memoria es un factor crítico en los fenómenos reconstructivos: mientras que las diferencias no fueron apreciables en los sucesos correctos recordados a las 24 horas y al cabo de una semana, el número de reconstrucciones, medido a través del número de sucesos añadidos, fue muy sensible al paso del tiempo. Tanto en los niños de 8 como en los 12 años, hubo un incremento significativo de reconstrucciones al cabo de una semana, confirmándose los hallazgos de Spiro con sujetos adultos. El número de guiones olvidados no se modificó sustancialmente entre la primera y la segunda aplicación.

5.1.2.- RECUERDO DE INFORMACION RELATIVA A PERSONAS.

Zadny y Gerard (1974) demostraron que la memoria de la gente para una interacción observada estaba en función de sus experiencias sobre las intenciones de los actores. Por ejemplo, en un estudio, los sujetos observaron un video de algunas personas hablando y moviéndose en un apartamento. A algunos sujetos se les dijo que la gente estaba buscando algo para robar, mientras que a otros se les dijo que los actores estaban buscando drogas. Los sujetos recordaron mejor aquellos objetos y aquellos ítems del diálogo que eran consistentes con sus creencias sobre las intenciones de los actores. Estos resultados coinciden con los encontrados en el entendimiento de historias donde se demuestra que el conocimiento de las metas de un actor juega un papel central en el procesamiento de historias.

Cabe interpretar que las estructuras de meta activas en la comprensión de las intenciones del actor permitieron la organización de los sucesos en una cadena causal coherente y que la forma general de esta cadena estuvo dada por el tipo de estructura de meta inicialmente activa. De esta forma, los ítems que fueron más fácilmente incorporados por la estructura de meta en la representación interna fueron mejor recordados (Black y otros 1984).

Newtson (1976) también analizó cómo el percibir la conducta de una forma unitaria estaba relacionado con su predictibilidad. Mostraba a los sujetos una secuencia en video que empezaba siendo

bastante normal y predecible. Sin embargo, algunos minutos después, el actor empezaba a comportarse de formas impredecibles. Newtonson encontró que cuando la conducta se vuelve impredecible (o crecientemente más cerca del extremo de novedad en el continuum de complejidad de comprensión) los sujetos empezaban a romper la conducta en unidades más pequeñas. Parece que, en la medida en que las acciones son predecibles (o, al menos esperables), pueden ser incorporadas dentro de las unidades de más alto nivel, mientras que cuando la conducta se vuelve impredecible, no existen estructuras de más alto nivel disponibles que permitan su integración. Una forma de manejar la novedad es usar estructuras de conocimiento más pequeñas para activar otras más grandes. Así pues, romper la conducta en unidades más pequeñas puede ayudar el proceso de comprensión permitiendo la activación de estructuras de conocimiento diferentes de las normalmente activas en un intento para integrarla utilizando esquemas más específicos.

Algo similar podría suceder cuando la gente está intentando entender una narrativa: en la medida en que las cosas van acordes con las expectativas, los individuos pueden contrastar las acciones de alto nivel y comprobar que los acontecimientos son consistentes. Sin embargo, cuando algo impredecible sucede, la gente podría rastrear más cuidadosamente acciones de más bajo nivel. Hacer esto podría ser particularmente efectivo cuando se trata de identificar una estructura nueva que pueda ser aplicada al entendimiento de acciones impredecibles. Esto sugiere que

cuando la gente encuentra un acontecimiento inesperado en una historia o en la vida real, puede recordar el acontecimiento inesperado mucho mejor. Bower, Black y Turner (1979) encontraron precisamente esto en un estudio sobre el papel de los scripts en la memoria de historias: la gente recordaba interrupciones del normal desarrollo del script mucho mejor que recordaban las acciones normales del script.

Las investigaciones acerca de la percepción de personas nos brindan ciertos ejemplos de investigación en los que la relación entre esquema y rasgos de conducta o de personalidad se ha estudiado de manera sistemática. Tal es el caso de los trabajos de Hastie y Kumar (1979) y de Hastie y Mazur (1978). La situación experimental utilizada consta de dos fases: primero se describe a una persona utilizando una serie de rasgos coherentes entre sí (por ejem. amigable, sociable, extravertido, espontáneo, comunicativo). Inmediatamente después el sujeto lee unos cuantos párrafos o contempla unas escenas grabadas en vídeo donde la persona en cuestión manifiesta unos comportamientos determinados, congruentes o no con el "personaje" descrito. En las numerosas situaciones experimentales se examinan distintas combinaciones de rasgos congruentes e incongruentes y también diversos niveles de incongruencia.

Comparando los porcentajes de ítems recordados se constata de forma global un mayor rendimiento en el caso del material incongruente en relación con el congruente. El hecho es más notable cuanto menor sea la cantidad de ítems incongruentes en

relación con los congruentes y cuanto mayor sea el grado en que se manifieste la incongruencia. Los autores interpretan los resultados obtenidos en base a dos consideraciones: en primer lugar, si los sujetos deben integrar dentro de un esquema de persona las informaciones de tipo experimental que tengan a su disposición, atribuirán un mayor poder informativo a aquellos rasgos que "contradigan" dicho esquema; en segundo lugar, el "relieve" de los rasgos incongruentes será tanto más notable cuanto menor sea la frecuencia con que aparecen en la descripción. La elaboración de estos rasgos se producirá a un nivel más profundo y durante un tiempo más prolongado que en el caso de los rasgos congruentes. Por tanto constituirán un material que será más fácil de recuperar en una tarea de recuerdo.

Otro terreno en el que ha podido estudiarse el problema de la relación esquema-nueva información ha sido en el conocimiento de uno mismo o autoesquema. Mediante una serie de experimentos se ha comprobado que los individuos se muestran particularmente sensibles a las informaciones y a los aspectos de la realidad social que están vinculados con el esquema de sí mismos que poseen. Por ejemplo, los sujetos que muestran un esquema de sí mismos basado en una cierta dimensión -independencia, por ejemplo - responden más rápidamente a preguntas referentes a tal dimensión - "se siente seguro de las decisiones que toma"- que los sujetos que no basan su autoesquema en dicha dimensión (Markus y Sentis 1982). La realidad psicológica de los esquemas

de autoconcepto se ha puesto de manifiesto en algunos experimentos de memoria. En general, cuando un individuo recibe una fuente de información (frases relativas a acontecimientos, adjetivos sobre cualidades personales) con instrucciones de juzgarla respecto a sí mismo, -"¿Tiene alguna relación con algo que le pasó a usted?"; "¿es una característica atribuible a usted?"-, el recuerdo posterior se incrementa en relación a otras instrucciones convencionales, tales como atender al significado o atribuir la información a otras personas.

Martin y Halverson (1981) proponen que los estereotipos sexuales son "esquemas" o "teorías ingenuas" relevantes para el self y que funcionan para organizar y estructurar la experiencia indicando a quien percibe las clases de información que debe buscar en el medio y cómo interpretar tal información. Sobre estas bases, hacen dos predicciones sobre cómo los estereotipos podrían influir en la memoria: la primera es que los estereotipos se usarán para organizar la memoria; la segunda predicción es que este tipo de esquemas influirán la memoria distorsionando la información.

Cuando se compara la memoria para la información consistente con el sexo con la información inconsistente con él, los niños tienden a mostrar recuerdo selectivo de la información consistente con el sexo. Por ejemplo, los niños recuerdan juguetes y objetos que son tipificados sexualmente para su propio sexo mejor que los tipificados sexualmente para el sexo opuesto

(Nadelman, 1974). Además, los sujetos sexualmente estereotipados recuerdan mejor la información estereotipada sobre ambos sexos que la información con estereotipia cambiada (Koblinsky y otros, 1978). Así los individuos masculinos tienden a recordar significativamente más palabras masculinas que femeninas del Inventario de Rol Sexual de Bem (ejem. "activo", "asertivo", etc) contrariamente a los individuos femeninos. En contraste los individuos andrógicos recuerdan por igual las palabras masculinas y femeninas (Markus et al 1982). Además, la estereotipia sexual influye en la velocidad con que los sujetos se auto-evalúan respecto a los adjetivos del Inventario de BEM; así, los sujetos masculinos responden más deprisa cuando el atributo presentado es masculino, mientras que los femeninos son más rápidos ante atributos femeninos; estas diferencias cronométricas no existen en los andrógicos (Bem 1981; Markus 1982).

Por otra parte, la polarización sexual, o esquemas actitudinales individuales, ejerce también su influencia introduciendo transformaciones o distorsiones en el material para convertirlo en consistente con el esquema. Ocurren distorsiones (transformaciones mnémicas) cuando la información es vista como consistente con un esquema cuando, de hecho es inconsistente o neutral (Taylor y Crocket, 1979) 1979). La información inconsistente con el sexo puede ser distorsionada hacia información consistente con el sexo de dos formas: por ejemplo, ante una imagen de un hombre cocinando al horno, un niño puede transformar la información cambiando el sexo de la persona

o cambiando la actividad (colocar el horno en lugar de cocinar en él).

Cordua, McGraw y Drabman (1979) encontraron que los niños que vieron un film mostrando doctores y enfermeras de ambos sexos recordaron más tarde a las enfermeras varones como doctores. Drabman y otros (1981) encontraron que los niños que vieron una película con una enfermera varón y un doctor hembra, falsamente reconocieron la enfermera varón como hembra y el doctor hembra como varón.

Liben y Signorella (1980) clasificaron a niños de primer y segundo curso según sus actitudes más o menos estereotipadas en relación con el género, y les mostraron dibujos en roles tradicionales (mujer enfermera, hombre juez), no tradicionales (mujer dentista, hombre mecanógrafo) y neutras (mujer cantante, hombre tenista). Después hicieron una prueba de reconocimiento en la que los ítems o bien mantenían o cambiaban el sexo del personaje que aparecía en el dibujo original, manteniendo o cambiando la tradicionalidad de los dibujos no neutrales. Los niños con actitudes altamente estereotipadas reconocieron significativamente más dibujos tradicionales que no tradicionales cuando el personaje en el dibujo era varón. En contraste, los niños con actitudes menos estereotipadas reconocieron igual número de dibujos tradicionales y no tradicionales.

Un hallazgo interesante de este estudio fue que las relaciones predichas entre actitudes individuales y memoria de

reconocimiento fue válida para dibujos con personajes masculinos solamente. Sin embargo parece ser que la aparición de este efecto está relacionada con la dificultad de la tarea. Otros estudios de memoria para material tradicional y no tradicional en los que se utilizaron, como en este estudio, tareas de memoria relativamente fáciles, han encontrado también mejor memoria para material tradicional utilizando personajes masculinos (Cordúa y otros, 1979; Koblinsky y otros, 1978). Estos resultados se han explicado apelando al distinto significado que las violaciones de los estereotipos masculinos y femeninos tienen en la cultura occidental. Se ha argumentado en este sentido, que puesto que las actividades masculinas son superiores en status que las femeninas, los hombres que violan los estereotipos de género, bajarán de status y serán vistos peor que las mujeres que violan los suyos, que subirían de status (Ver Apartado 2.2.4 sobre estereotipia genérica).

Con el fin de ensanchar el rango de actitudes individuales, Signorella y Liben (1984) utilizaron una tarea de recuerdo libre con una muestra de niños en la que existía un rango más ancho de edades que en el estudio anterior: kinder, segundo y cuarto curso. Al testar niños mayores y más pequeños, se aumentó la probabilidad de encontrar niños más y menos estereotipados, aumentando la probabilidad de encontrar relaciones entre actitudes individuales y reconstrucciones.

Además, utilizaron tareas de diferente dificultad con el fin de poner en evidencia los fenómenos reconstructivos

atribuibles al sexo. Si las mujeres en actitudes masculinas no representan una violación extrema de los estereotipos de género, entonces, incluso niños altamente estereotipados pueden ser capaces de recordar estímulos de mujeres en actitudes masculinas cuando el sistema de memoria no está forzado, es decir, cuando la tarea de recuerdo es sencilla; sin embargo, con tareas de mayor dificultad, los niños altamente estereotipados tendrían superior memoria para imágenes tradicionales con un personaje tanto masculino como femenino.

En todas las edades, los niños altamente estereotipados recordaron más dibujos tradicionales que no tradicionales. La mayoría de las reconstrucciones transformaron ítems no tradicionales en tradicionales, siendo la mayoría de estas reconstrucciones producidas por niños altamente estereotipados. Además, sus resultados sugieren que, a medida que la dificultad de la tarea aumenta, la memoria se vuelve más consistente con el esquema. En la tarea de mayor dificultad, los niños altamente estereotipados mostraron memoria diferencial para los dibujos tradicionales y no tradicionales, tanto cuando los personajes eran varones como cuando eran mujeres. Sin embargo, con una tarea ligeramente más sencilla, la memoria diferencial apareció también, tanto con personajes masculinos como femeninos, aunque la diferencia entre los dibujos tradicionales y no tradicionales era mayor con los personajes masculinos.

La dificultad de la tarea afectó también la relación entre

las actitudes individuales de los niños y la incidencia de las reconstrucciones. Mientras que los niños mostraron el efecto de las normas sociales en las reconstrucciones mnémicas reconstruyendo más dibujos no tradicionales en tradicionales que a la inversa, sin embargo, sólo con la tarea de mayor dificultad los niños más estereotipados produjeron reconstrucciones no tradicionales a tradiciones significativamente más que los menos estereotipados. Además los niños menos estereotipados recordaron significativamente más dibujos no tradicionales que tradicionales en la tarea de recuerdo más difícil pero no con la más sencilla.

CAPITULO 6.- PROBLEMAS METODOLOGICOS PLANTEADOS EN EL ESTUDIO DE LA COMPRESION DEL MUNDO SOCIAL.

Los problemas que abordaremos en este apartado se refieren, en primer lugar, a la cuestión de adecuar los estímulos empleados en la investigación al dominio específico de conocimiento socio-convencional, es decir, a cómo seleccionar estímulos apropiados al campo de conocimiento que nos interesa estudiar; en segundo lugar abordaremos las posibilidades que ofrece la utilización de historias como soporte para comunicar información social y, más específicamente, la incorporación de las gramáticas de historias al estudio del papel que juegan distintos criterios combinados en la determinación de los juicios socio-convencionales; finalmente, nos referiremos a cómo los problemas relativos al recuerdo de historias mediatizan los juicios sociales y al manejo metodológico de este problema.

6.1.- ADECUACION DE LOS ESTIMULOS EMPLEADOS AL DOMINIO SOCIO-CONVENCIONAL.

Un primer problema que se plantea al abordar qué tipo de metodología emplear en la investigación sobre desarrollo socio-moral es la selección de estímulos apropiados al campo que desea estudiarse. En realidad, si queremos obtener resultados adecuados al campo de conocimiento social que sometemos a estudio, es necesario que los temas elegidos sean apropiados para el dominio

que se está investigando.

Como señala Turiel:

"el grado de pertinencia de la situación estímulo respecto al dominio de investigación constituye la base para evaluar los resultados de ésta". (1984, pág.165).

La confusión existente entre convención y moralidad, de la que dimos cuenta en el Capítulo I, tanto en los enfoques del aprendizaje como en los cognitivo-evolutivos, ha llevado a utilizar en la investigación sobre desarrollo moral un conjunto bastante dispar de acontecimientos en calidad de estímulos, muchos de los cuales son de naturaleza social. Los acontecimientos utilizados en las investigaciones abarcan desde los referidos al daño infligido a otras personas y la justicia distributiva, hasta las reglas de los juegos o las prohibiciones de tocar juguetes.

Basándose en el supuesto de que los niños no distinguían entre reglas morales y no morales, y de que trataban todas las reglas por igual sin comprender su justificación racional subyacente, Piaget utilizó las reglas de los juegos como estímulos para el estudio de las concepciones infantiles sobre las reglas morales, pese a ser consciente de que este tipo de reglas no constituía un estímulo moral.

Una condición previa para analizar la pertinencia de las

situaciones elegidas a un ámbito de conocimientos social determinado es disponer de criterios para evaluar la tarea en relación con el dominio a estudiar.

Como hemos visto en el Capítulo I (Ver apartado 2.1.2 sobre caracterización de moralidad y convención social) los trabajos de Turiel se apoyan en una separación estricta y analítica de moralidad y convención, y a partir de sus resultados, puede afirmarse que los niños conceptualizan de modo diferente las reglas que pertenecen a ambos dominios de conocimiento social. Su análisis facilita la tarea de discriminar situaciones específicas adecuadas al dominio convencional.

6.2.- LA UTILIZACION DE HISTORIAS EN EL ESTUDIO DEL RAZONAMIENTO SOCIAL.

Como veíamos en el Capítulo 3, las historias constituyen una de las principales fuentes de información sobre el mundo social. A través de ellas, los niños llegan a entender los pensamientos, emociones y puntos de vista de otras personas. Historias o materiales similares a ellas han sido instrumentos comúnmente utilizados por los investigadores del juicio socio-moral. A pesar de su importancia, el examen de la comprensión de historias por los niños y su relevancia para el estudio del desarrollo socio-moral se ha desarrollado precariamente. Aunque se ha reconocido a menudo que el tipo de información presentada a los niños tiene probablemente un efecto importante en el entendimiento infantil de los problemas socio-morales, se ha hecho poco análisis directo

e investigación sistemática sobre este problema.

Sin embargo, hacer un análisis explícito de los materiales estímulo es importante, puesto que es común encontrar en la literatura sobre juicio socio-moral historias y episodios narrados o filmados que están pobremente contruídos. Un examen de las historias utilizadas a menudo en este tipo de estudios indica que, a menudo, omiten categorías que contienen información relevante desde el punto de vista de los juicios infantiles. Se comprueba con frecuencia que las intenciones y motivos de los personajes están ambigüamente representados. Un examen de las categorías de información que son omitidas en los materiales empleados indica que algunas de las más frecuentemente omitidas son la de reacción, que especifica las consecuencias sociales de la conducta del actor y la respuesta interna, que especifica directamente la información sobre la intención.

Las gramáticas de historias desarrolladas en los últimos años para analizar la estructura de historias simples (Ver Apartado 4.2.3 sobre estructura de las historias) permiten hacer dos afirmaciones: una de ellas es que las categorías y relaciones de la gramática representan la estructura interna o los esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para codificar y organizar la información en el proceso de comprensión (Rumelhart 1975, Mandler y Jhonson 1977, Stein y Glenn 1979). La otra afirmación, más modesta, es que la gramática es una herramienta útil para

analizar la información que está contenida, tanto implícita como explícitamente en una historia, y por tanto para construir y analizar materiales estímulos.

Como argumentan Grueneich y Trabasso (1981), la utilización del análisis de las gramáticas de historias podría ayudar a reducir algunos problemas de la construcción de estímulos: en primer lugar puede hacer posible un análisis explícito de la información que se pretende comunicar, lo cual es útil para construir materiales que contengan las clases de información que el investigador quiera representar para los sujetos. En segundo lugar, puede permitir manipulaciones del contenido de los estímulos que tengan efectos interesantes sobre la comprensión o evaluaciones de las situaciones presentadas. Y tercero, pueden permitir identificar algunos de los tipos de información que tienen efectos importantes sobre los juicios socio-morales de los niños que, de otra forma, podrían ser pasados por alto.

En este sentido, la utilización de historias estructuradas según la gramática de Stein y Glenn para estudiar el papel que juegan las intenciones en los juicios morales de los niños (Nezworsky Stein y Trabasso 1982), ha sido clarificadora, para nosotros, respecto a cómo plantear una investigación como la nuestra, en que hemos analizado cómo los juicios convencionales se ven afectados por las dimensiones de Política de la autoridad y Consecuencias.

6.3.- PROBLEMAS DE MEMORIA ASOCIADOS AL ESTUDIO DEL RAZONAMIENTO SOCIAL.

Si bien presentar información social mediante un formato de historia puede ser un instrumento valioso para estudiar los criterios que influyen su comprensión, así como la manipulación de aquéllos, plantean el problema de si los juicios infantiles están afectados por la memoria para la información de la historia. De hecho, la investigación sobre comprensión de historias indica que existen importantes diferencias evolutivas en la memoria de historias.

Sorprendentemente, muy pocos estudios se han ocupado de si la memoria tiene un efecto sobre los juicios infantiles. Sin embargo, a menos que la memoria sea controlada, sus efectos en el procesamiento de la información comunicada pueden confundirse con diferencias evolutivas en los criterios de juicio moral.

Shantz y Voydanoff (1973) abordaron este problema en un estudio realizado con niños de 7, 9 y 12 años, a la mitad de los cuales se les asignó a una condición de recuerdo en que se pidió el recuerdo de la historia y fueron corregidos si cometían errores; la otra mitad fue asignada a una condición de no recuerdo. Estos autores encontraron que los niños en la condición de recuerdo hicieron una mayor distinción en sus juicios entre provocación accidental e intencional que en la condición no-recuerdo.

Segun Grueneich (1982) existen dos clases de procedimientos

para manejar la variable de memoria. Uno es permitir que la memoria de la información de la historia varíe y entonces determinar cómo la precisión de sus recuerdos está relacionada con las evaluaciones morales. Experimentalmente esto puede hacerse corrigiendo los errores en la memoria de un grupo de niños pero no los de otro y ver entonces si los juicios difieren en los dos grupos (Shantz y Voydanoff 1973). Puede hacerse también de una forma correlacional comprobando, pero no corrigiendo, los errores en la memoria y entonces determinando cómo la variación en la precisión menémica está relacionada con la variación en los juicios de los niños. Estos procedimientos no eliminan la memoria como un factor que puede contribuir a las diferencias evolutivas en las respuestas de juicio, pero permiten al investigador determinar cómo influye en los juicios infantiles. La otra estrategia es eliminar la memoria como un factor relevante pidiendo a los niños que demuestren memoria adecuada antes de que hagan sus evaluaciones. Este procedimiento, que ha sido usado por la mayoría de los investigadores que han manejado explícitamente la memoria, hace diferentes grupos de edad equivalentes con respecto a su memoria de la información de la historia y por tanto elimina este factor como un contribuidor potencial a las diferencias evolutivas en las respuestas de juicios.

Al trabajar con la memoria, otra cuestión a decidir es si comprobar la memoria mediante un procedimiento de recuerdo libre o hacer preguntas de comprobación. En el primer procedimiento se les pide a los niños que recuerden la historia lo mejor posible;

en el segundo, se les hacen preguntas que prueban su memoria para aspectos específicos de la historia. Ambos procedimientos tienen ventajas y desventajas. Un aspecto problemático del recuerdo libre es determinar si el recuerdo es adecuado: ¿debe el niño recordar toda la historia o sólo una parte?; si sólo una parte, ¿cuál?; y ¿qué cambios o transformaciones de la versión original se consideran aceptables?. Otra desventaja del método de recuerdo libre es que generalmente requiere más tiempo que hacer preguntas de comprobación. Además es menos eficiente en el sentido de que, a menudo, subestima lo que los niños pueden realmente recordar sobre la historia, y por otra, puede llevar al niño a recordar hechos de la historia que son irrelevantes para sus evaluaciones.

Una desventaja de las preguntas de comprobación, especialmente si no están bien construídas, es que pueden influir a los niños para hacer inferencias que de otra forma no harían. Además de comprobar la memoria de la información explícita de la historia, podrían afectar también las inferencias que los niños hacen sobre la información comunicada. Las preguntas de comprobación podrían servirle como indicación acerca de los aspectos importantes de las historias. Otra desventaja de usar preguntas de comprobación es que puede que no comprueben la memoria de algunos aspectos de la historia que afectan las evaluaciones del niño. Por ejemplo, los niños pueden basar sus juicios en una categoría que las preguntas de comprobación no comprueban.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EXPERIMENTAL.

CAPITULO 7.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION: OBJETIVOS E HIPOTESIS.

El objetivo central de esta Tesis Doctoral ha sido abordar el estudio del conocimiento convencional como un ámbito de conocimiento social específico (Turiel 1978, 1983) e intentar esclarecer algunos de los criterios que pueden ser determinantes de la comprensión y recuerdo de situaciones socio-convencionales. Los criterios que han sido objeto de estudio en esta Tesis han sido, por un lado, el papel que juega la actitud de la autoridad en relación con la norma, esto es, si permite o prohíbe la realización del acto, criterio al que hemos denominado Política de la autoridad (P.A), y por otro el papel desempeñado por las Consecuencias de los propios actos convencionales.

Hemos partido del supuesto de que el ámbito de conocimiento socio-convencional puede ser interpretado como un paquete organizado de esquemas sociales, asimilables a lo que las teorías cognitivas denominan scripts, o estereotipos sociales. En este "ámbito" o "paquete organizado de información", los criterios estudiados podrían funcionar como conceptos asociados que presumiblemente actuarían en el procesamiento de este tipo de información no sólo en el terreno de los juicios y explicaciones, sino también en el del recuerdo (Ver Apartado 5.1. Funciones de los esquemas en la comprensión y recuerdo de

interior del "ámbito" a distintos niveles de estructuración jerárquica, ejerciendo influencias diferentes en el procesamiento de información relativa al mismo entre los 5 y 9 años, edades de los sujetos estudiados.

Posiblemente, y en el caso de demostrarse que son criterios realmente asociados al ámbito socio-convencional, se entrelazarían de diferentes formas en el curso de la evolución infantil, dando lugar a fenómenos de "integración de información", y produciendo transformaciones evolutivas en los juicios sobre convenciones.

Si se comprobara que los criterios estudiados ejercen una influencia cierta en la interpretación de los actos socio-convencionales, la tesis realizaría una contribución al conocimiento de un campo en el que los juicios infantiles no son absolutos, estáticos ni reificados (Piaget 1932), sino que son juicios ampliamente determinados por las condiciones contextuales en que los actos o "infracciones" tienen lugar (Turiel 1983, Bruner 1986).

El estudio de las categorías de justificación mediante las que los niños explican el valor que conceden a los actos considerados convencionales nos permitirá averiguar hasta qué punto basan su entendimiento de las reglas establecidas en este ámbito en la mera aceptación incondicional de lo que socialmente prescriben las autoridades, o, en general los agentes socializadores, o si por el contrario los niños pueden generar, a

partir de sus propias experiencias en este campo, una gama de argumentos que darían cuenta de la comprensión infantil de una parte importante de reglas que constituyen la cultura que les rodea. De ser esto cierto, es decir, si los niños no son radicalmente obedientes y heterónomos, sino que son capaces de utilizar sus propios recursos cognitivos para explicar una parte importante del mundo social que les rodea, entonces cabe esperar que sus explicaciones estén sometidas a evolución, y que ésta refleje niveles de comprensión de las reglas culturales cada vez más complejas y articuladas.

En la realización de este trabajo se han utilizado historias elaboradas según la gramática de Stein y Glenn (1979) como instrumento para comunicar la información convencional objeto de estudio. Si bien el estudio de las gramáticas de las historias, ligada al interés por el conocimiento de la estructura del texto, ocupa un lugar importante en los estudios lingüísticos sobre comprensión del discurso y en los estudios psicológicos sobre la adquisición de los llamados "esquemas de historias" (Ver 4.2.3.), en este trabajo se ha utilizado la gramática de Stein y Glenn con el propósito específico de someter la información comunicada a distintas condiciones experimentales y observar las consecuencias que ello tiene en el procesamiento de una misma información "central".

Para la realización de esta investigación se han elegido algunos comportamientos relativos a los ámbitos de la familia, la escuela y los estereotipos de rol sexual propios de niños y niñas

que pueden considerarse significativos de las pautas sociales convencionales en estos contextos . En torno a ellos se han elaborado historias que, a su vez, se han manipulado para observar el papel que juegan la Política de la Autoridad, es decir, el hecho de que ésta permita o prohíba la realización del acto, y el tipo de Consecuencias que se derivan del mismo, bien sean positivas o negativas.

A propósito de cada una de las historias se han elaborado cuatro versiones diferentes combinando Políticas de Autoridad positivas y negativas y Consecuencias positivas y negativas:

- Versión A: Política de Autoridad permisiva.
Consecuencias positivas.
- Versión B: Política de Autoridad permisiva.
Consecuencias negativas.
- Versión C: Política de Autoridad prohibitiva.
Consecuencias positivas.
- Versión D: Política de Autoridad prohibitiva.
Consecuencias negativas.

Partiendo de los anteriores planteamientos, los objetivos que nos hemos propuesto han sido los siguientes:

1.- Estudiar qué significado tiene para los niños la realización de una serie de actos de naturaleza convencional en las edades de 5, 7 y 9 años. Estábamos interesados en estudiar el valor que adquieren distintos comportamientos convencionales en

estas edades y si ese valor es estable o se modifica en función de la edad. Con tal propósito hemos medido en una escala de 5 puntos (de la que se hablará en el punto 8.2. Materiales) las valoraciones de los comportamientos estudiados. Asimismo hemos estudiado las justificaciones que los niños utilizan para explicar sus valoraciones.

2.- En segundo lugar hemos pretendido estudiar si los distintos contextos creados en las diferentes versiones de cada historia, producidas al combinar Políticas de la Autoridad Permisivas y Prohibitivas, así como Consecuencias Positivas y negativas, modifican las valoraciones que los niños realizan sobre los actos estudiados, es decir, si los niños conceden un significado diferente a los actos en función del contexto en que se producen. Al igual que en el objetivo anterior hemos intentado estudiar si los diferentes contextos creados por las versiones producen transformaciones en el tipo de argumentos utilizados para explicar sus valoraciones, o bien en el cuantía de los mismos.

3.- Analizar cómo evalúan los niños a las Autoridades (padres o maestros) que permiten o prohíben la realización de los comportamientos que hemos sometido a estudio, y si esas valoraciones son estables en los tres grupos de edad estudiados o más bien están sometidas a algún tipo de transformación evolutiva.

4.- Estudiar las Previsiones de las eventuales reacciones de las autoridades que suponen los niños ante las diferentes conductas realizadas en el marco de las versiones creadas, así como las transformaciones evolutivas que pudieran existir en esas previsiones.

5.- En quinto lugar, analizar cómo valoran los niños, en las tres edades estudiadas, las consecuencias de los comportamientos estudiados y qué razones explicativas ofrecen.

6.- Finalmente hemos querido estudiar si existía algún efecto diferencial en el recuerdo de las historias elaboradas acerca de diferentes comportamientos convencionales que ocurren en contextos en los que varían los criterios estudiados (P.A. y Consecuencias). En otras palabras, hemos querido saber si los contenidos de las historias, o sus versiones, podrían ejercer algún efecto significativo en su recuerdo. Puesto que los diferentes comportamientos fueron comunicados a los niños a través de historias, se estudiaron los cambios producidos en el recuerdo de dichas historias a nivel evolutivo, en función de los diferentes contextos producidos al combinar P.A y Consecuencias, y en función de los diferentes comportamientos estudiados.

En función de los objetivos descritos, las hipótesis puestas a prueba en esta Tesis han sido las siguientes:

1.- Se espera encontrar cambios evolutivos en las valoraciones y juicios sobre los distintos comportamientos convencionales en las edades de 5, 7 y 9 años. (Damon, 1977;

Turiel 1977, 1978, 1983; Shantz, 1982,1983). Se preve que los comportamientos estudiados se valoren de diferente forma en cada una de las edades estudiadas y que además tengan también significados diferentes en los distintos tramos de edad estudiados. Se supone, por tanto, que existirán diferencias en la forma en que los niños valoren y justifiquen los distintos actos dentro de cada tramo de edad y a través de ellos.

2.- Los contextos creados en las diferentes versiones afectarán las valoraciones y los juicios infantiles en los tres grupos de edad. Se supone que la información sobre P.A. y consecuencias será integrada por los niños afectando sus valoraciones y juicios. (Heider, 1958; Grueneich, 1982; Nezworsky, Stein y Trabasso, 1982); es previsible que en las versiones que tienen iguales P.A. (A - B y C - D), la existencia de consecuencias negativas (Versiones B y D) agravará las valoraciones de los actos, y que, de forma similar, en las versiones que tienen iguales consecuencias (A - C y B - D), las P.A. prohibitivas incrementarán la gravedad del acto, de forma que la Versión C será peor valorada que la A y la versión D se valorará peor que la B.

Se espera que el peso que los niños concedan a la información de Política de la autoridad y consecuencias cambiará en función de la edad. Si ello es cierto, cabe esperar una gradación en la valoración de las distintas versiones en los diferentes grupos de edad.

3.- Los niños adecuarán sus Valoraciones de la Política de la Autoridad a los distintos contenidos de los comportamientos socio-convencionales, de forma que no aprobarán incondicionalmente cualquier tipo de actitud de la autoridad en relación con el comportamiento convencionalmente prescrito. Además se espera que las actitudes de los niños ante la posición establecida por las autoridades cambien a lo largo del período evolutivo comprendido en la muestra.

4.- Las previsiones sobre la Reacción de la autoridad estarán en estrecha relación con las políticas establecidas por éstas en las diferentes versiones. Además es presumible que los niños consideren simultáneamente el tipo de consecuencias de los actos al hacer sus previsiones sobre cuál podría ser el comportamiento de la autoridad en relación con el acto. Cabe pensar en que aparezcan, al menos en alguno de los tramos de edad estudiados fenómenos de integración de información similares a los previstos en la hipótesis 2, relativos al papel de las versiones en las valoraciones de los actos convencionales estudiados.

5.- Las valoraciones de las consecuencias estarán en relación con las valoraciones de los actos, de forma que las consecuencias de aquellos actos a los que se asignen altas puntuaciones, presumiblemente serán valoradas como buenas cuando sean positivas y como malas cuando sean negativas. Cabe esperar que la información de P.A. pueda ser integrada al valorar las consecuencias, al menos en alguno de los tramos de edad.

6.- Finalmente, y en relación con los efectos mnémicos que pudieran tener las diferentes historias y versiones, se hace la hipótesis de que si cambian evolutivamente los esquemas conceptuales relativos a la convención social y por tanto varían los significados atribuidos a historias y versiones, cambiará el marco interpretativo desde el que los niños procesarán, almacenarán y recuperarán la información comunicada en las historias, y en consecuencia éstas serán objeto de un procesamiento distinto en cada edad. Por tanto, se espera que existan diferencias en el recuerdo atribuibles al contenido de las historias, así como a las diferentes versiones.

8.- CAPITULO 8.- METODO.

8.1.- SUJETOS.

Participaron en el estudio 96 niños distribuidos en tres grupos de edades, correspondientes a los niveles de párvulos de 5 años, Segundo y Cuarto curso de E.G.B.; las edades medias de cada uno de los grupos fueron: 5;08, 7;07 y 9;05 años. Todos ellos pertenecían a un mismo centro de enseñanza en un pueblo situado en la zona de expansión del área urbana de Sevilla. La composición socio-económica y cultural de la muestra era plural, aunque con predominio de un nivel socio-cultural medio-alto. Debido a la complejidad del diseño no se contrastaron poblaciones deferenciadas socialmente puesto que ello hubiera supuesto una duplicación del estudio, de por sí suficientemente complejo.

Los sujetos estudiados fueron seleccionados al azar de entre dos clases por cada uno de los niveles. Se eligieron estas edades considerando que correspondían a edades entre las que podrían observarse diferencias significativas en la conceptualización de las convenciones estudiadas y que consecuentemente ello permitiría observar los efectos de los esquemas socio-convencionales en el recuerdo de las historias presentadas. En cada grupo de edad, los niños fueron divididos en 4 subgrupos, compuestos por 4 niños y 4 niñas cada uno, a los cuales se les presentaron 4 historias en una misma versión.

8.2.- MATERIALES.

Se inventaron cuatro historias relativas a comportamientos socio-convencionales propias de los ámbitos familiar (Historia 3) y escolar (Historia 1) y de los estereotipos sexuales (Historias 2 y 4) con los siguientes títulos:

Historia 1: "El niño que jugaba en clase"

Historia 2: "El niño que se disfrazó de bailarina"

Historia 3: "La niña que comía con los dedos".

Historia 4: "La niña que jugaba al fútbol"

Las historias fueron elaboradas según la gramática de las historias de Stein y Glenn y consistían en una introducción seguida de un episodio en el que se contenían las categorías de Suceso inicial, Respuesta Interna, Ejecución, Consecuencia y Reacción. cada una de las categorías gramaticales contenía dos proposiciones.

En relación con cada una de las historias se elaboraron cuatro diferentes versiones en las que se combinaron diferentes Políticas de autoridad (permisivas y prohibitivas) y diferentes Consecuencias (positivas y negativas), que se han descrito anteriormente en el Capítulo 7.

Las distintas versiones se generaron a partir de una "información central" que describe el desarrollo de la conducta, más la información de política institucional y de consecuencias. La información de P.A. se añadió a la información central en

forma de dos proposiciones que se intercalaron entre las categorías de Ejecución y Reacción. Por su parte, la información de consecuencias se incluyó en la categoría de Reacción, categoría que, en la gramática de Stein y Glenn contiene la información relativa a reacciones sociales, del propio actor, o de otros, bien sean afectivas, de conocimiento o sociales. Las consecuencias se referían a las reacciones sociales de los adultos o de los iguales en el caso de las historias 2 y 4, relativas a los estereotipos sexuales masculino y femenino respectivamente y de la historia 3, referente al comportamiento adecuado en la mesa; en el caso de la historia 1 ("Jugar en clase"), las consecuencias se referían al logro o no de las tareas escolares.

Así pues se elaboraron cuatro paquetes de historias (uno por cada versión), que contenían las cuatro historias en una misma versión, que sirvieron para entrevistar a cada uno de los cuatro subgrupos creados en cada nivel de edad. Los textos correspondientes a las historias y versiones se reproducen en el Anexo I.

Para medir las valoraciones de los niños en relación con las conductas y con los criterios estudiados se utilizó una escala cuantitativa de cinco puntos similar a la empleada en otras investigaciones (Smétana, 1981; Damon 1979; Weston y Turiel 1980; Nezworski, Stein y Trabasso, 1982) que se reproduce a continuación:

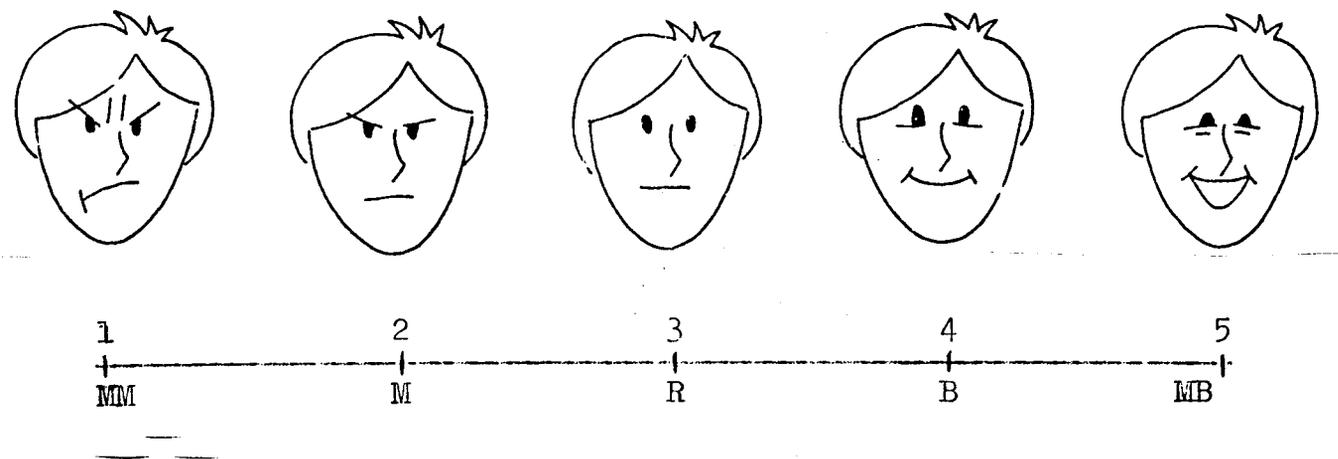


Figura núm. 2.- Escala utilizada en la medida de las valoraciones

8.3.- DISEÑO.

En el estudio participó una muestra de 92 sujetos formada por tres grupos, de 32 sujetos cada uno, cuyas edades medias fueron 5;08 (Rango mínimo 5;03, máximo 6:04); 7;07 (Rango mínimo 7:02, máximo 8;06), y 9;05 (Rango mínimo 9;00, máximo 10;01. Cada grupo fue subdividido a su vez en 4 subgrupos de 8 niños formados por 4 niñas y 4 niños, que recibieron las cuatro historias en una misma versión. Es necesario hacer la observación de que el grupo de sujetos más pequeños recibió solamente las historias 1,2 y 3 debido a que en el estudio piloto se comprobó que los pequeños no eran capaces de trabajar con las cuatro historias: los pequeños confundían y entremezclaban la información de las cuatro historias y la reducción a las 3 mencionadas les permitió realizar las pruebas más relajadamente,

desapareciendo los problemas detectados en el estudio piloto.

En el diseño utilizado se estudió el papel de las siguientes variables independientes:

- El factor edad, que como se ha comentado anteriormente incluyó tres grupos de 5, 7 y 9 años.

- El factor sexo, existiendo en la muestra igual número de varones que de mujeres en cada uno de los grupos de edad.

- El factor historia, recibiendo los sujetos de 7 y 9 años cuatro historias, y los de 5 años 3 historias en la versión correspondiente a su subgrupo.

- El factor versión, recibiendo los sujetos de un mismo subgrupo una misma versión en las cuatro historias.

- Intervalo temporal: recuerdo inmediato y diferido.

- Categoría gramatical de la historia.

El efecto de estas variables independientes fué observado en relación con las siguientes Variables dependientes:

- Valoración de los comportamientos socio-convencionales "per se".

- Valoración de los comportamientos socio-convencionales en una versión determinada.

- Valoración de la Política establecida por la Autoridad.

- Previsión de la Reacción de la Autoridad ante el comportamiento.

- Valoración de las Consecuencias.

- Número de proposiciones correctamente recordadas.

- El orden en el recuerdo de las diferentes categorías de información de las historias.

8.4.- PROCEDIMIENTO.

Con el fin de crear una situación lo más natural posible, se presentó a los niños la prueba diciéndoles que iban a escuchar algunos cuentos donde se contaban cosas que sucedían a niños como ellos y que queríamos saber cuáles eran sus opiniones sobre lo que sucedían en las historias; en ningún momento se les presentó como una prueba de memoria, e incluso al pedirles que contaran los cuentos se les pedía que lo hicieran con el fin de saber si lo había comprendido todo o se había enterado de todos los detalles.

Los cuentos fueron grabados en cinta magnetofónica y se les presentaron en el orden contrabalanceado que aparece en el siguiente cuadro para evitar sesgos debidos al orden de presentación:

ORDEN DE PRESENTACION DE LAS HISTORIAS.

SUJETO	SEXO	HISTORIA1	HISTORIA2	HISTORIA3	HISTORIA4
1	H	E	No.	F.	Na.
2	H	No.	F.	Na.	E.
3	H	F.	Na.	E.	No.
4	H	Na.	E.	No.	F.
1	V	E	No.	F.	Na.
2	V	No.	F.	Na.	E.
3	V	F.	Na.	E.	No.
4	V	Na.	E.	No.	F.

(H=hembra. V= Varón . E="Jugar en clase"; No= "Niño que se disfraza de bailarina"; F= "comer con los dedos"; Na.= "Niña que juega al fútbol")

La prueba se realizó en dos entrevistas individuales hechas a cada sujeto por el mismo experimentador, con el fin de recoger las respuestas de los sujetos ante los distintos ítems relativos a la comprensión de las situaciones socio-convencionales, y con el objetivo de recoger su recuerdo inmediato y diferido. En la primera entrevista se les decía a los niños que se les iba a contar una determinada historia que se presentaba mediante el título del cuento. (Por ejem: "Vas a escuchar una historia sobre un niño que se disfrazó de bailarina").

A continuación, con el objeto de obtener la valoración del comportamiento "per se", se les pedía su valoración sobre el

b) En el caso de que el recuerdo fuera impreciso o incompleto, se realizaban algunas preguntas de sondeo. Si el niño respondía adecuadamente, se pasaba a las preguntas de razonamiento.

c) Finalmente, en el caso de encontrar imprecisiones o deformaciones en las respuestas a las preguntas de sondeo, el niño volvía a escuchar el cuento, haciendo énfasis en la información relevante, es decir la relativa a las categorías de Suceso Inicial, Ejecución, Política de la Autoridad, Consecuencias y Reacción.

Una vez asegurado que el niño tenía actualizada en su memoria toda la información relevante, se realizaba la prueba de razonamiento, en la que se pedía al sujeto:

1) su valoración del comportamiento narrado en la versión que había recibido: Valoración del acto en la Versión

2) su valoración sobre la Política de la Autoridad en relación con cada uno de los actos en la correspondiente versión.

3) su Previsión sobre la Reacción de la Autoridad.

4) su Valoración de las Consecuencias.

Las preguntas relativas a las valoraciones fueron acompañadas de la petición de explicaciones o justificaciones de las valoraciones.

8.5.- PUNTUACION

Las entrevistas realizadas fueron grabadas en cinta magnetofónica y transcritas posteriormente para su análisis. Un 30 % del total de cuestionarios fueron analizadas por dos experimentadores independientes con el fin de contrastar las categorizaciones efectuadas por ambos y establecer la fiabilidad. Los observadores obtuvieron un acuerdo en el 94% de las observaciones en la prueba de memoria y en el 98% de las categorías de razonamiento.

Los índices de medida utilizados fueron los siguientes:

- En primer lugar, se utilizaron las Valoraciones cuantitativas que los niños efectuaron sobre la escala descrita en el apartado anterior.

- Por su parte, las justificaciones o explicaciones de las valoraciones se clasificaron según las Categorías que se expondrán en la Tabla I (Ver Apartado 9.2: Análisis de las explicaciones justificativas de las valoraciones), parcialmente coincidentes con las utilizadas en otras investigaciones sobre conceptualización de normas convencionales (Davidson, Turiel y Black, 1983; Shantz, 1982; Enesco y Del Olmo, 1987).

- Finalmente con el objeto de estudiar los posibles efectos de las historias en el recuerdo, se estudió el número de proposiciones correctamente recordadas. Se consideró que una proposición estaba correctamente recordada cuando había

coincidencia entre los contenidos semánticos de la proposición original y la recordada. Las proposiciones recordadas por los niños fueron incluidas dentro de la categoría a la que correspondían en el cuento original, con independencia de la categoría que ocuparan en la narración producida por el niño.

CAPITULO 9.- RESULTADOS.

9.1.- VALORACIONES DE LOS DISTINTOS ITEMS DE RAZONAMIENTO.

9.1.1.- VALORACIONES DE LOS DISTINTOS COMPORTAMIENTOS SOCIO-CONVENCIONALES "PER SE".

Analizaremos en este apartado cómo los sujetos valoran los distintos comportamientos estudiados "per se", es decir, sólo como respuesta al título de las historias, sin examinar dichos actos en ninguna de las versiones. Las respuestas a este ítem se obtuvieron antes de presentarles las historias en una determinada versión. En la primera entrevista se les decía a los niños que iban a escuchar un cuento que llevaba un determinado título: por ejemplo "El niño que jugaba en clase", y a continuación se les pedía que valoraran tal acto en una escala de 5 puntos, de la que se habló en el punto 8.3.

Como puede apreciarse en el Gráfico núm.1, así como en el Cuadro núm. 1, el comportamiento peor valorado es el de "comer con los dedos" seguido de la conducta socio-convencional propia del ámbito escolar, "jugar en clase", y de las conductas tipificadas sexualmente para niños y niñas, que son valoradas

H I S T O R I A S

		JUGAR	DISFRA	DEDOS	FUTBOL
E	5	3.28	3.03	1.34	
D	7	1.84	3.00	1.37	3.90
A	9	1.78	3.59	1.50	4.53
D	X	2.30	3.20	1.40	4.21

Cuadro núm. 1.- Transformaciones evolutivas producidas en las valoraciones de los actos convencionales "per se". Puntuaciones medias. Menor puntuación = peor valoración.

ambas por encima de las dos anteriores; dentro de ellas, el comportamiento de "la niña que juega al fútbol" fue objeto de valoraciones más positivas que el del niño que se "viste de bailarina".

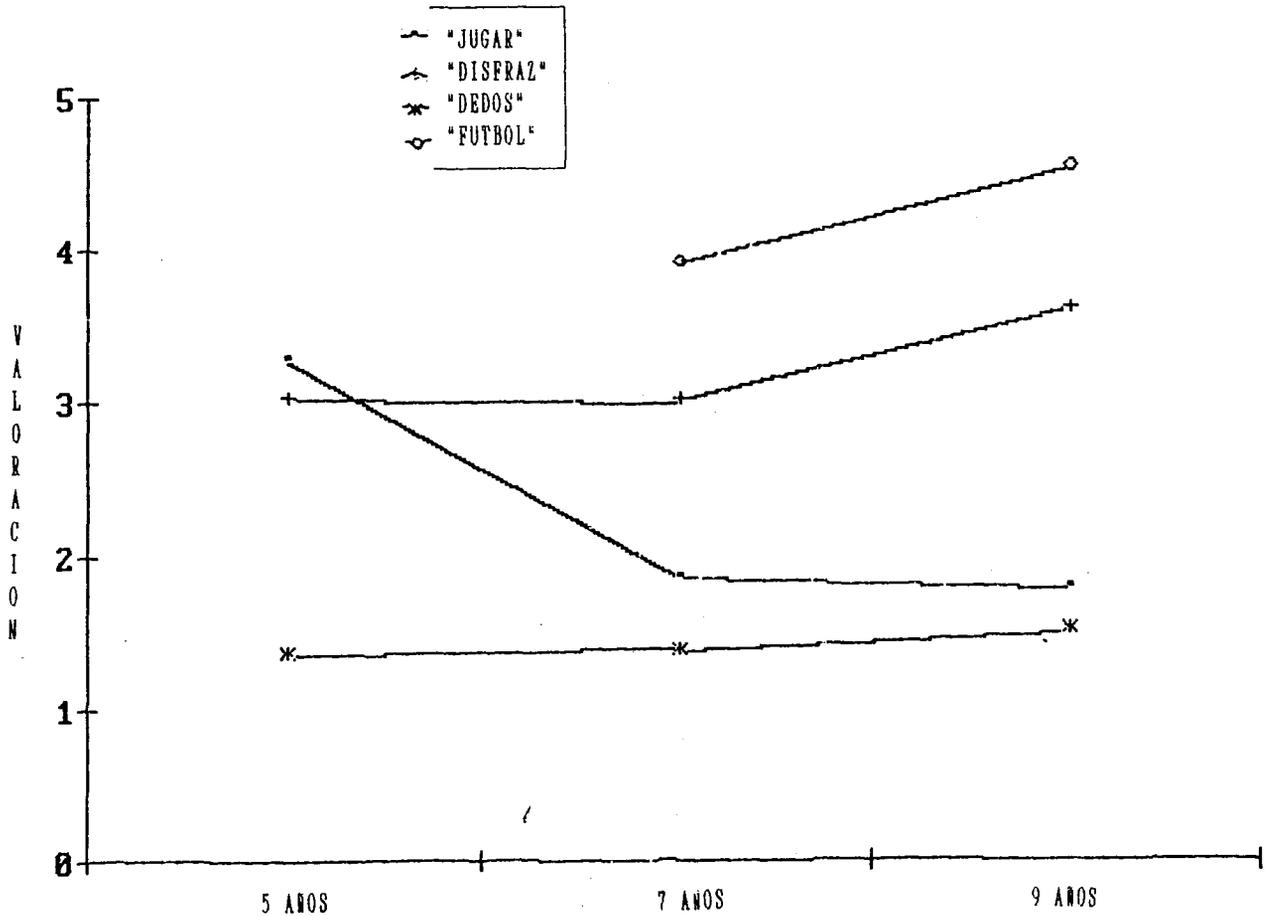


Gráfico núm. 1.- Valoraciones de los comportamientos socioconvencionales "per se". Muestra total.

El análisis estadístico (Cuadro núm. 2) muestra que se produjeron cambios significativos debidos a la edad en la valoración de los comportamientos relativos al ámbito

escolar, "jugar en clase", (Chi cuadrado=18.22, $p < .001$) y a la conducta tipificada sexualmente para las niñas, "jugar al fútbol" (Chi Cuadrado = 9.9, $p < .001$).

H I S T O R I A S

		JUGAR	DISFRA	DEDOS	FUTBOL
E	5	64.81	45.73	45.02	
D	7	40.66	42.84	48.59	25.69
A	9	40.03	56.92	51.89	39.31
D	CH2	18.22	4.88	1.50	9.95
	P	.000	.08	.47	.001

Cuadro núm 2.- Efectos de la variable edad en las valoraciones de los comportamientos "per sé". Rangos medios. Prueba de Kruskal-Wallis

No aparecen diferencias significativas atribuibles a la edad en las valoraciones de la conducta relativa al comportamiento en la mesa "comer con los dedos" (Chi cuadrado = 1.50, $p < .47$), y, si bien no aparecen diferencias que lleguen a la significación estadística en la conducta tipificada sexualmente para los niños, "vestirse de bailarina" en la prueba de Kruskal-Wallis (Chi Cuadrado = 4.88, $p < .08$), sí aparecen en otros estadísticos como Pearson ($p < .03$) o en la prueba Tau-C de Kendall (.04).

Las normas estudiadas poseen perfiles evolutivos diferentes. La conducta de "jugar en clase" es objeto de un descenso significativo de las valoraciones en los grupos de 7 y 9 años. La prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias

significativas al mayor nivel de significación ($p < .000$) entre el grupo de 5 y los de 7 y 9 años; en estos dos últimos las puntuaciones se mantienen constantes, sin que se aprecien diferencias significativas entre ellos.

La conducta de "comer con los dedos", además de ser la peor valorada, es la que muestra un perfil más constante y carente de evolución, puesto que, como señalábamos más arriba, en las tres edades estudiadas los niños persisten en considerar la infracción como igualmente grave, no existiendo diferencias significativas atribuibles a la edad.

Por su parte, el comportamiento del "niño que se disfraza de bailarina" es objeto de valoraciones bastante parecidas en los grupos de 5 y 7 años, entre los cuales no existen diferencias significativas. Sin embargo, se observa una mejora significativa en las valoraciones de los comportamientos estereotipados sexualmente, tanto para niños como para niñas, entre las edades de 7 y 9 años.

La distribución de las valoraciones de los distintos comportamientos dentro de cada grupo de edad permite hacer algunas interesantes observaciones.

En el caso del comportamiento de "jugar en clase" los niños más pequeños de la muestra diversifican mucho sus puntuaciones, mientras que los niños de 7 y 9 años coinciden mayoritariamente en calificarlo como "Mal" o "Muy mal" (Cuadro núm. 3).

E D A D

V A L O R A C I O N E S	JUGAR	5	7	9	TOTAL
	1 MM	8	17	17	42
	2 M	1	8	7	16
	3 R	8	3	6	17
	4 B	4	3	2	9
	5 MB	11	1	0	12
	TOTAL	32	32	32	96

Cuadro núm 3.- Diferencias inter e intra-grupos en la valoración del comportamiento de "Jugar en clase"

La distribución de frecuencias es muy homogénea en la evaluación del comportamiento de "comer con los dedos" (Cuadro núm. 4), en la que más del 90% de los sujetos, en los tres grupos de edad coinciden en evaluar como "Muy mal" o como "Mal".

E D A D

V A L O R A C I O N E S	DEDOS	5	7	9	TOTAL
	1 MM	25	22	20	67
	2 M	4	8	9	21
	3 R	2	2	2	6
	4 B	1	0	1	2
	5 MB	0	0	0	0
	TOTAL	32	32	32	96

Cuadro núm. 4.- Diferencias inter e intra-grupos en la valoración del comportamiento de "Comer con los dedos".

En el caso de la valoración del comportamiento del "niño que se disfraza de bailarina", se observa una amplia distribución de las valoraciones en el grupo de sujetos más jóvenes, mientras que se fortalecen las valoraciones más altas en los grupos de 7 y de 9 años, especialmente en este último grupo (Cuadro núm. 5).

E D A D					
	DISFRAZ	5	7	9	TOTAL
V A L O R A C I O N E S	1 MM	8	4	0	12
	2 M	2	6	3	11
	3 R	9	13	10	32
	4 B	7	4	16	27
	5 MB	6	5	3	14
	TOTAL	32	32	32	96

Cuadro núm. 5.- Diferencias inter e intra-grupos en la valoración del comportamiento del "Niño que se disfraza de bailarina"

Por último, en el caso de la valoración del comportamiento de "la niña que juega al fútbol" la distribución de las puntuaciones es bastante homogénea, existiendo relativamente pocas diferencias entre los dos grupos de edad. Si bien la tendencia en los dos grupos de edad es la concentración de las valoraciones en las puntuaciones más altas, se observa que en el grupo de sujetos más mayores disminuyen notablemente las puntuaciones bajas y medias de la escala y se concentran en las más altas (Cuadro núm.6).

E D A D

V A L O R A C I O N E S	FUTBOL	7	9	TOTAL
	1 MM	0	0	0
	2 M	1	0	1
	3 R	9	2	11
	4 B	14	11	25
	5 MB	8	19	27
	TOTAL	32	32	64

Cuadro núm. 6.- Diferencias inter e intra-grupos en la valoración del comportamiento de "La niña que juega al fútbol".

9.1.2.- VALORACION DE LOS COMPORTAMIENTOS SOCIO-CONVENCIONALES EN LAS DIFERENTES VERSIONES.

El análisis que se expondrá en este apartado se referirá a las valoraciones de los comportamientos socio-convencionales en los distintos contextos creados por las versiones. Tras obtener la valoración de los actos "per se", los niños escuchaban cada una de las historias en la versión correspondiente a su grupo experimental; en la segunda entrevista, y tras habernos asegurado de que los niños tenían actualizada toda la información relevante de la historia, se les pedía que valoraran, entre otros ítems, el comportamiento tal como sucedía en la versión que habían recibido, respondiendo a preguntas como ésta: "¿Cómo te parece a tí que Pedro se disfrazara de bailarina en esta historia?. Señálalo en esta escala".

Los resultados de este ítem que se expondrán a continuación se referirán, en primer lugar, a los efectos de las versiones en las valoraciones de cada uno de los comportamientos en la muestra total, y en segundo lugar a los efectos de la edad en la valoración de los comportamientos en las diferentes versiones.

Considerando el efecto que producen las distintas versiones en el conjunto de la muestra estudiada, es decir sumando los tres grupos de edad, según la prueba de Kruskal-Wallis, puede afirmarse que las cuatro versiones producen efectos significativos en el caso de las conductas de "jugar en clase" ($\chi^2 = 30.27$, $p < .000$) y del "niño que se disfraza de

bailarina (Chi Cuadrado =10.77, $p < .01$).

H I S T O R I A S

	JUGAR	DISFRA	DEDOS	FUTBOL	
V E R S I O N E S	A	67.42	60.90	58.33	37.75
	B	36.88	51.25	50.21	31.25
	C	59.29	37.98	42.73	34.84
	D	30.42	42.88	42.73	26.16
	CH2	30.27	10.77	7.24	4.03
	P	.000	.01	.06	.25

Cuadro núm 7.- Efectos de la variable versión en la valoración de los comportamientos socio-convencionales. Rangos medios, muestra total. Prueba de Kruskal-Wallis.

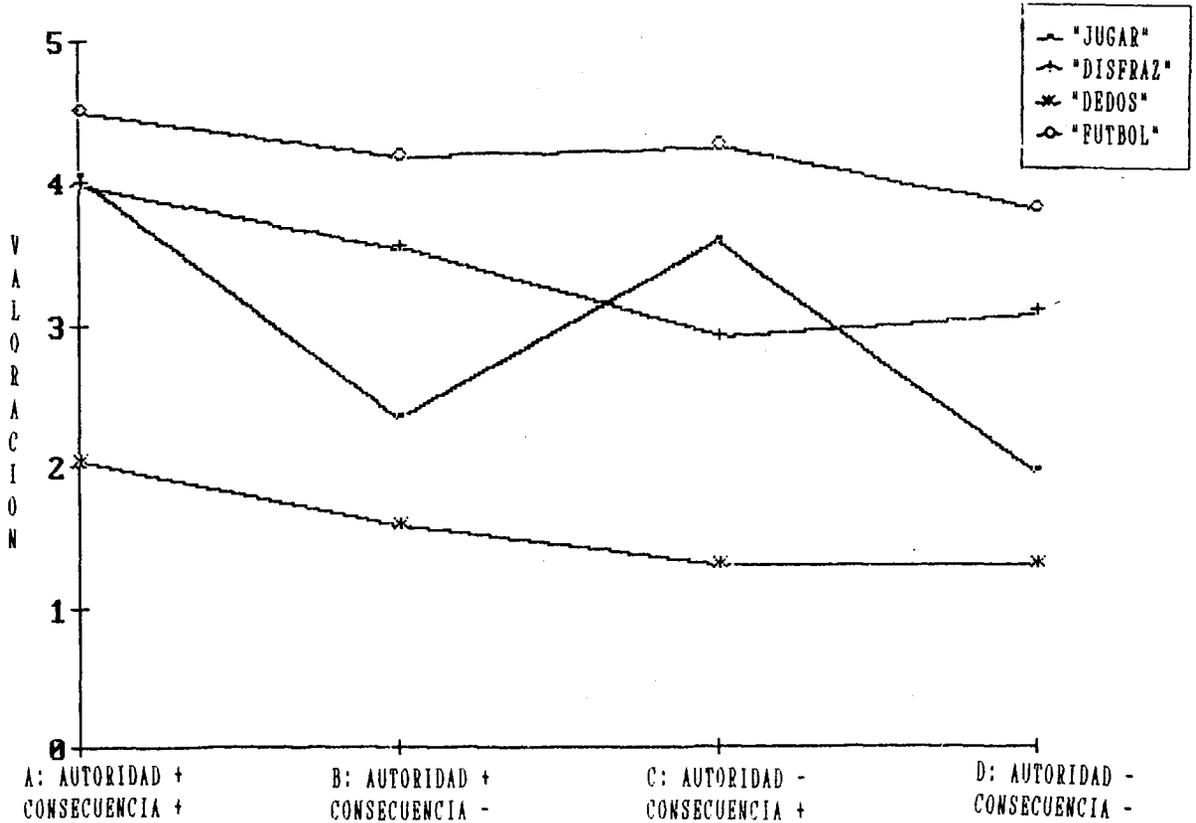


Gráfico núm 2.- Efectos de la variable versión en las valoraciones de los comportamientos socio-convencionales. Muestra total.

valoraciones de "la niña que juega al fútbol" (Chi Cuadrado = 1.4, $p < .69$). La influencia de las versiones tampoco llega a ejercer una influencia significativa, aunque es próxima en el caso de la conducta de "comer con los dedos" (Chi Cuadrado = 7.2, $p < .06$).

El estudio de los efectos de la edad (Gráfico núm. 3 y Cuadro núm. 8) en la valoración de los actos en las diferentes versiones (considerando todos ellos de manera conjunta) muestra que las versiones produjeron diferencias claramente significativas en la forma en que los comportamientos fueron valorados en los grupos de 7 años ($\chi^2 = 8.56$, $p < .03$) y en el de 9 años ($\chi^2 = 14.93$, $p < .001$),

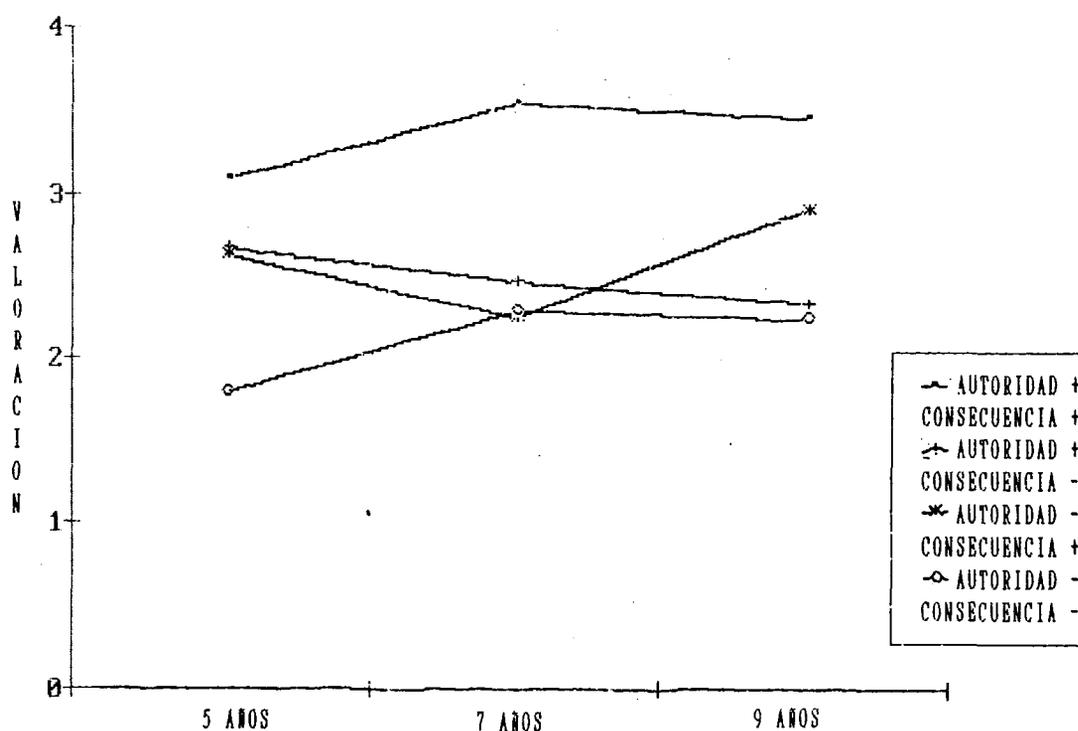


Gráfico núm. 3.- Efectos de la edad en las valoraciones de los actos en las distintas versiones.

mientras que para el grupo de sujetos de menor edad de la muestra las versiones introdujeron diferencias en las valoraciones que estuvieron próximas, aunque no llegaron a alcanzar la significación estadística ($\chi^2=7,38$, $p<.06$) (Gráfico núm. 3. y Cuadro núm.8).

		E D A D		
		5	7	9
V E R S I O N E S	A	21,38	24.44	25.38
	B	18,25	16.25	10.69
	C	17,13	12.31	19.69
	D	9,25	13.00	10.25
	CH2	7,38	8.56	14.93
	P	.06	.03	.001

Cuadro núm. 8.- Efectos de la edad en las valoraciones de los actos en una determinada versión

9.1.3.- VALORACION DE LAS POLITICAS DE LA AUTORIDAD.

Las valoraciones que se analizarán en este apartado responden a preguntas sobre la opinión que a los niños les merece la actitud de las autoridades (padres o maestros) en relación con una determinada conducta. Por ejemplo: "En la historia que acabas de escuchar, los padres de Pedro no le dejaban ponerse disfraces de niña: ¿Qué te parece a tí lo que hacían estos padres?. Señálalo en esta escala". Analizaremos en primer lugar las valoraciones de las políticas de las autoridades en relación con los comportamientos estudiados en la muestra total, y a continuación expondremos las transformaciones evolutivas producidas al valorar a las autoridades.

Como puede apreciarse en el Gráfico núm. 4, así como en el Cuadro núm. 9, los niños valoran de manera significativamente diferente las normas establecidas por las autoridades en relación con cada una de las conductas estudiadas.

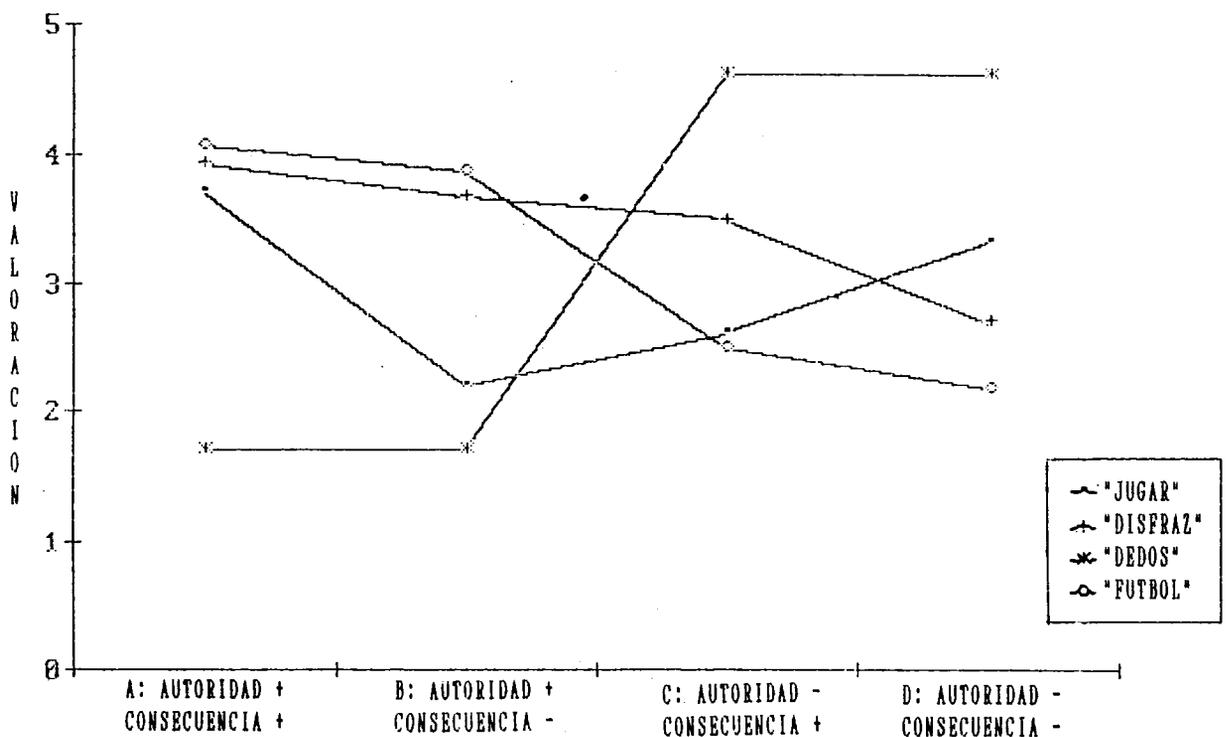


Gráfico 4.- Efectos de las versiones en la valoración de la Política de la autoridad en las diferentes historias.

H I S T O R I A S

	JUGAR	DISFRAZ	DEDOS	FUTBOL	
V E R S I O N E S	A	63.08	55.96	26.73	44.84
	B	33.67	52.94	25.44	42.19
	C	41.67	49.96	70.92	23.63
	D	55.58	35.17	70.92	19.34
	CH2	17.11	8.39	66.98	24.53
	P	.000	.03	.000	.000

Cuadro núm. 9.- Efectos de la variable versión en las valoraciones de la Política de la autoridad en las diferentes historias. Rangos medios. Muestra total.

La prueba de Kruskal- Wallis muestra que existen diferencias significativas al valorar la política seguida por la autoridad en las distintas versiones en todas las historias (Historia 1: Chi Cuadrado= 17.11, $p < .000$; Historia 2: Chi Cuadrado = 8.3, $p < .03$; Historia 3: Chi Cuadrado= 66.98, $p < .000$ e Historia 4: Chi cuadrado= 24.53, $p < .000$).

La comparación de las versiones AB y CD en la muestra total, considerando conjuntamente las historias 1, 2 y 3, en las tres edades conjuntamente, muestra que las P.A prohibitivas son significativamente mejor valoradas que las P.A. permisivas, a un nivel máximo de significación: $p < .000$ (Prueba de Kruskal-Wallis); sin embargo, las diferencias no llegan a la significación estadística al comparar la valoración de la P.A. en versiones que difieren en el tipo de consecuencias.

Además, la comparación entre las valoraciones que, teniendo idénticas P.A. difieren en el tipo de consecuencias (A y B; C y D), permite observar un interesante fenómeno de integración de información (Cuadro núm. 10).

VERS.	H1,2,3	VERS.	H1,2,3
A	29.33	C	25.40
B	19.67	D	23.60
Z	-2.43	Z	.44
P	.01	P	.65

Cuadro núm.10.- Comparación de la valoración de la Política de la autoridad en las versiones A-B y C-D. Historias 1,2 y 3. Muestra total. Rangos medios.

Si bien las versiones B y D, que tienen consecuencias negativas, se valoran peor respectivamente que las A y C -con consecuencias positivas-, las diferencias sólo alcanzan la significación estadística al comparar las versiones A y B ($p < .01$). La diferencia en las valoraciones de las P.A. prohibitivas, C y D, no llega sin embargo a ser estadísticamente significativa. Este hecho habla de un fenómeno selectivo de integración de la información de consecuencias al valorar las normas establecidas por las autoridades restringido a las políticas permisivas. En otras palabras, las valoraciones de las políticas de la autoridad están matizadas por las consecuencias, de forma que, cuando éstas son negativas

las valoraciones de las P.A. permisivas empeoran, fenómeno que no se observa cuando son prohibitivas.

Los distintos aspectos de las versiones influyen de forma diferente en cada una de las cuatro historias. Las valoraciones de las normas establecidas por los maestros en relación con la conducta de "jugar en clase" aparecen claramente marcadas por el tipo de consecuencias (consecución o no de las tareas escolares) cuando los maestros permiten a los niños hacerlo, de forma que las valoraciones de los maestros que permiten jugar empeoran si, al mismo tiempo, los niños no realizan sus tareas escolares. Estadísticamente aparecen diferencias al máximo nivel de significación al comparar las versiones A y B ($p < .000$). El tipo de consecuencias no influye decisivamente la valoración de los maestros que prohíben jugar en la escuela, de forma que no aparecen diferencias entre las versiones C y D. Las autoridades escolares que prohíben no son significativamente mejor valoradas que las autoridades que permiten cuando, además, los niños no llegan a realizar sus tareas, no apareciendo diferencias entre las versiones B y C.

En el caso de la conducta de "comer con los dedos", la valoración de la actitud de los padres está inversamente relacionada con el carácter de ésta, de forma que los padres que permiten a sus hijos hacerlo son significativamente peor valorados que los que lo prohíben. El tipo de consecuencias en este caso, es decir, el hecho de que otros agentes sociales, como los abuelos, aprueben o no el comportamiento, no modifica la

valoración que los niños realizan sobre sus padres.

Las valoraciones de las posturas de los padres en relación a las conductas esperables para los sexos tienen pautas de comportamiento relativamente similares frente a las historias propias de los ámbitos escolar y familiar. En el caso de los estereotipos sexuales, las políticas permisivas de los padres producen valoraciones elevadas, mientras que las prohibitivas merecen valoraciones significativamente más bajas en ambas historias ($p < .03$ en el caso de la historia sobre el niño y $p < .000$ en el caso de la historia sobre la niña), tal como puede observarse en el cuadro que se presenta a continuación:

HISTORIAS

V E R S I O N E S		DISFRAZ	FUTBOL
	AB	54.45	43.52
	CD	42.55	21.48
	Z	-2.15	-4.80
	P	.03	.000

Cuadro núm. 11.- Comparación entre las valoraciones de las P.A. de las versiones AB y CD de las historias 2 y 4. Muestra total.

Además, los padres "prohibitivos" son objeto de valoraciones claramente más severas cuando la prohibición se ejerce contra las niñas que cuando se ejerce contra los niños, es decir, los niños valoran peor a los padres que prohíben a las niñas realizar comportamientos tradicionalmente considerados como propios de los niños que a aquéllos que prohíben a los niños

realizar comportamientos reservados a las niñas.

Por otra parte, la comparación entre las versiones A-B (ambas con P.A. permisivas pero diferentes en el tipo de consecuencias), y C-D (ambas con P.A. prohibitivas, pero diferentes en sus consecuencias), indica que el papel de las consecuencias en la valoración de la P.A. es diferente para el comportamiento masculino y para el femenino:

H I S T O R I A S

VERSI	DISFRA	FUTBOL	VERSI	DISFRA	FUTBOL
A	25.08	17.16	C	28.08	17.63
B	23.92	1.84	D	20.92	15.38
Z	-.30	-.43	Z	-1.81	-.70
P	.76	.66	P	.06	.48

Cuadro núm. 12: Comparación entre las valoraciones de las P.A. de las versiones A-B y C-D de las historias 2 y 4. Muestra total.

Los datos indican que las consecuencias negativas no introducen diferencias significativas en la valoración de las autoridades permisivas (A y B) en ninguna de las dos historias; sin embargo, la comparación entre las versiones con autoridades prohibitivas, C y D, muestra que las consecuencias negativas (D) introducen un descenso en la valoración de la autoridad prohibitiva en relación con comportamiento del "niño que se disfraza de bailarina", que supone la aparición de diferencias muy próximas a la significación estadística entre las versiones.

Este fenómeno no se observa en el caso de la valoración de las autoridades prohibitivas hacia la conducta de "la niña que juega al fútbol".

Presentamos a continuación los cambios evolutivos producidos en las valoraciones de las diferentes políticas marcadas por las autoridades en relación con los comportamientos estudiados en las Historias 1,2 y 3 ("jugar en clase", "un niño que se disfraza de bailarina" y "comer con los dedos"), que fueron utilizadas en la totalidad de la muestra. Con el objeto de sintetizar los datos, se presentarán los resultados agrupando las versiones que tienen similares políticas de autoridad (AB y CD) y similares consecuencias (AC y BD). Los gráficos núm. 5 y 6, que aparecen a continuación, muestran la evolución de las versiones agrupadas AB - CD, y AC- BD en los 3 grupos de edad.

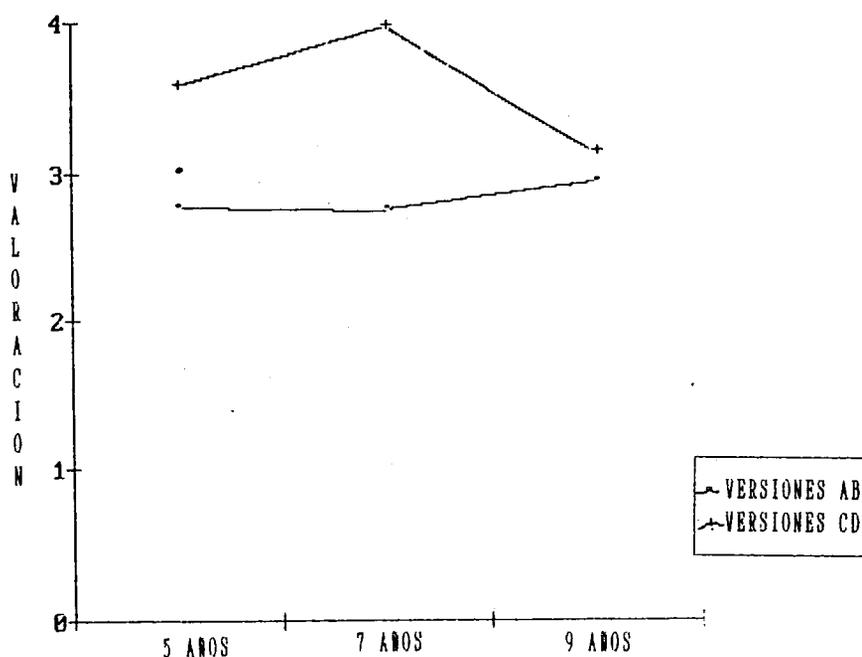


Gráfico núm. 5.- Evolución en los tres grupos de edad de las valoraciones de la P.A de las versiones agrupadas AB-CD. Historias 1,2 y 3.

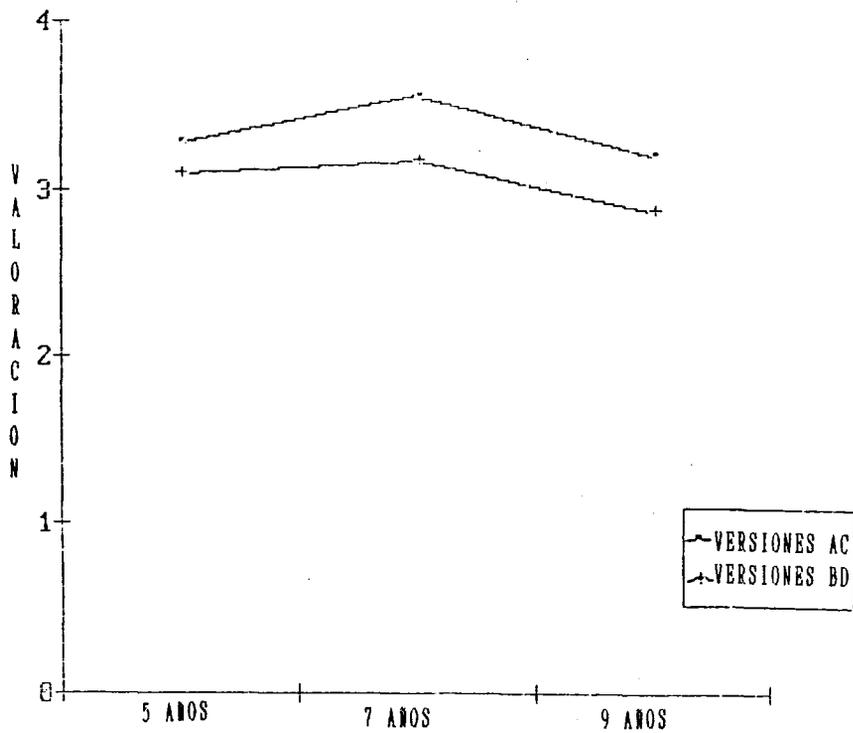


Gráfico núm. 6.- Evolución en los tres grupos de edad de las valoraciones de la P.A de las versiones agrupadas AC-BD.

En el cuadro núm 24 se observan los efectos de la edad en las valoraciones de las P.A. en las versiones agrupadas.

E D A D E S

V E R S I O N E S	E D A D E S					
		5	7	9	CH2	P
AB		23.47	23.47	26.56	.53	.76
CD		25.59	31.69	16.22	10.16	.006
AC		25.38	26.97	21.16	1.51	.46
BD		24.75	26.72	22.03	.91	.63

Cuadro núm 13.- Efectos de la edad en las valoraciones de las P.A. correspondientes a las versiones agrupadas AB, CD, AC y BD.

Los datos muestran que sólo aparecieron cambios significativos atribuibles a la edad en el caso de las versiones

en las que las autoridades fueron prohibitivas - versiones C y D (Chi Cuadrado = 10.16, $p < .006$)-. Sólo en el grupo de 9 años apareció un descenso significativo de las valoraciones de las autoridades prohibitivas en comparación con las altas valoraciones de que dichas puntuaciones fueron objeto por parte de los sujetos de 5 y 7 años.

Las diferencias entre las valoraciones de las políticas establecidas por las autoridades (diferencias entre versiones AB-CD) en cada uno de los grupos de edad pueden observarse en el Cuadro núm. 14.

E D A D E S

E D A D E S

VERS.	5	7	9	VERS.	5	7	9
AB	12.78	10.22	15.34	AC	17.53	17.51	18.94
CD	20.22	22.78	17.66	BD	15.47	15.09	14.06
CH2	5.13	14.60	.51	CH2	.-62	.-85	.-1.51
P	.02	.001	.47	P	.52	.39	.13

Cuadro núm. 14.- Comparación de las valoraciones de las Políticas de autoridad que difieren en el tipo de P.A. (AB-CD) y en el tipo de consecuencias (AC-BD) en cada uno de los grupos de edad.

Las diferencias alcanzan la significación estadística al comparar las versiones AB-CD en los grupos de 5 y 7 años, en los que las autoridades permisivas (versiones AB) se valoran peor que las prohibitivas (versiones CD), pero no en el de 9, en el que, dado el empeoramiento en las valoraciones de que son objeto

las autoridades prohibitivas, las diferencias entre las versiones AB y CD se reducen y no llegan a ser estadísticamente significativas.

Como puede apreciarse en el mismo cuadro, el diferente tipo de consecuencias de las versiones AC y BD no introduce diferencias en las valoraciones de las autoridades que alcancen significación estadística en ninguno de los grupos de edad.

Así pues, considerando conjuntamente los comportamientos referentes a la escuela, al estereotipo sexual masculino y a la conducta en la mesa, los grupos de 5 y 7 años valoran más positivamente las Políticas de la autoridad prohibitivas que permisivas, mientras que en el grupo de sujetos mayores, las diferencias dejan de ser significativas al comparar las mismas versiones, debido a la disminución significativa en la valoración de las autoridades prohibitivas que aparece en este grupo de edad.

9.1.4.- PREVISION DE LA REACCION DE LA AUTORIDAD.

Los datos que se presentarán en este apartado han sido el resultado de pedir a los niños su estimación de cuál creían que podría ser la reacción de las autoridades (padres o maestros) ante cada una de las conductas estudiadas. Los niños, tras considerar el conjunto de la información presentada en la historia en una determinada versión, respondían a preguntas como la que sigue: "¿Cómo crees tú que reaccionaría el maestro al ver que los niños jugaban en clase?. Señálalo en esta escala".

Como puede observarse en el Gráfico núm. 7 y en el Cuadro núm. 15, que representan los datos referidos a la totalidad de los sujetos estudiados y las historias 1,2 y 3 recibidas por toda la muestra, el efecto de las versiones es significativo al máximo nivel (Chi Cuadrado= 61.72, $p < .000$).

	A	B	C	D	CH2	P
H1,2,3	77.44	62.48	29.60	24.48	61.72	.000

Cuadro núm. 15.- Efectos de la variable versión en la previsión de la reacción de la autoridad. Historias 1,2 y 3. Muestra total.

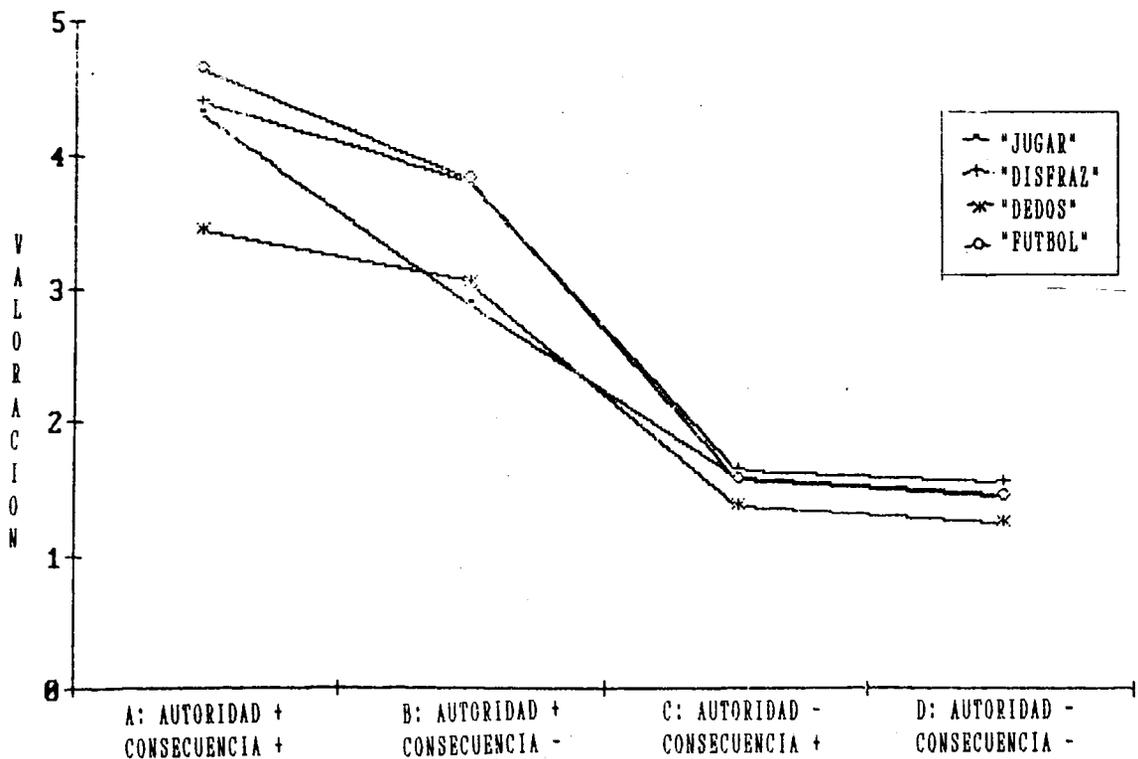


Gráfico núm. 7.- Efectos de la variable versión en la previsión de la reacción de la autoridad. Historias 1,2 y 3. Muestra total.

La comparación entre las versiones con diferentes Políticas de la Autoridad, AB y CD, y con diferentes tipos de consecuencias, AC y BD, muestra que las primeras, A y B, ambas con P.A. permisivas, producen previsiones de reacción de la autoridad muy superiores a las C y D, en las que la norma es prohibitiva:

VERS.	H1,2,3	VERS.	H1,2,3
AB	69.96	AC	53.52
CD	27.04	BD	43.48
Z	7.60	Z	1.77
P	.000	P	.7

Cuadro núm. 16.- Transformaciones producidas en la estimación de la Reacción de la autoridad al comparar versiones con diferentes Políticas de autoridad (AB-CD) y diferentes consecuencias (AC-BD). Muestra total. Historias 1,2 y 3. Rangos medios.

Así pues, las previsiones de la Reacción de la Autoridad están estrechamente relacionadas con el carácter de la norma establecida por las autoridades. La prueba de Mann-Witney-Wilcoxon muestra que las diferencias en las estimaciones de las reacciones de las autoridades permisivas (AB) o prohibitivas (CD) son altamente significativas ($Z=-7.60$, $p<.000$). Las consecuencias negativas de las versiones BD, si bien producen un empeoramiento importante en la previsión de la reacción de la autoridad en relación con las versiones AC (consecuencias positivas), no llegan a producir una diferencia que llegue a ser estadísticamente significativa.

Además, tal como puede observarse en el cuadro núm. 17 aparecen diferencias al comparar entre sí las versiones A-B y C-D.

VERS.	H1,2,3	VERS.	H1,2,3
A	29.69	C	26.81
B	19.31	D	22.19
Z	.-2.5	Z	.-1.19
P	.009	P	.23

Cuadro núm 17.- Diferencias en la estimación de la Reacción de la autoridad en las versiones A-B y C-D. Muestra total. Historias 1, 2 y 3.

Las diferencias son altamente significativas entre las versiones A y B ($Z = -2.5$, $p < .009$), pero no existe significación estadística al comparar las versiones C con D ($Z = -1.19$, $p < .23$). La aparición de diferencias significativas entre las versiones A y B supone que, de la misma forma que los niños consideraron la información de consecuencias al valorar las normas establecidas por las autoridades, integran esta información al hacer sus previsiones sobre las reacciones de las autoridades, de forma que las consecuencias negativas de la versión B empeoran significativamente la previsión de la reacción de la autoridad permisiva. Este efecto no se observa en el caso de las versiones en las que las autoridades mantienen actitudes prohibitivas. En ellas, las consecuencias negativas de la versión D no implican la

aparición de diferencias que llegan a ser estadísticamente significativas.

Los datos evolutivos confirman los resultados encontrados en la muestra total, apareciendo en los tres grupos de edad diferencias significativas al máximo nivel (Cuadro núm. 18 y Gráfico núm.8).

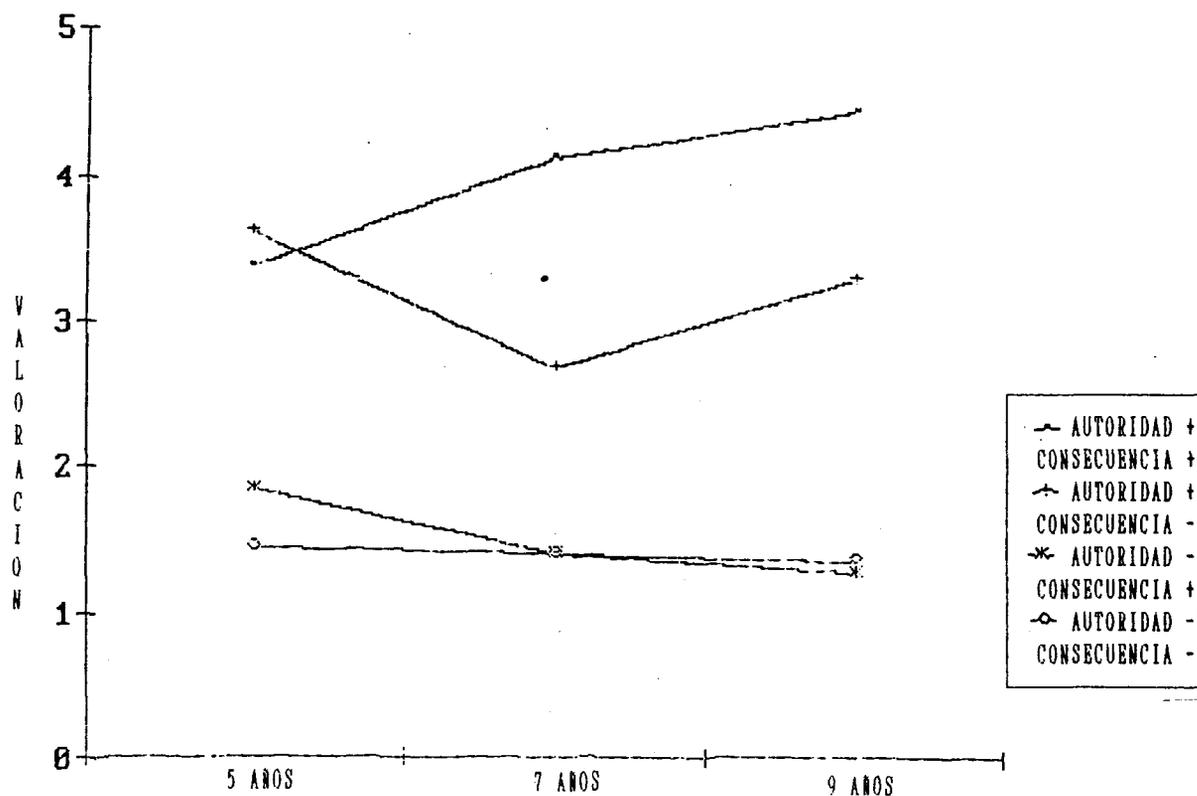


Gráfico núm.8.- Efectos de la variable edad en la previsión de la reacción de autoridad en las versiones A,B,C y D.

E D A D E S

V E R S I O N E S	H1,2,3	5	7	9
	A	23.56	27.88	27.44
	B	24.13	20.06	19.75
	C	11.06	9.81	9.13
	D	7.26	8.25	9.69
	CH2	20.58	23.62	21.28
	P	.001	.000	.000

Cuadro núm. 18.- Efectos de la edad en la previsión de la reacción de la autoridad en cada una de las versiones.

En los tres grupos de edad se confirma que las previsiones están en estrecha dependencia de las políticas establecidas por ella, siendo aquéllas significativamente mejores cuando las autoridades son permisivas que cuando son prohibitivas ($p < .000$).

E D A D E S

E D A D E S

VERS.	5	7	9	VERS.	5	7	9
AB	23.84	23.31	23.63	AC	17.31	19.16	18.09
CD	9.16	9.69	9.36	BD	15.69	13.84	14.91
Z	-4.46	-4.16	-4.36	Z	-.49	-1.62	-.97
P	.000	.000	.000	P	.62	.10	.32

Cuadro núm. 19.- Comparación de las previsiones de reacción de la autoridad entre versiones con diferentes P.A (AB-CD) y diferentes consecuencias (AC-BD) dentro de cada uno de los grupos de edad.

Además, las versiones en las que las consecuencias son positivas -A y C- producen previsiones más benevolentes sobre la reacción de la autoridad que las versiones con consecuencias negativas -C y D-. Sin embargo, las diferencias entre uno y otro tipo de versiones no llegan a la significación estadística en ninguno de los tres grupos de edad.

Puesto que aparecieron diferencias significativas entre las versiones A y B en la muestra total (Cuadro núm. 17), procedimos también a comparar dichas versiones en los tres grupos de edad (Cuadro núm. 20).

E D A D E S

VERS.	5	7	9
A	8.00	11.88	11.44
B	9.00	5.13	5.56
Z	-.43	-2.85	-2.50
P	.66	.004	.01

Cuadro núm. 20.- Comparación de las estimaciones de la reacción de la autoridad entre las versiones A y B dentro de cada uno de los grupos de edad.

Este análisis muestra que, además de ser un fenómeno de integración de información que aparece selectivamente en relación con la previsión de la reacción de autoridades permisivas, pero no prohibitivas, aparece también como un efecto ligado a la edad, puesto que son los grupos de 7 y 9 años, los

que prevén un empeoramiento significativo de la reacción de las autoridades permisivas cuando las consecuencias son negativas, fenómeno que no se registra en el grupo de 5 años.

Si bien se observan, como acabamos de ver, diferencias dentro de cada grupo de edad en las estimaciones de las reacciones de las autoridades en las distintas versiones, no aparecen diferencias evolutivas en las previsiones de la reacción de la autoridad en las distintas versiones tal como puede observarse en el Cuadro núm.21:

E D A D E S

V E R S I O N E S		5	7	9	CH2	SIGNIFIC
	AB	21.63	22.09	29.78	3.48	.17
	CD	28.16	22.03	23.31	1.84	.39
	AC	22.81	24.56	26.17	.45	.79
	BD	26.78	21.84	24.88	1.04	.59

Cuadro núm. 21.- Transformaciones evolutivas en la estimación de la reacción de la autoridad en versiones AB,CD, AC y BD.

Puede afirmarse, por tanto, que las previsiones de la Reacción de la Autoridad en las distintas versiones no son significativamente diferentes en los tres grupos de edad estudiadas. Una conclusión que se impone es que los diferentes contextos creados por las versiones son más determinantes de los cambios en las estimaciones de la reacción de la autoridad que los distintos niveles de edad.

9.1.5.- VALORACION DE CONSECUENCIAS

Los datos que presentaremos en este apartado, se refieren a las respuestas cuantitativas de los niños ante preguntas sobre la información referente a las consecuencias de los comportamientos. Estas eran de naturaleza social en el caso de las historias sobre el "niño que se disfraza de bailarina", en la que sus amigos le abandonan y le rechazan por haberlo hecho, en la condición de consecuencias negativas, o bien sus compañeras de grupo de disfraces se muestran muy alegres de que él participe con ellas en la fiesta, cuando las consecuencias son positivas. La "niña que juega al fútbol", es rechazada por sus amigas, o es bien aceptada por los niños en el equipo en el que juega, y en el caso de "la niña que come con los dedos", sus abuelos, en la fiesta de su cumpleaños, se divierten o se enfadan al verla comer como lo hace. Por último, en la historia del "niño que juega en clase" las consecuencias plantean que los niños, tras hacer en clase un rincón de juegos, realizan o no las tareas escolares.

El análisis estadístico muestra que las diferencias en la valoración de consecuencias en las distintas versiones son significativas al mayor nivel de confianza ($p < .000$) en todas las historias considerando el conjunto de los datos (Gráfico núm. 9 y Cuadro núm. 22).

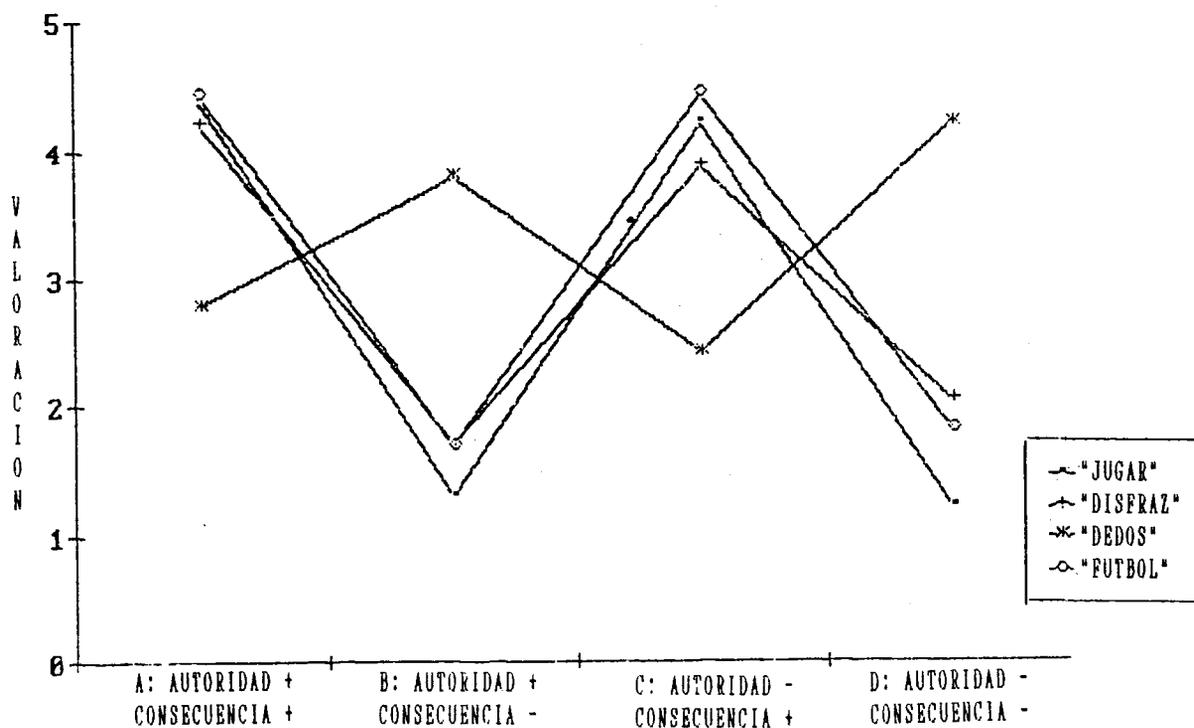


Gráfico núm. 9.- Valoración de las consecuencias de las cuatro historias en las diferentes versiones. Muestra total.

Las consecuencias positivas (versiones A y C) se valoran bien, mientras que son objeto de valoraciones marcadamente inferiores las consecuencias negativas (B y D), en el caso de las conductas de "jugar en clase", "el niño que se disfraza de bailarina" y de la niña que "juega al fútbol".

H I S T O R I A S

	JUGAR	DISFRAZ	DEDOS	FUTBOL	
V E R S I O N E S	A	72.85	69.65	38.50	46.44
B	26.29	26.60	58.21	17.59	
C	70.65	64.88	31.96	46.88	
D	24.21	32.88	65.33	19.09	
CH2	73.01	46.66	24.41	39.59	
P	.000	.000	.000	.000	

Cuadro núm 21.- Efectos de la variable versión en la valoración de las consecuencias de las cuatro historias.

Las valoraciones se invierten en el caso de "comer con los dedos", donde las reacciones sociales positivas que se describen en la historia son objeto de valoraciones bajas, mientras que consecuencias negativas obtienen valoraciones altas.

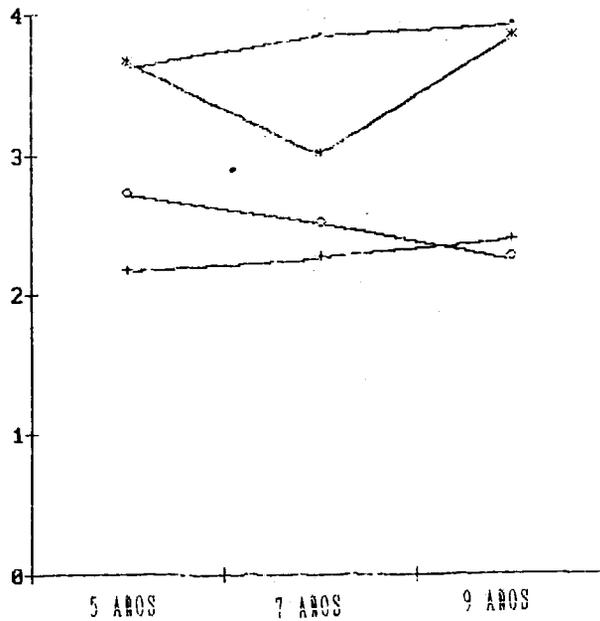


Gráfico núm.10.- Efectos de la edad en las valoraciones de consecuencias en las cuatro versiones. Muestra total. Historias 1,2 y 3.

Los datos evolutivos confirman que las diferencias en la Valoración de Consecuencias de las cuatro versiones son significativas al máximo nivel de confianza. en los tres grupos de edad (Gráfico núm. 10 y Cuadro núm.23).

		E D A D E S			
		H1,2,3	5	7	9
V E R S I O N E S	A	21.63	26.19	25.00	
	B	8.50	7.88	8.63	
	C	23.13	20.13	24.00	
	D	12.75	11.81	8.38	
	CH2	13.75	18.69	23.70	
	P	.003	.000	.000	

Cuadro núm.24.- Efectos de la edad en la valoración de consecuencias de las versiones A,B,D y D.

Asimismo, dentro de cada uno de los grupos de edad aparecen diferencias significativas ($p < .000$) al comparar las versiones con diferentes consecuencias (AC y BD), y en ninguno de ellos el diferente carácter de las normas establecidas por las autoridades llega a influir significativamente en el cambio de las valoraciones de consecuencias (Ver Cuadro núm. 25 y Gráfico núm.11).

E D A D E S

E D A D E S

VERS.	5	7	9	VERS.	5	7	9
AB	15.06	17.69	17.13	AC	22.38	22.50	24.09
CD	17.94	15.31	15.88	BD	10.63	10.50	8.91
Z	-.87	-.72	-.38	Z	-3.5	-3.6	-4.6
P	.38	.47	.70	P	.000	.000	.000

Cuadro núm. 38.- Cambios intragrupos en las valoraciones de las Consecuencias de las versiones agrupadas AB-CD y AC-BD.

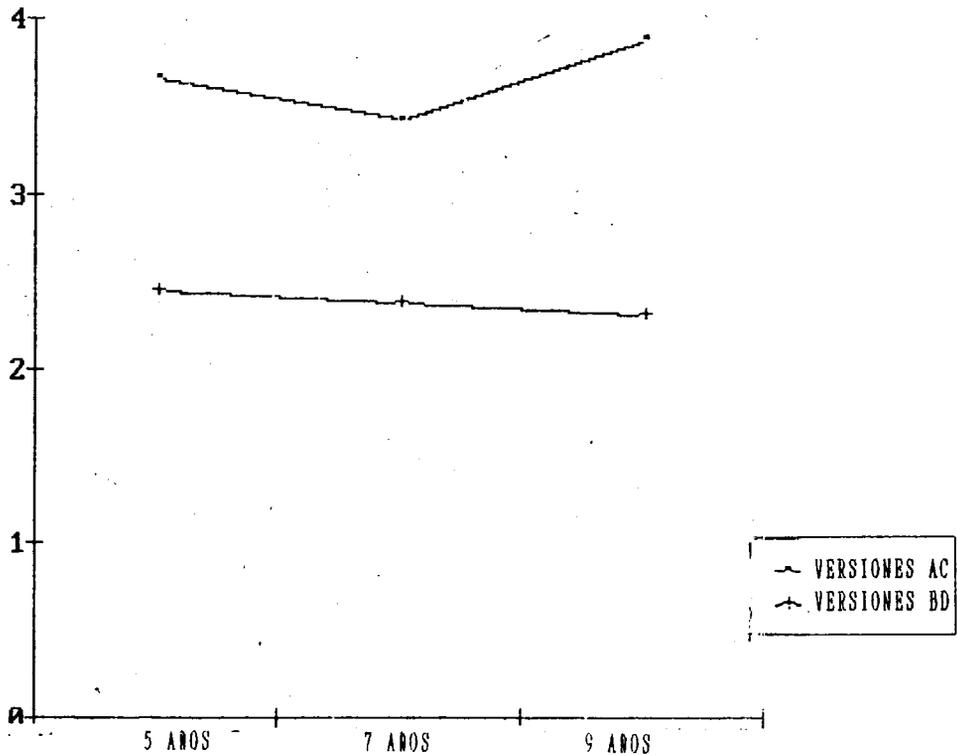


Gráfico núm. 11.- Valoración de consecuencias en versiones AC y BD en los tres grupos de edad.

La comparación entre las versiones A-C (Idénticas consecuencias positivas, pero diferentes Políticas de Autoridad) y B-D (Idénticas consecuencias negativas, pero

diferentes P.A.) muestra, que las consecuencias positivas acompañadas de P.A. prohibitiva (versión C) son peor valoradas que el mismo tipo de consecuencias acompañadas de P.A. permisivas, especialmente en el grupo de 7 años, aunque las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas en ninguno de los grupos de edad (Ver Gráfico núm. 10 y Cuadro núm. 24).

Finalmente, puede afirmarse que si bien, como hemos visto aparecen diferencias dentro de cada grupo de edad en las valoraciones de consecuencias positivas y negativas, no aparecen diferencias evolutivas al valorar uno u otro tipo de consecuencias.

9.2.- ANALISIS DE LAS EXPLICACIONES JUSTIFICATIVAS DE LAS VALORACIONES.

Como se ha explicado en el apartado dedicado a metodología (8.5), se pidió a los sujetos que explicaran sus valoraciones ante los distintos ítems; estas justificaciones, que se presentan en la Tabla I fueron organizadas en cinco grandes categorías que incluían a su vez un número variable de subcategorías.

TABLA I.- CATEGORIAS DE JUSTIFICACION

1.-PERSONALES. Argumentos que hacen referencia al interés personal del autor. En caso de reconocerse algún tipo de consecuencias, éstas recaen sobre el propio actor sin ningún tipo de mediación social.

1.1.- Preferencia individual. Son argumentos que hacen referencia a la satisfacción de los deseos del autor, tales como "Cada uno come a su manera", o " Si una niña quiere, juega al fútbol".

1.2.- Consecuencias negativas para el actor. Ejemplos de este tipo de argumento son: "Si comes con las manos te pueden entrar microbios y te pones malo", o " Si juegas en clase, te quedas sin recreo".

1.3.- Consecuencias positivas para el actor.(Ejem: "Si un niño se disfraza de bailarina, puede aprender a bailar" o "Si las niñas juegan al fútbol, aprenden otros jugos distintos").

2.-ORIENTADOS A LA AUTORIDAD, A LAS REACCIONES DE OTROS, Y A LA NORMA. Argumentos relativos a la desobediencia o reacciones de la autoridad o de los iguales, o bien a la norma establecida.

2.1.- Reacciones negativas de la autoridad o desobediencia, (Ejem:"Si los niños juegan en clase, desobedecen a la Señora").

2.2.- Reacciones negativas de los iguales. (Ejem: "Los niños dicen que las niñas no saben jugar al fútbol y la echan del equipo").

2.3.- Reacciones negativas de otros en general. (Ejem:"Por la calle, la gente se ríe de él").

2.4.- Reacciones positivas de la autoridad.. (Ejem:"A sus padres les parece bien que su hija aprenda un deporte nuevo").

2.5.- Reacciones positivas de los iguales.(Ejem: "Sus compañeros se divierten si ven a un niño disfrazado de bailarina").

2.6.- Reacciones positivas de otros en general. (Ejem:"A la gente le gusta ver a un niño disfrazado de bailarina").

2.7.- Costumbre Negativa .("En clase no se juega", o,"Es una falta de educación").

2.8.- Costumbre Positiva.(Ejem:"Todo el mundo juega en clase", "En mi clase hay un rincón para jugar", "Las niñas de mi clase juegan al fútbol").

3.-RELACIONES INTERPERSONALES. Argumentos relativos a los intercambios entre personas por sí mismas, con independencia de la realización de metas o tareas comunes. Hacen referencia a convivencia, bienestar de otros, amistad, relaciones entre iguales y entre sexos. (Ejem: "Si los niños y las niñas juegan juntos, de mayores, podrán ser amigos"; "Niños y niñas lo pasamos bien si jugamos juntos").

3.1.- Convivencia, amistad .(Ejem: "Los amigos no deben decirse: "Ya no juego más contigo"; "Si jugamos en la escuela, lo pasamos bien").

3.2.- Bienestar de otros. (Ejem: "Si un niño juega en clase puede molestar a otros niños").

3.3.- Independencia respecto de los iguales. (Ejem: "Sus amigas no son quiénes para decirle a ella si puede o no puede jugar al fútbol", o bien "Sus compañeros no tienen por qué enfadarse si un niño se va con las niñas").

3.4.- Igualdad y Colaboración entre sexos. (Ejem: "Si niños y niñas juegan juntos, de mayores podrán ser amigos", o bien: "Todos somos iguales; los niños también pueden disfrazarse de bailarinas").

3.5.- Separación entre sexos. (Ejem: "Hay una ley que dice que los niños se disfrazan de hombres, y las niñas de mujeres", o bien, "Las niñas no tienen que juntarse con una niña que se va con los niños").

4.-COORDINACION SOCIAL. Argumentos relativos a la necesidad de organización social o de mantener actividades o expectativas compartidas entre las personas para la consecución de objetivos comunes.

4.1.- Consecuencias negativas para el grupo. (Ejem: "Si un niño juega en clase, los demás perdemos tiempo").

4.2.- Consecuencias negativas indirectas para el grupo. (Ejem: "Si los niños juegan en clase, se pueden romper cosas").

4.3.- Consecuencias positivas para el grupo. (Ejem: "Si podemos jugar en clase, hacemos las tareas más contentos", o bien: "Si es buena jugadora de fútbol, hace ganar al equipo").

4.4.- Comportamiento aceptable en determinadas circunstancias. (Ejem: "Se puede comer con los dedos en casa, pero no en un hotel", o bien: "En clase se puede jugar si hay tiempo libre, sino, nó").

5.- OTRAS RESPUESTAS. Respuestas no incluibles en ninguna de las categorías señaladas.

5.1.- No sabe

5.2.- Anecdóticas, y

5.3.- Circulares.

El análisis que realizaremos a continuación está organizado en tres grandes apartados:

- En el punto 9.2.1. se analizan las categorías de razonamiento utilizadas para explicar las valoraciones de todos los comportamientos estudiados considerando conjuntamente.

- El apartado 9.2.2. se dedica al análisis de las explicaciones utilizadas en la justificación de cada uno de los actos convencionales "per se".

- Finalmente, en el apartado 9.2.3 se estudian los cambios en las explicaciones producidas por las distintas versiones, agrupando éstas según el carácter de las políticas de la autoridad (AB-CD) y de las consecuencias (AC-BD).

9.2.1.- ANALISIS DE LAS CATEGORIAS PRODUCIDAS AL JUSTIFICAR LA VALORACION DEL CONJUNTO DE LOS COMPORTAMIENTOS CONVENCIONALES "PER SE".

En el Cuadro núm. 26 aparece el total de argumentos producidos en cada uno de los grupos de edad ante la totalidad de los comportamientos estudiados. La primera fila de cada casilla contiene las puntuaciones directas y la segunda los porcentajes referidos al total de argumentos correspondientes al nivel de edad respectivo.

A R G U M E N T O S

		PER	AUT	RELAC	COORD	OTROS	TOTAL
E	5 PD	34	65	8	23	4	134
	%	25.3	48.5	6	17.1	3	25.09
D	7 PD	52	105	19	26	0	202
	%	25.7	52	9.4	12.8		37.82
A	9 PD	47	74	43	33	1	198
	%	23.7	37.3	21.7	16.6	0.5	37.07
D	TOTAL	133	244	70	82	5	534
	%	25	45.7	13.1	15.3	0.9	

Cuadro núm. 26.- Argumentos producidos en la justificación de las valoraciones de los actos convencionales "per se" en los tres grupos de edad. PD= Puntuaciones Directas.

Considerando globalmente la muestra estudiada (Gráfico núm. 12), los argumentos utilizados con mayor frecuencia se basan en la Obediencia a la autoridad (45% del total), seguidos por las explicaciones basados en razones Personales (25%). Los

argumentos centrados en la necesidad de Coordinación social, y en Relaciones interpersonales siguen en frecuencias a los dos anteriores, alcanzando un 15% y un 13% respectivamente.

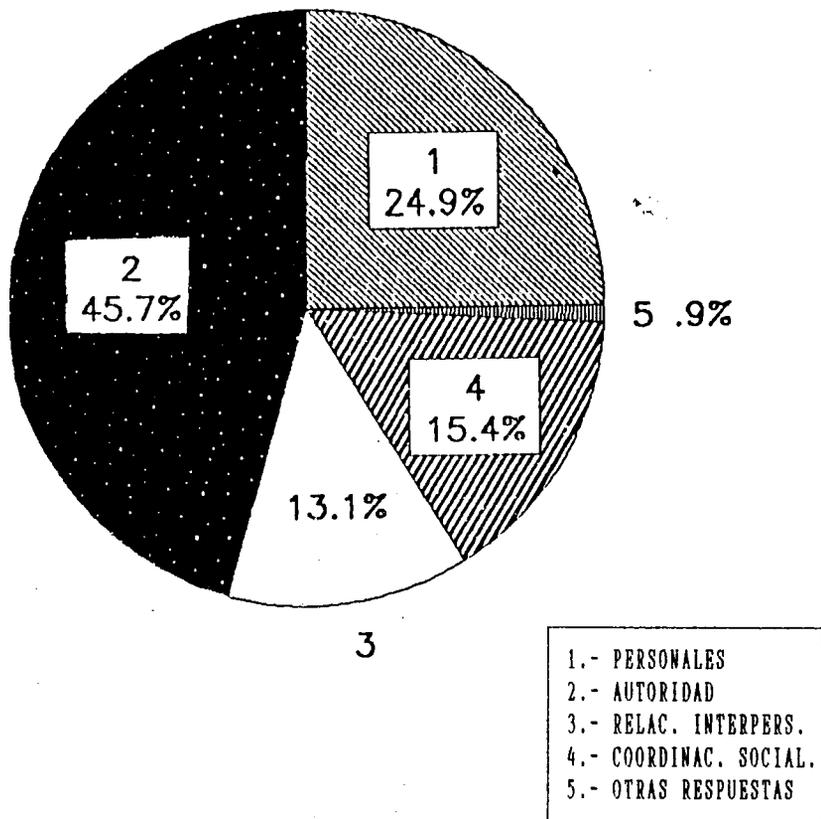


Gráfico núm.12.- Argumentos producidos en la valoración de todos los comportamientos socio-convencionales "per se". Muestra total.

Este orden en la frecuencia de uso de las distintas categorías de argumentos es común a los tres grupos de edad,

con una excepción en el grupo de los sujetos más mayores, en el que los argumentos basados en Relaciones interpersonales son más frecuentes (21%) que los relativos a la necesidad de Coordinación social (16%) (Gráfico núm.13).

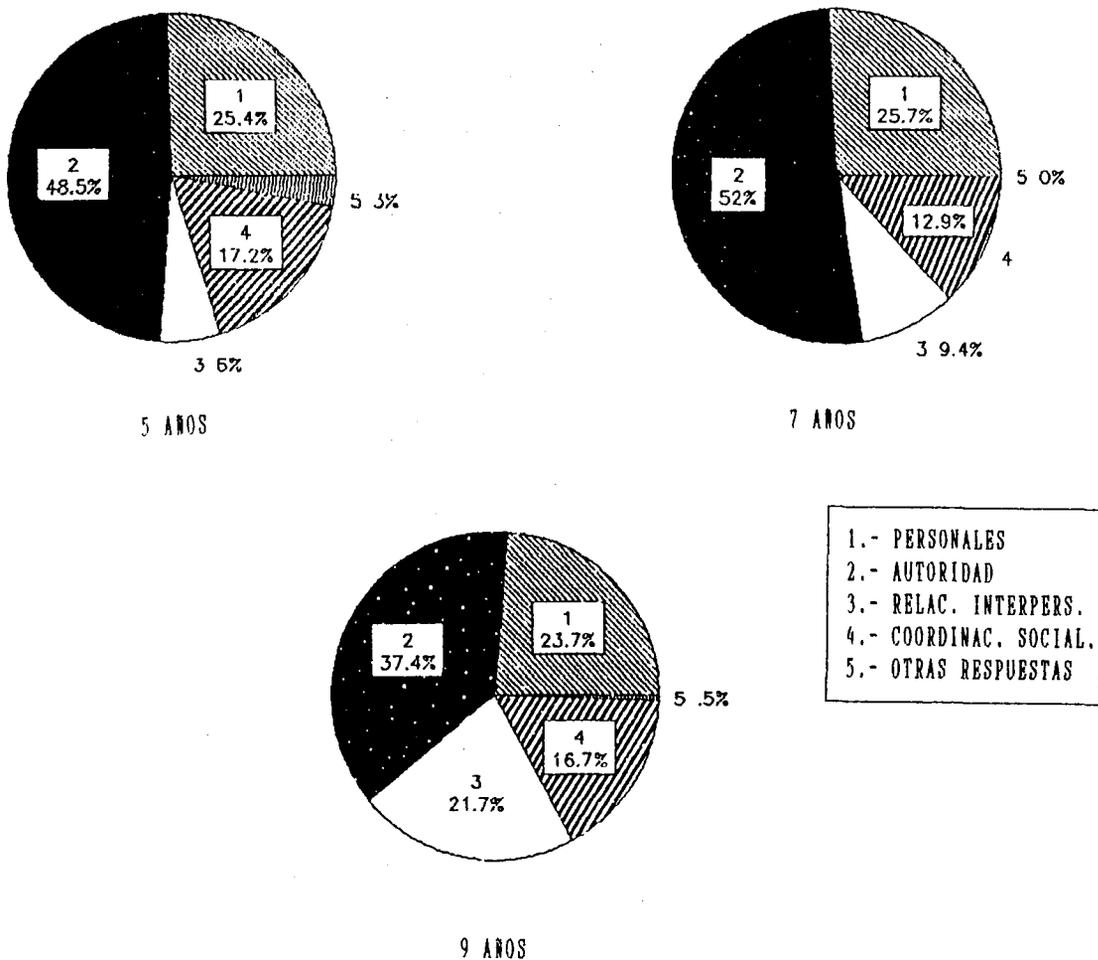


Gráfico núm. 13.- Evolución de las explicaciones producidas al valorar el conjunto de los comportamientos "per se".

Si consideramos el uso de las distintas categorías de razonamiento desde una perspectiva evolutiva, los hechos más sobresalientes se refieren a:

- La alta frecuencia de los argumentos orientados a la Autoridad y a las reacciones de otros en los grupo de 5 (48%) y de 7 años (52%), y la sensible reducción de este tipo de argumentos en el grupo de sujetos más mayores (37%).

- El incremento en la utilización de argumentos basados en Relaciones interpersonales en el grupo de sujetos más mayores en relación con los dos grupos de niños de 7 y 9 años. Si bien este tipo de explicaciones aumenta progresivamente a medida que aumentan las edades de los sujetos (6 %, 9% y 21% en los tres grupos de edad respectivamente), en el grupo de sujetos más mayores podría hablarse de un verdadero salto, en relación con el nivel de edad anterior.

- Por último se puede hablar de mantenimiento, en los 3 grupos de edad, de argumentos basados en razones Personales con un 25% en los grupos de 5 y 7 años y un 23% en el grupo de 9, y en los argumentos basados en la necesidad de Coordinación Social, experimentando éstos últimos un ligero descenso a los 7 años (17%, 12% y 16% en cada uno de los niveles de edad).

El análisis de las subcategorías utilizadas muestra, en primer lugar que tienen distinto peso en la categoría general, es decir que algunas subcategorías aportan frecuencias mayores que otras a la categoría general y por tanto tienen un mayor peso

relativo; en segundo lugar las subcategorías suelen mostrar distintas frecuencias en las diferentes edades; por último, algunas subcategorías están muy escasamente representadas en la distribución de frecuencias. El comentario que haremos a continuación tendrá en cuenta estos tres aspectos mencionados, de forma que consideraremos en primer lugar aquellas subcategorías que aportan mayores porcentajes a la categoría total; en segundo lugar examinaremos la aportación de las subcategorías al conjunto de la categoría en cada nivel de edad, y finalmente examinaremos las categorías menos representadas. (1)

En relación con los argumentos basados en lo Personal, las explicaciones que defienden Preferencias individuales suponen el porcentaje más elevado de la categoría general (47%) seguidos de los argumentos que se fundamentan en la Obediencia a la autoridad y a la norma (30%) y de los que argumentan razones de Coordinación social (22%), considerando en conjunto los tres grupos de edad.

- Además, la utilización de argumentos basados en Preferencias personales aumenta con la edad (38 %, 39% y 56% respectivamente), si bien se observa un incremento muy notable en el grupo de 9 años (Gráfico núm.14).

(1) El análisis de subcategorías se refiere al total de argumentos producidos ante el conjunto de los ítems de razonamiento.

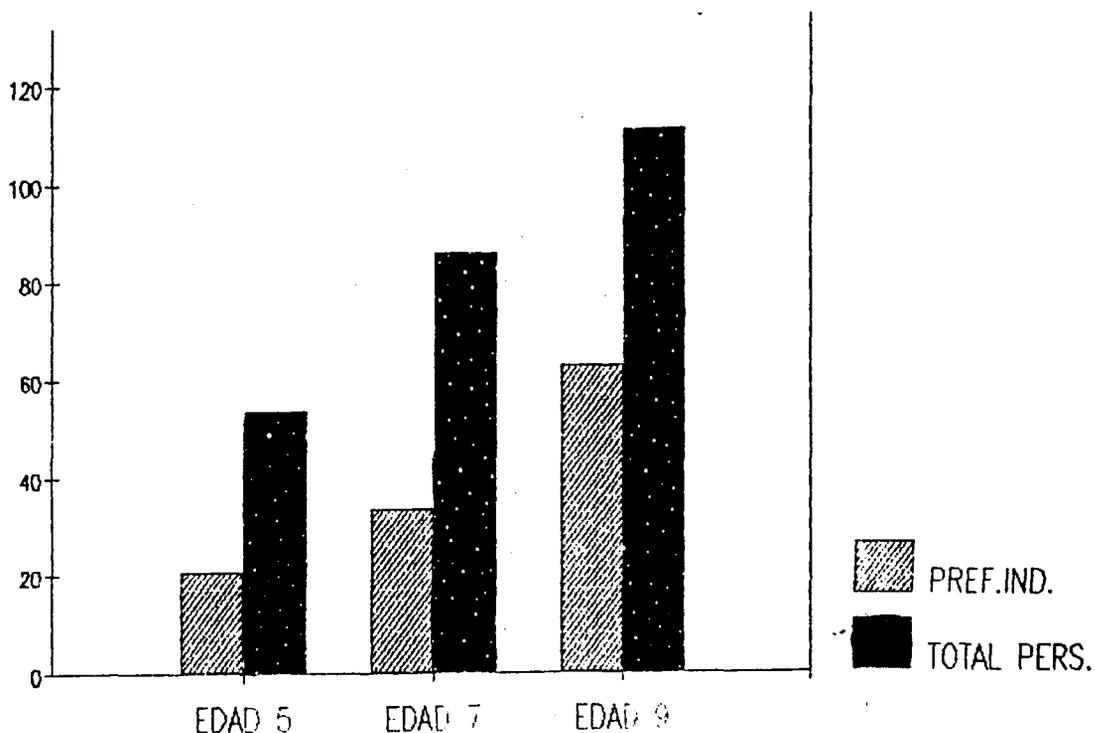


Gráfico num. 14.- Evolución de argumentos basados en Preferencias individuales con relación total de argumentos personales.

- Las explicaciones basadas en Consecuencias negativas para el actor se mantienen constantes en los grupos de 5 y 7 años, alcanzando en ambos un 37%, pero descienden a un 24 % en el grupo de sujetos mayores. Por el contrario, los argumentos basados en Consecuencias positivas descienden en este último grupo de edad. Las frecuencias respectivas correspondientes a los 3 grupos de edad son 24%, 26% y 19%.

En relación con los argumentos basados en el respeto a la Autoridad y a la norma, los hechos más destacados que podemos observar son:

- En primer lugar, los argumentos basados en la Costumbre Negativa son los más frecuentes (58%), seguidos de las explicaciones fundamentadas en las Reacciones negativas de la

autoridad o desobediencia (23%).

- Las explicaciones basados en la Costumbre negativa descienden a medida que aumenta la edad, especialmente en los grupos de 7 y 9 años. Los porcentajes de cada uno de los grupos de edad son 63, 53 y 57 % respectivamente.

- Los argumentos basados en las Reacciones negativas de la autoridad, son utilizados con mayor frecuencia por el grupo de 7 años (27%) que por los sujetos más jóvenes (20%) y más mayores de la muestra (23%).

En relación con la categoría de argumentos basados en Relaciones interpersonales algunos hechos relevantes son los siguientes:

- Los argumentos que hacen referencia a las Relaciones de igualdad y colaboración entre los sexos, suponen el mayor porcentaje (46%), seguidos de los basados en razones de Convivencia y amistad (26% de frecuencias). Las explicaciones basadas en la Separación entre los sexos e Independencia respecto de los iguales tienen en esta categoría menores porcentajes (12% y 11% de frecuencias respectivamente).

- Los argumentos basados en la Igualdad entre los sexos son utilizados en forma progresiva en los tres grupos de edad, acentuándose en los dos grupos de sujetos más mayores: 15%, 41% y 61% son las frecuencias correspondientes a cada uno de los grupos de edad (Gráfico núm. 15).

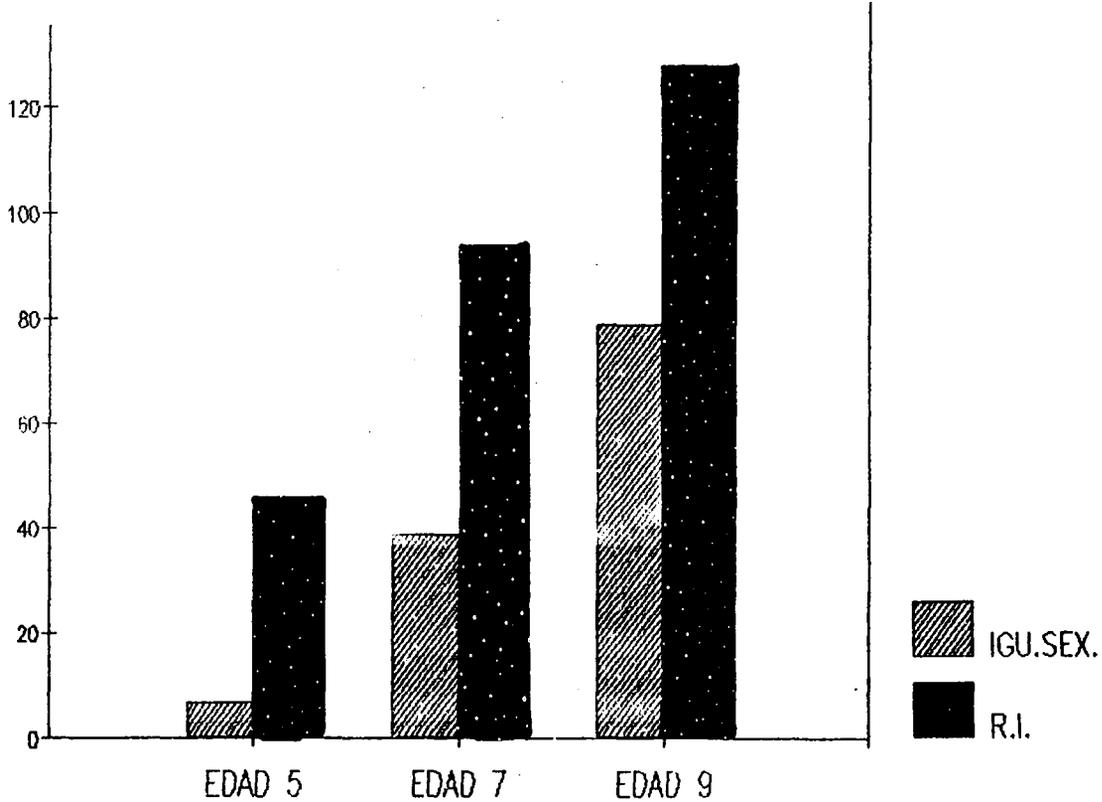


Grafico núm.15.- Evolución de argumentos basados en Igualdad entre los sexos en relación a la categoría de Relaciones Interpersonales.

En el uso de argumentos basados en la Separación entre los sexos se observa un movimiento contrario al que aparece en las explicaciones basadas en Relaciones de igualdad entre los sexos: éstos últimos aumentan, mientras que los primeros disminuyen a medida que la edad aumenta.

- En relación con el uso de argumentos basados en Convivencia o amistad, parece que es en el grupo de sujetos más pequeños en el que se produce un porcentaje mayor de frecuencias: 54%, frente al 23% y 18% correspondientes a los grupos de 7 y 9 años respectivamente.

- Por último, los argumentos basados en la Independencia respecto de los iguales, si bien suponen una baja frecuencia en

el conjunto de la categoría, son utilizados por los grupos de 7 y 9 años en un porcentaje relativamente alto en comparación con la escasísima frecuencia con que los sujetos menores lo emplearon; los porcentajes correspondientes a cada grupo de edad son: 2%, 17% y 11%.

Finalmente, el análisis de subcategorías incluídas dentro de los argumentos basados en la necesidad de Coordinación social muestra que:

- Los argumentos basados en la posibilidad de aceptar un comportamiento en determinadas circunstancias suponen las mayores frecuencias (58%), seguidos de los basados en Consecuencias negativas para el grupo (26%). Menores porcentajes de frecuencias dieron las subcategorías basadas en Consecuencias negativas indirectas para el grupo y Consecuencias positivas para el grupo (5% y el 10% respectivamente).

- Si bien los argumentos basados en la posibilidad de aceptar un comportamiento en determinadas circunstancias fueron utilizados con altas frecuencias en todos los grupos de edad, el grupo de 7 años los utilizó con menor frecuencia que los otros dos (55% frente a 59% en los grupos de sujetos menores y más mayores).

- Los sujetos de 7 y 9 años hacen uso de los argumentos basados en consecuencias positivas para el grupo con mayor frecuencia (13% y 11% respectivamente) que el grupo de sujetos

menores que hace un uso escasísimo de dichos argumentos (2%).

Para terminar las argumentaciones anecdóticas son muy poco usadas en la totalidad de la muestra (10%). Además, los argumentos "no sabe" descienden con la edad, especialmente en el grupo de sujetos mayores, mientras que los argumentos anecdóticos y circulares aumentan con la edad.

9.2.2.- ANALISIS DE LAS EXPLICACIONES UTILIZADAS EN LA JUSTIFICACION DE LOS DIFERENTES ACTOS CONVENCIONALES "PER SE".

Si bien todos los argumentos son empleados para justificar las valoraciones de los diferentes actos socio-convencionales, no se distribuyen de forma idéntica en cada uno de las conductas estudiados, sino que cada uno de ellos acapara preferentemente algún tipo de explicaciones (Cuadro núm. 27 y Gráficos núms. 15 y 16).

A R G U M E N T O S

	PER.	AUT.	RELAC.	COORD.	OTROS.	TOTAL	
C O N D U C T A S	H1 PD	21	66	11	51	1	150
	%	14	44	7.3	34	0.6	
	H2 PD	32	79	16	18	2	147
	%	21.7	53.7	10.8	12.2	1.3	
	H3 PD	51	81	4	8	2	146
%	35	55.4	2.7	5.4	1.3		
H4 PD	29	18	39	5	0	91	
%	31.8	19.7	42.8	5.5			
TOTAL	133	244	70	82	5	5	
%	25.4	45.7	13.1	15.3	0.9		

Cuadro núm. 27.- Argumentos producidos en la justificación de las valoraciones de cada uno de los comportamientos. Muestra total. PD=Puntuaciones directas.

- H1: "Jugar en clase";
- H2: "El niño que se disfraza de bailarina";
- H3: "Comer con los dedos" y
- H4: "La niña que juega al fútbol"

Los argumentos basados en la Autoridad son los más

frecuentemente utilizados para justificar las valoraciones ante los comportamientos "Jugar en clase" (44%), "Un niño que se disfraza de bailarina" (53%), y "Comer con los dedos" (55%), mientras que los basados en Relaciones personales son los que en mayor medida permiten justificar el comportamiento de "La niña que juega al fútbol".

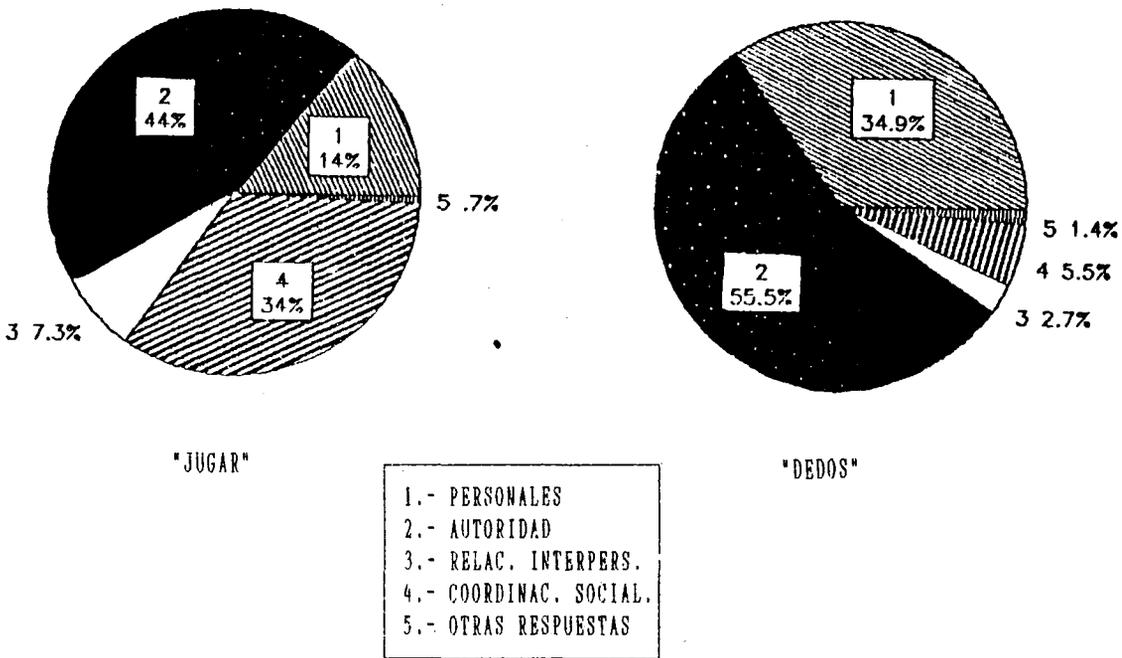


Gráfico núm. 16.- Argumentos justificativos de las valoraciones de los comportamientos: "Jugar en clase" y "Comer con los dedos". Muestra total.

Además, en el caso del comportamiento relativo al ámbito escolar, los argumentos basados en la Necesidad de Coordinación social, alcanzan frecuencias más altas que en cualquiera de las otras historias (34% frente a 12%, 5% y 5% en las historias 2, 3, y 4 respectivamente), y los basados en razones Personales,

preferentemente los que se refieren a las Consecuencias negativas para el sujeto, sirven para explicar las valoraciones de la conducta de "Comer con los dedos".

Las valoraciones de los comportamientos elegidos como representativos de los estereotipos sexuales son justificados mediante argumentos basados en Preferencias personales o consecuencias para el propio sujeto (29%) en el caso del "Niño que se disfraza de bailarina", mientras que la conducta de "La niña que juega al fútbol" es justificada preferentemente mediante argumentos basados en relaciones interpersonales (43%) (Gráfico núm. 17).

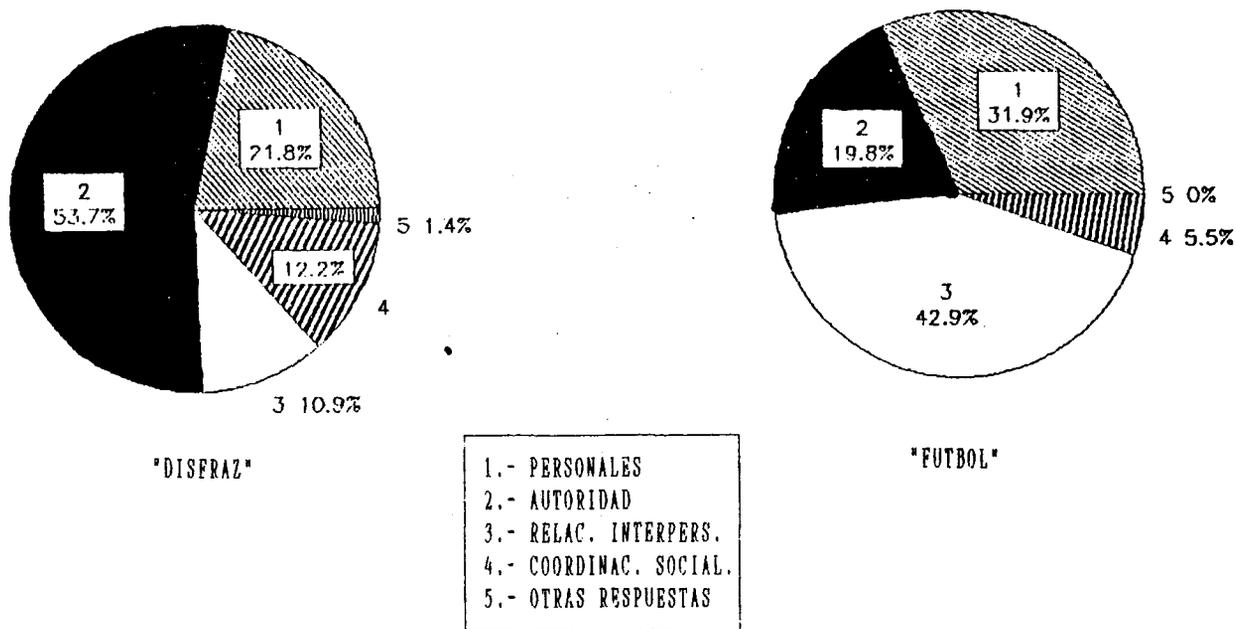


Gráfico núm.17.- Argumentos justificativos de las valoraciones de los comportamientos referentes al "Niño que se disfraza de bailarina" y a la "Niña que juega al fútbol". Muestra total.

El análisis de las tendencias evolutivas que se producen en

las justificaciones de los comportamientos permite hacer algunas observaciones de interés que veremos a continuación:

- Una alta frecuencia de argumentos basados en la necesidad de coordinación social en todas las edades (40%, 30% y 32% respectivamente) aparece, como señalábamos anteriormente, como un rasgo particular de las justificaciones a la valoración de la conducta de "jugar en clase" (Ver Gráfico núm.18 y Cuadro núm. 28), mientras que los argumentos basados en relaciones interpersonales son escasamente utilizados en todas las edades.

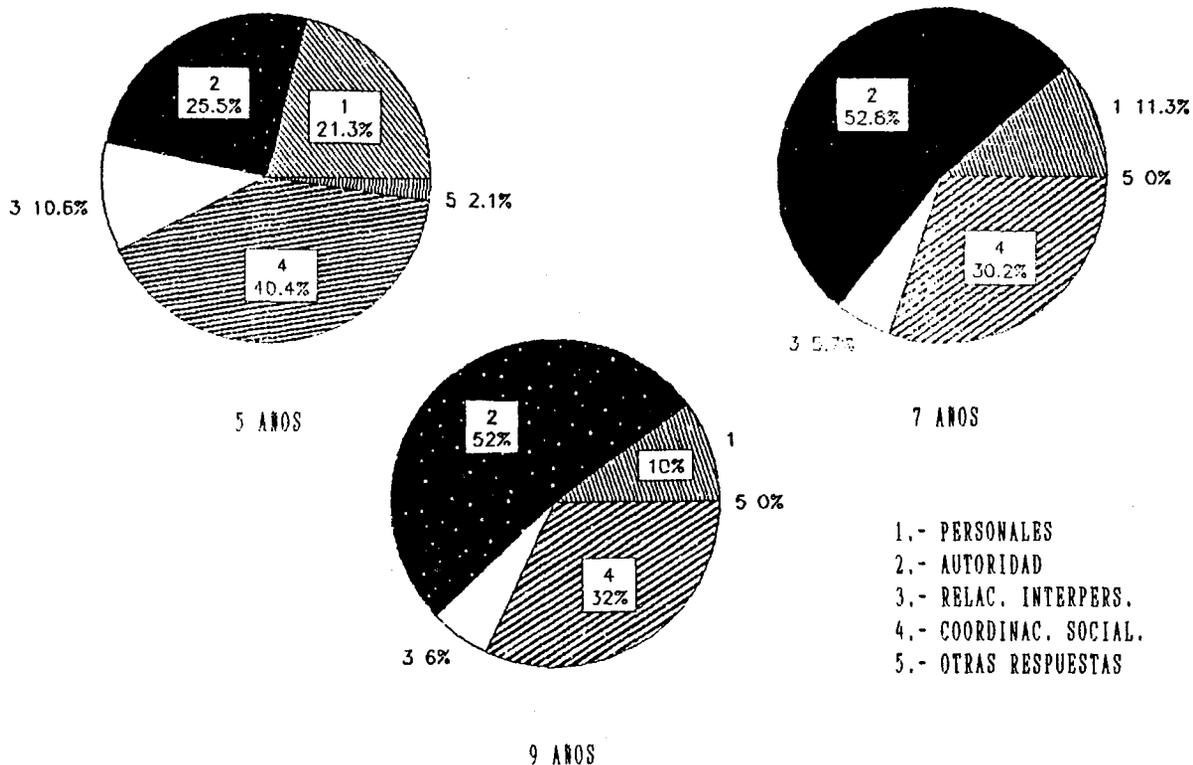


Gráfico núm.18.- Evolución de las explicaciones justificativas del comportamiento de "Jugar en clase".

Además se observa una interesante evolución en los argumentos basados en la orientación a la Autoridad y aceptación

de la norma, cuya utilización se incrementa en forma importante en las edades de 7 y 9 años respecto del grupo de sujetos más pequeños (25% en los sujetos menores frente a un 52% en los grupos de 7 y 9 años).

A R G U M E N T O S

	JUGAR	PER	AUT.	RELAC.	COORD.	OTROS.	TOTAL
E	5 PD	10	12	5	19	1	47
	%	21.2	25.5	10.6	40.4	2.1	31.39
D	7 PD	6	28	3	16	0	53
	%	11.3	52.8	5.6	30.1	0	35.32
A	9 PD	5	26	3	16	0	50
	%	10	52	6	32	0	33.37
D	TOTAL	21	66	11	51	1	150
	%	14	44	7.3	34	0.6	

Cuadro núm. 28.- Argumentos producidos en la justificación de la valoración del comportamiento de "Jugar en clase" en los tres grupos de edad. PD=Puntuaciones directas.

En contrapartida se observa una disminución de argumentos basados en Preferencias individuales o consecuencias para el propio yo, en los grupos de 7 y 9 años (21% de respuestas de este tipo a los 5 años, frente a un 11% y 10% respectivamente en los dos grupos de 7 y 9 años).

En relación con el comportamiento de "Comer con los dedos" (Ver Gráfico núm.19 y Cuadro núm. 29), el tipo de argumentos utilizados es muy similar en las 3 edades, siendo los más frecuentemente empleados los basados en la Autoridad y en la costumbre (55%), seguidos de los personales (35%), entre los

cuales la subcategoría preferentemente utilizada se refiere a las "Consecuencias negativas para el actor" tales como los daños potenciales para la salud del sujeto (Ejem: "Puedes mancharte, coger microbios y enfermar").

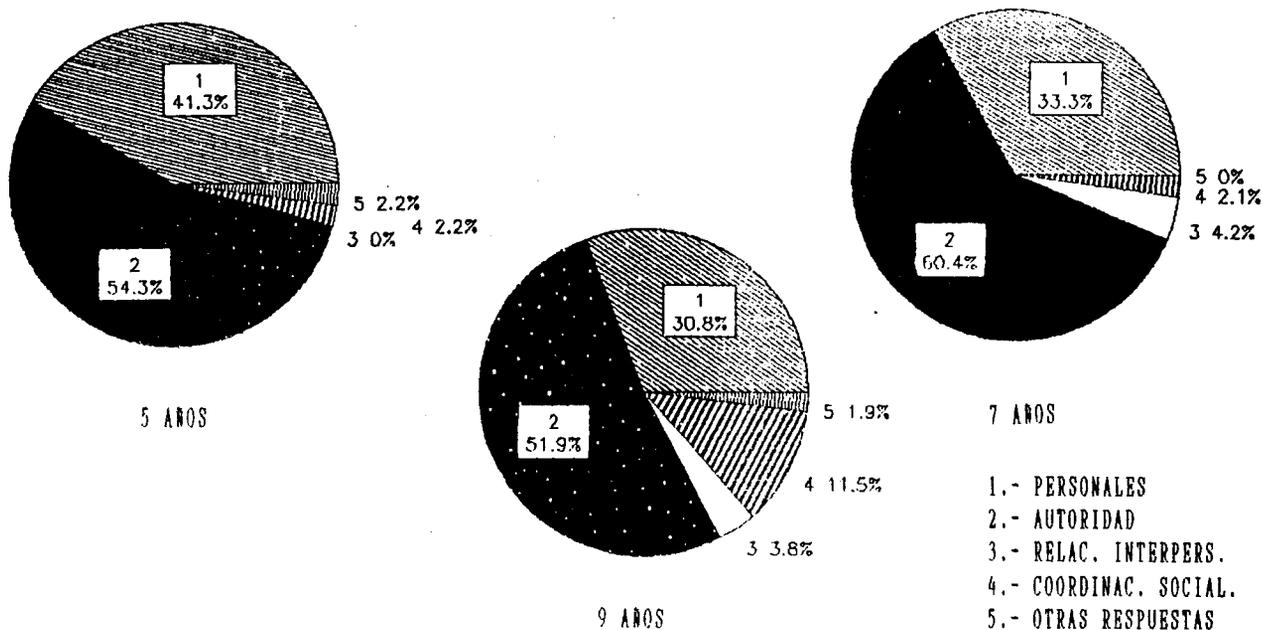


Gráfico núm.19.- Evolución de las explicaciones justificativas de comportamiento de "Comer con los dedos".

ARGUMENTOS

	DEDOS	PER.	AUT.	RELAC.	COORD.	OTROS.	TOTAL
E	5 PD	19	25	0	1	1	46
	%	41.3	54.3	0	2.1	2.1	31.5
D	7 PD	16	29	2	1	0	48
	%	33.3	60.4	4.1	2	0	32.8
A	9 PD	16	27	2	6	1	52
	%	30.7	52	3.8	11.5	2	35.6
	TOTAL	51	81	4	8	2	146
	%	35	55.4	2.7	5.4	1.3	

Cuadro núm. 29.- Argumentos producidos en la justificación del comportamiento de "Comer con los dedos" en los tres grupos de edad.

Pese a la similitud observada en las tres edades, cabe señalar algunas tendencias de interés, como el aumento moderado de los argumentos centrados en la Autoridad en el grupo de 7 años (60% frente 54% y 50% en los grupos de 5 y 9 años) así como el incremento igualmente moderado de los argumentos basados en la Necesidad de coordinación social en el grupo de niños más mayores, quienes defienden el comportamiento apoyándose en que podría realizarse en determinadas circunstancias (Por ejemplo: "En casa se puede comer con los dedos, pero en un restaurante, no").

Por último los comportamientos tipificados sexualmente muestran rasgos específicos y al mismo tiempo diferentes entre sí. En relación con las justificaciones de la conducta referida al niño (Gráfico núm.20 y Cuadro núm.30) los rasgos más destacados son, en primer lugar, la alta frecuencia de argumentos basados en la Autoridad, las reacciones de otros y la norma en los grupos de 5 y 7 años (68% y 63% respectivamente).

A R G U M E N T O S

		PER.	AUT.	RELAC.	COORD.	OTROS.	TOTAL
E	5 PD	5	28	3	3	2	41
	%	12.2	68.2	7.3	7.3	4.8	27.9
D	7 PD	9	33	4	6	0	52
	%	17.3	63.4	7.7	11.5	0	35.3
A	9 PD	18	18	9	9	0	54
	%	32.3	32.3	16.6	16.6	0	36.7
TOTAL		32	79	16	18	2	147
%		21.7	53.7	10.8	12.2	1.3	

Cuadro núm. 30.- Argumentos producidos en la justificación del comportamiento del "Niño que se disfraza de bailarina" en los tres grupos de edad. PD= Puntuaciones directas.

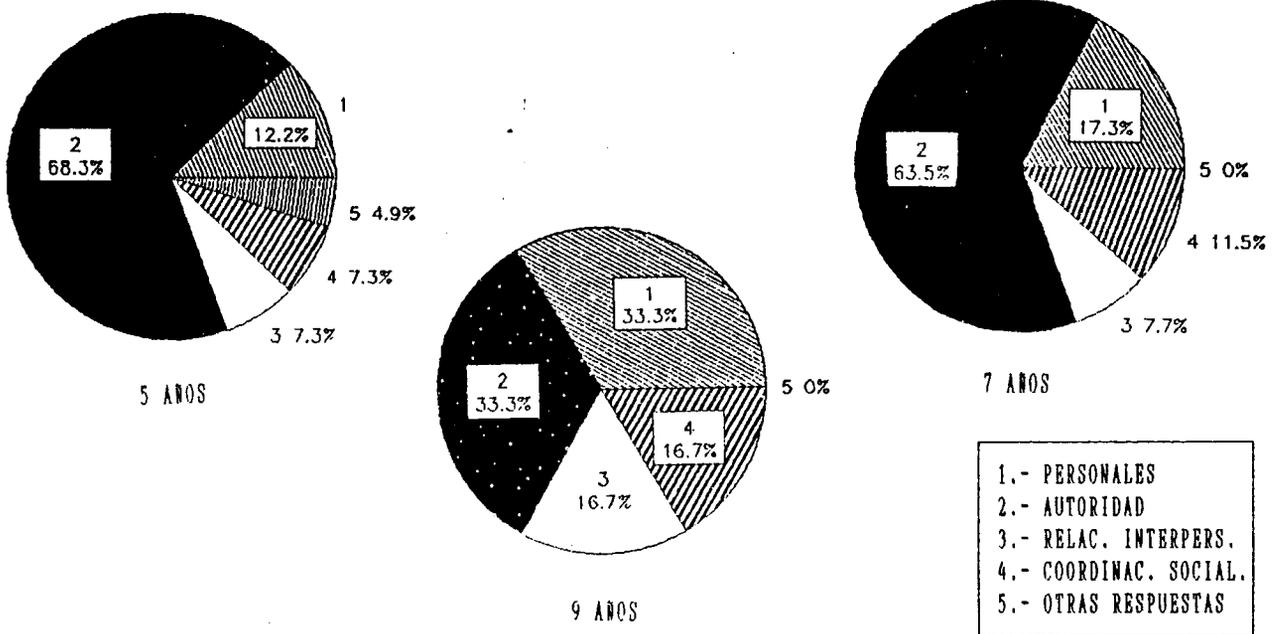


Gráfico núm.20.- Evolución de las explicaciones justificativas de comportamiento del "Niño que se disfraza de bailarina".

Sin embargo, estos argumentos descienden sensiblemente en el grupo de 9 años, reduciéndose las frecuencias a un 32%. Una tendencia contraria evolutivamente se observa en los argumentos basados en lo Personal, que aumentan progresivamente a medida que los sujetos ascienden en edad, si bien se observa un incremento muy importante en su utilización en el grupo de 9 años (12%, 17% y 32% en los tres grupos de edad, respectivamente).

Por último, los argumentos basados en Relaciones interpersonales y en la Necesidad de coordinación social, que aportan frecuencias relativamente bajas al total de argumentos producidos en la justificación de la conducta (11% y 12% respectivamente), son usados con una frecuencia cada vez mayor conforme avanza la edad de los sujetos.

En relación con las justificaciones de las valoraciones del comportamiento de "La niña que juega al fútbol", se dan interesantes diferencias en los argumentos utilizados en los dos grupos de edad en que fue estudiado (Gráfico núm. 21 y Cuadro núm. 31):

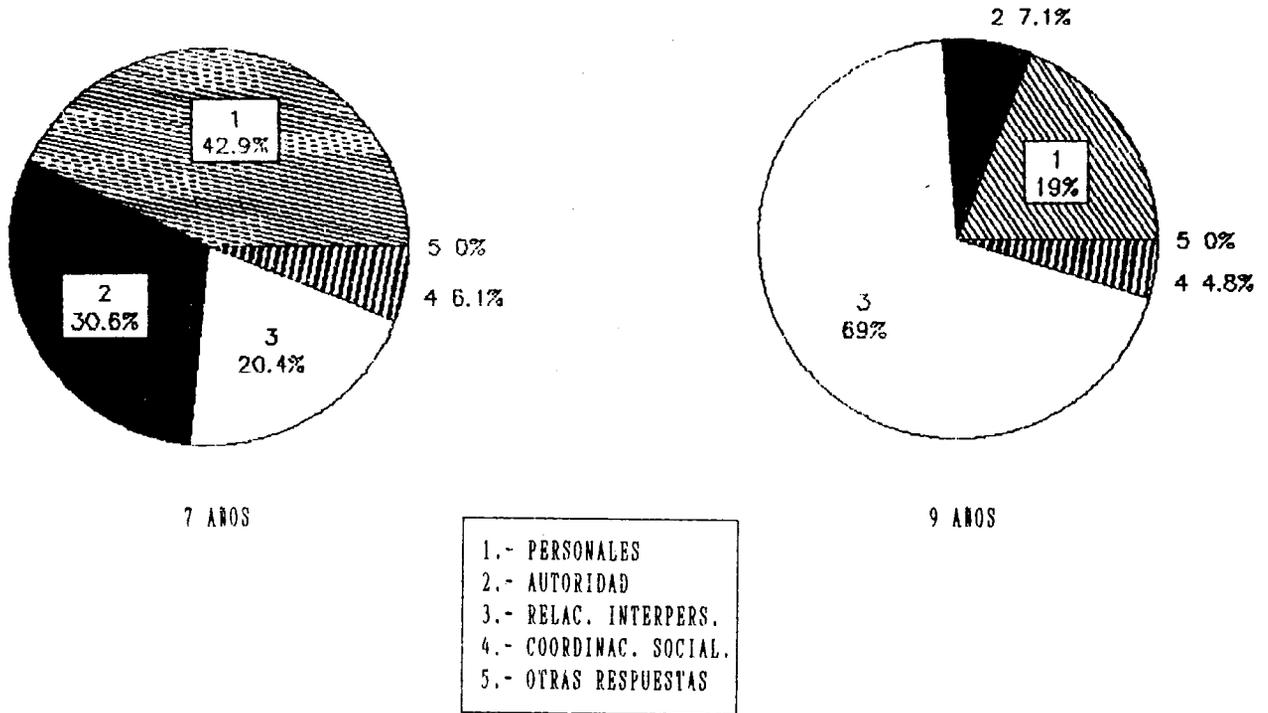


Gráfico núm. 21.- Evolución de las explicaciones justificativas de la valoración del comportamiento de la "Niña que juega al fútbol".

En primer lugar encontramos un elevado incremento de argumentos basados en Relaciones interpersonales, donde las frecuencias pasan de un 20% en el grupo de 7 años, a un 69% en el de 9 años. En compensación, los argumentos basados en lo Personal -preferencias o consecuencias para el sujeto- descienden sensiblemente con el aumento de edad (43% en el grupo de 7 años, frente a un 19% en el de 9). La misma tendencia al

A R G U M E N T O S

	FUTB.	PER.	AUT.	RELAC.	COORD.	OTROS	TOTAL
E	7 PD	21	15	10	3	0	49
	%	42.8	30.6	20.4	6.1	0	53.8
D	9 PD	8	3	29	2	0	42
A	%	19	7.1	69	4.7	0	46.1
D	TOTAL	29	18	39	5	0	91
	%	31.8	19.7	42.8	5.5	0	

Cuadro núm. 31.- Argumentos producidos en la justificación del comportamiento de "La niña que juega al fútbol" en los grupos de 7 y 9 años.

descenso se observa en la categoría de argumentos basados en la Autoridad y en la norma, que descienden sensiblemente en el grupo de sujetos mayores (de 30% en el grupo de 7 años, se pasa a 7% en el de 9).

Parece por tanto que los niños explican inicialmente este comportamiento en base a Preferencias personales, justificándolo después mediante argumentos de naturaleza Interpersonal tales como la Igualdad entre los sexos.

9.2.3.- EFECTOS PRODUCIDOS POR LAS DIFERENTES VERSIONES EN LA UTILIZACION DE ARGUMENTOS.

Los datos que se expondrán a continuación corresponden a los argumentos producidos al explicar las valoraciones referentes a la totalidad de los ítems de la prueba de razonamiento (Ver apartado 8.4) en las distintas versiones.

Con objeto de sintetizar los datos se han comparado las versiones que difieren en sus Políticas de autoridad (AB/CD) y en las (AC/ BD).

Los hechos más sobresalientes que encontramos al comparar las versiones que difieren en las normas establecidas por las autoridades son los siguientes:

El más notable de ellos es el fuerte incremento de argumentos basados en la obediencia a la Autoridad y la afirmación de la regla en los tres grupos de edad en las versiones en las que las autoridades son prohibitivas. Este aumento se produce a costa de una disminución más o menos acusada, pero cierta, en el resto de las categorías, con excepción de los argumentos basados en Relaciones interpersonales, que no parecen ser afectados por el tipo de norma establecida puesto que se mantienen constantes en su frecuencia en los tres grupos de edad. Los descensos más notorios se producen en los argumentos basados en la necesidad de Coordinación social en los grupos de 7 y 9 pero no en el de

los sujetos más pequeños de la muestra.

A R G U M E N T O S

		VERS.	PERS.	AUT.	RELAC.	COORD.
V E R S I O N E S	AB PD		30	64	23	19
	%		55.5	41.2	50	48.7
	CD PD		24	91	23	20
	%		44.4	58.7	50	51.2
	TOTAL		54	155	46	39
	AC PD		27	64	29	19
%		50	41.2	63	48.7	
BD PD		27	91	17	20	
%		50	58.7	37	51.2	

Cuadro núm. 32.- Cambios producidos en la utilización de argumentos como efecto de las diferentes versiones en el grupo de sujetos más jóvenes. PD=Puntuaciones directas.

A R G U M E N T O S

		VERS.	PER.	AUT.	RELAC.	COORD.
V E R S I O N E S	AB PD		51	67	46	32
	%		59.3	39.4	48.9	59.2
	CD PD		35	103	48	22
	%		40.6	60.5	51	40.7
	TOTAL		86	170	94	54
	AC PD		33	76	50	34
%		38.3	44.7	53.2	63	
BD PD		53	94	44	20	
%		61.6	55.2	46.8	37	

Cuadro núm. 33.- Cambios producidos en la utilización de argumentos como efecto de las diferentes versiones en el grupo de sujetos de edad intermedia.

Asímismo se producen descensos en los argumentos basados en Preferencias personales o consecuencias para el sujeto, si

bien, en el grupo de sujetos más mayores de la muestra la disminución es mucho más moderada que en los dos grupos de sujetos más jóvenes.

Al comparar las versiones que difieren en el tipo de consecuencias encontramos, en primer lugar, aumentos importantes en argumentos basados en la Autoridad y en la norma en las versiones en las que las consecuencias son negativas en los tres grupos de edad, siendo el aumento particularmente marcado en el grupo de menor edad. Este mismo tipo de versiones producen incrementos en las frecuencias de los argumentos basados en Preferencias o consecuencias para el yo en los grupos de 7 y 9 años, pero no en el de 5. Este fenómeno es contrario al observado en las versiones en los que las autoridades son prohibitivas.

A R G U M E N T O S

	VERS.	PER.	AUT.	RELAC.	COORD.
V E R S I O N E S	AB PD	58	63	65	50
	%	52.2	44.3	50.7	64.9
	CD PD	53	79	63	27
	%	47.7	55.6	49.2	35.1
	TOTAL	111	142	128	77
	AC PD	49	63	71	37
%	44.1	44.3	55.4	48	
BD PD	62	79	57	40	
%	55.8	55.6	4.5	52	

Cuadro núm. 34.- Cambios producidos en la utilización de argumentos como efecto de las diferentes versiones en el grupo de sujetos de mayor edad.

Finalmente se observa un descenso en los argumentos basados en Relaciones interpersonales en los tres grupos de edad, especialmente en el grupo de 5 años. El descenso aparece igualmente en las explicaciones basadas en la necesidad de Coordinación social, haciéndose particularmente evidente en el grupo de 7 años. Los efectos de las consecuencias negativas muestran poca influencia en este tipo de argumentos en los sujetos menores y mayores de la muestra.

9.3.- EFECTOS MNEMICOS PRODUCIDOS POR EL CONTENIDO DE HISTORIAS Y VERSIONES.

El análisis de las transformaciones producidas en el recuerdo de las historias en los tres grupos de edad muestra que, si bien los efectos principales observados son atribuibles a la edad y a las diferencias en el período temporal (Recuerdo Inmediato-Recuerdo Diferido), aparecieron también diferencias atribuibles a los contenidos de las historias y versiones. Estas diferencias tienen un interés particular dado el carácter de esta investigación.

Las diferencias entre Recuerdo Inmediato y Recuerdo Diferido se confirman en los tres grupos de edad con niveles de significación muy elevados, tal como puede apreciarse en el cuadro siguiente:

E D A D E S

	5	7	9
R.I.	17.10	22.44	26.93
R.D.	14.48	20.77	23.96
T	4.05	2.33	3.63
P	.000	.02	.001

Cuadro núm. 35.- Diferencias entre Recuerdo Inmediato y Recuerdo Diferido dentro de cada uno de los grupos de edad. Historias 1,2,3 y 4. Rangos medios.

La edad (Ver Cuadro núm. 36) aparece igualmente como un factor de máxima relevancia en el recuerdo de las historias, siendo los aumentos en el número de proposiciones recordadas significativos al máximo nivel en todas ellas ($p < .000$).

Supuesto que la revisión bibliográfica efectuada en el Capítulo 2 mostró que los efectos mnémicos de la información preexistente sobre la nueva información recibida por el sujeto se hace más evidentes a medida que aumenta el intervalo de recuerdo, los análisis que presentaremos a continuación se referirán a los resultados encontrados en la prueba de recuerdo diferido.

H I S T O R I A S

		JUGAR	DISFR.	DEDOS	FUTBOL
E	5	3.80	4.97	5.81	
D	7	5.72	7.23	7.32	6.61
A	9	7.38	8.84	7.75	8.69
D	P	.000	.000	.002	.001

Cuadro núm. 36.- Efectos de la edad en el recuerdo diferido de las diferentes historias. Número medio de proposiciones.

Además se ha encontrado que edad e historia ejercen efectos combinados, de forma que en cada nivel de edad existieron diferencias en la forma en que las historias fueron recordadas. (Gráfico núm. 22).

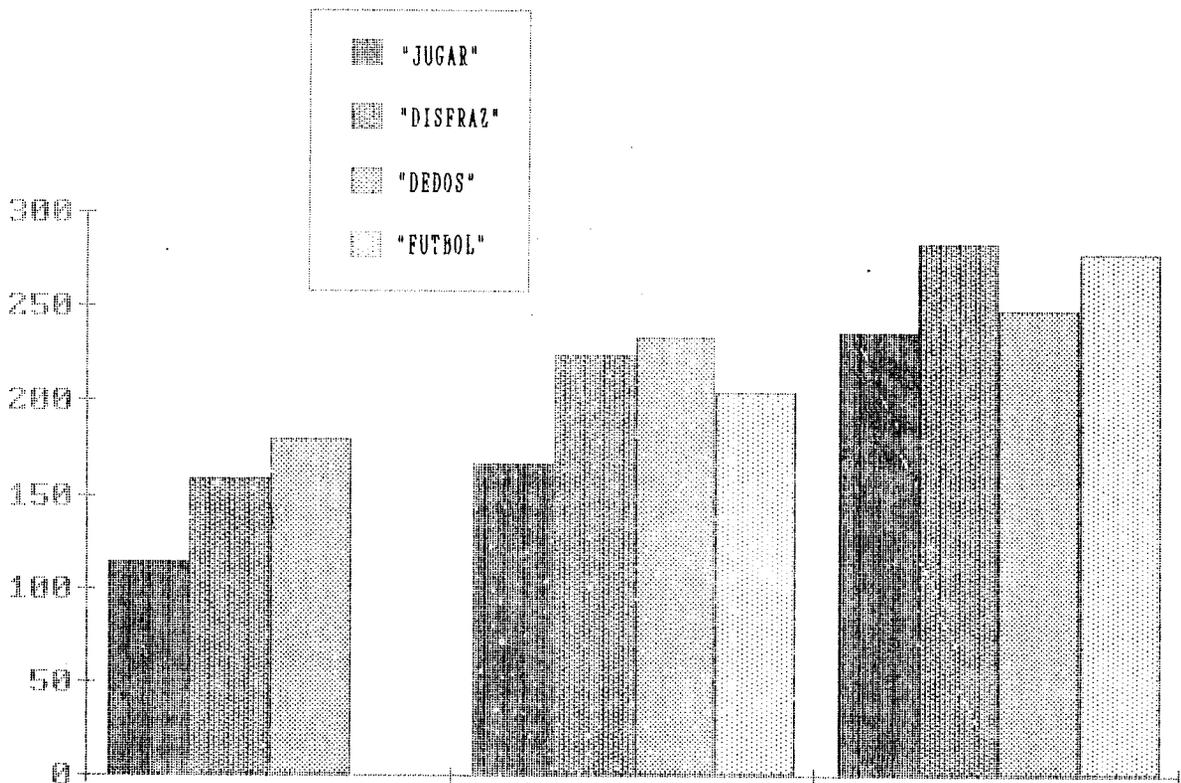


Gráfico núm. 22.- Recuerdo diferido global de las diferentes historias en los tres grupos de edad.

En los grupos de 5 y 7 años la historia peor recordada fue la relativa al ámbito escolar, mientras que la historia sobre el comportamiento en la mesa fue la mejor recordada. Las historias que versaron sobre los estereotipos genéricos estuvieron entre las medianamente recordadas en estos dos grupos de edad. Las pautas de recuerdo fueron diferentes en el grupo de sujetos más mayores, en el que éstas últimas fueron mejor recordadas que las referentes al ámbito escolar y al comportamiento en la mesa.

La observación del orden en el recuerdo de las categorías de las historias muestra asimismo la existencia de interesantes matices entre los grupos de 5 y 7 años, que tuvieron una pauta común de recuerdo y los niños de 9 años, que introdujeron algunas modificaciones de interés en el orden en que recordaron las diferentes fuentes de información de la historia. Ambos modelos de recuerdo se presentan a continuación:

	5 AÑOS	7 AÑOS		9 AÑOS
1: S.I.	1.22	1.60	1: S.I.	1.76
2: EJEC.	1.04	1.34	2: EJEC.	1.76
3: P.A.	.81	.92	3: REAC.	1.47
4: R.I.	.59	.85	4: R.I.	1.15
5: REAC.	.53	.65	5: P.A.	.93
6: CONS.	.35	.48	6: CONS.	.89

Cuadro núm. 37.- Orden y número medio de proposiciones recordadas en cada categoría de información en los tres grupos de edad.

- S.I= Suceso Inicial
- R.I= Respuesta Interna
- Ejec= Ejecución
- P.A.= Política de la Autoridad
- Reac.= Reacción
- Cons.= Consecuencia.

En esta presentación del orden de recuerdo se ha incluido la información de política de la autoridad como una categoría de la historia a sabiendas de que sin ser considerada como tal en la gramática de las historias de Stein y Glenn, ha sido sin embargo

una información añadida que ha jugado un importante papel en esta investigación.

La comparación de las pautas de recuerdo de los grupos de 5 y 7 años , por una parte, con el grupo de 9 por otra, muestra que existe una similitud en el orden en que son recordadas las categorías de información en ambos grupos interrumpido por una interesante inversión en el orden de recuerdo de las dos fuentes de información relevantes en el estudio: Política de la Autoridad y Reacción, que como se señaló al analizar los materiales empleados (punto 8.2) contenía la información relativa a las consecuencias de los actos convencionales, que han sido estudiadas como uno de los criterios relevantes. Mientras que en los grupos de sujetos de 5 y 7 años, el recuerdo de la información de Política de la Autoridad ocupa el tercer lugar y Reacción el quinto, en el grupo de 9 años el orden de estas dos fuentes de información se invierte literalmente, descendiendo el recuerdo de la información de Política de Autoridad al quinto lugar y ocupando su lugar la información de Reacción.

Cabe relacionar este recuerdo diferencial de las categorías que comunicaron los dos criterios estudiados como determinantes del campo de conocimiento socio-convencional con la diferente significación que tuvieron en las edades estudiadas. Es decir, la información de Política de Autoridad pareció ejercer un papel más relevante en los sujetos de 5 y 7 años, que incluso valoraron mejor las P.A. prohibitivas que las permisivas, que en

los sujetos de 9, quienes adoptaron una posición más independiente y críticos respecto de las autoridades.

También las versiones mostraron sus efectos en el recuerdo de las diferentes historias. Considerada la muestra globalmente se constata que, en todas las historias la media de proposiciones recordadas es más alta en las versiones en las que las autoridades son permisivas que en aquellas en que son prohibitivas, si bien las diferencias sólo llegaron a la significación estadística cuando se comparó el recuerdo diferido de las versiones AB y CD en el caso de la historia sobre el comportamiento socio-convencional en la escuela. El estudio del papel ejercido por las versiones en cada uno de los grupos de muestra que existen diferencias claras en el recuerdo de las versiones AB-CD en el caso de ésta historia en los grupos de 5 años ($p < .04$) y en el grupo de 9 años ($p < .05$), mientras que en el grupo de 7 años las diferencias, si bien son próximas, no llegan a la significación estadística ($p < .06$).

Puesto que los efectos de las versiones han afectado específicamente el recuerdo de la historia relativa al ámbito escolar, hemos efectuado un análisis más pormenorizado de las diferencias en el recuerdo de versiones en este caso concreto. Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas atribuibles a la versión ($p < .004$) y a la edad ($p < .000$) sin que existan interacciones entre ambos factores. Se encontró además que las diferencias entre versiones se concretan entre las versiones B (P.A. permisiva y Consecuencias negativas)

y D (P.A prohibitiva y Consecuencias igualmente negativas).

El cuadro que aparece a continuación muestra las diferencias entre ambas versiones en el número medio de proposiciones recordadas en cada categoría:

VERS.	S.I	R.I	EJEC.	P.A	CONS.	REAC.
B	1.83	.54	1.54	.92	.54	.96
D	1.46	.42	.79	.92	.42	.33
T	1.41	.47	2.72	.00	.58	2.44
P	.16	.64	.009	1.00	.56	.02

Cuadro núm. 38.- Diferencias entre versiones B y D en el número medio de proposiciones recordadas en las diferentes categorías en la Historia 1: "Jugar en clase".

- S.I= Suceso Inicial
- R.I= Respuesta Interna
- Ejec= Ejecución
- P.A.= Política de la Autoridad
- Reac.= Reacción
- Cons.= Consecuencia.

Las versiones ejercieron sus efectos en forma global sobre el recuerdo de la historia, de manera que, si bien las versiones que difirieron en el carácter de la norma establecida no introdujeron diferencias en el recuerdo concreto de la información referente a la norma establecida por la autoridad (P.A), afectaron sin embargo, y en el caso concreto de la historia que comentamos, al recuerdo de las categorías de Ejecución y Reacción, que fueron recordadas significativamente mejor cuando la norma de la autoridad fue permisiva.

Puede resultar legítimo explicar el mejor recuerdo de la categoría de Ejecución considerando la relación de coherencia

existente entre el hecho de que la autoridad escolar permita la realización de un determinado comportamiento y su realización. Es decir, es más coherente desde un punto de vista gramatical y semántico la afirmación de que "los niños empezaron a llevar juguetes hasta que hicieron un rincón de juegos, porque su maestro les dejaba jugar en clase" que la afirmación de que "empezaron a llevar juguetes hasta que hicieron un rincón de juegos, aunque su maestro no les dejaba jugar en clase".

El hecho de que la categoría de Reacción se recuerde, sin embargo, mejor cuando la autoridad permite que cuando no, resulta más llamativo si se tiene en cuenta que la información contenida en dicha categoría es igualmente negativa ("los niños no hacían sus tareas porque formaban mucho alboroto") en ambas versiones. Las diferencias encontradas en el recuerdo hablarían del diferente significado que dicha información adquiere en dos contextos diferenciados por el carácter de la norma establecida. Cabe explicar este fenómeno considerando que, salvo los sujetos menores de la muestra, los niños de 7 y 9 años, valoraron negativamente la conducta de jugar en clase alegando argumentos de naturaleza organizativa y argumentos normativos, es decir, basados en la dificultad de lograr las tareas escolares en el caso de que esta conducta se realizara en clase, y en el hecho de que no era un comportamiento aceptable en el contexto del aula. Cabe esperar por tanto que la información de resultados negativos no sea una información nueva para la mayoría de los niños de la muestra, sino que resulte coherente con la

expectativa general preexistente en los niños. La novedad, en este caso, no tendría que ver, por tanto, con los resultados negativos, sino más bien con el hecho de que fuera un comportamiento aceptado por los maestros. Puesto que éste ha sido el caso en la versión B, el hecho de que los niños recuerden mejor las consecuencias negativas del comportamiento, sería una forma de evidenciar los resultados indeseables a que puede conducir la actitud positiva de la autoridad escolar. En otros términos, resaltar la información de consecuencias negativas puede ser una forma de hacer relevante el carácter inadecuado de la norma que permite jugar en clase cuando ello conlleva que los niños no aprendan.

10.- CONCLUSIONES

Realizaremos la exposición de conclusiones siguiendo las hipótesis planteadas en el Capítulo 7: Objetivos e hipótesis. En el primer punto, 10.1, expondremos las conclusiones relativas a las valoraciones, en el punto 10.2 las que corresponden a los argumentos explicativos, y finalmente, en el 10.3 sintetizaremos los principales efectos introducidos por historias y versiones en el recuerdo.

10.1.- CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS VALORACIONES.

1.- En relación con la primera de las hipótesis planteadas acerca de las valoraciones de los comportamientos socioconvencionales estudiados, los datos confirman (Ver Apartado 9.1.1: Valoraciones de los distintos comportamientos socioconvencionales "per se") que, en los tres grupos de edad existen diferencias en el valor que se asigna a cada uno de ellos, siendo los comportamientos tipificados sexualmente para niños y niñas los mejor valorados, seguidos de los comportamientos de "jugar en clase" y "comer con los dedos", que es el peor valorado de todos ellos. Dentro de los comportamientos sexualmente estereotipados, el relativo a la niña, "jugar al fútbol", es mejor valorado en las dos edades estudiadas que el referido al niño, "disfrazarse de bailarina".

Además, las valoraciones de los comportamientos manifiestan diferentes ritmos evolutivos en las tres edades estudiadas. Mientras las valoraciones se mantienen bajas en todas las edades

en relación a "comer con los dedos", aparecen importantes cambios evolutivos entre los 5 y los 9 años en las valoraciones de los comportamientos socio-convencionales propios del ámbito escolar, y de los estereotipos sexuales.

Los niños de 7 y 9 años empeoran significativamente las valoraciones de "jugar en clase" en comparación con el grupo de sujetos menores de la muestra. Los comportamientos sobre estereotipia genérica muestran un movimiento contrario al observado en el caso anterior, apareciendo en el grupo de 9 años una mejora significativa de las valoraciones de las transgresiones estudiadas, tanto en relación al comportamiento elegido como representativo de la niña, "jugar al fútbol", como del niño, "disfrazarse de bailarina".

Podría por tanto afirmarse que la edad de 7 años señala la aparición de dos tendencias claramente diferentes: por una parte hacia una liberalización en relación con los roles sexuales, y por otra parte hacia una mayor aprobación o consenso con otro tipo de pautas tales como el comportamiento "adecuado" en la escuela.

2.- Se confirma la hipótesis relativa a la influencia de los contextos creados en las versiones en las valoraciones de los comportamientos socio-convencionales (Ver Apartado 9.1.2: Valoración de los comportamientos socio-convencionales en las diferentes versiones), si bien ejercen un efecto diferente en el caso de cada comportamiento estudiado. La significación es

máxima en el caso del comportamiento referente a la escuela, donde las versiones que tienen Consecuencias positivas aumentan claramente las valoraciones del comportamiento, frente a aquellas en que "jugar en clase" implica fracasar en el logro de las tareas escolares. Las versiones modifican también las valoraciones del comportamiento del "niño que se disfraza de bailarina", que es significativamente mejor valorado en aquellas en las que las autoridades permiten que en las que prohíben, y afectan en menor grado las valoraciones de "comer con los dedos". Las evaluaciones de la conducta de la niña que juega al fútbol no resultan significativamente afectadas por las versiones, manteniéndose más constantes que en el resto de las situaciones y resultando más libres del contexto.

Los datos evolutivos muestran que, considerando simultáneamente todos los comportamientos, las versiones son objeto de valoraciones significativamente diferentes en los grupos de 7 y 9 años, mientras que en el grupo de sujetos de menor edad, las diferencias si bien están próximas, no llegan a ser estadísticamente significativas.

3.- Los resultados confirman las hipótesis planteadas en relación a las valoraciones de la Política de la Autoridad (Ver Apartado 9.1.3: Valoración de las Políticas de la Autoridad), que están estrechamente relacionadas con el tipo de infracción. En todas las edades los niños valoran significativamente mejor a los padres que permiten a sus hijos realizar actividades

tradicionalmente consideradas propias del sexo opuesto que a los que lo prohíben. Sin embargo, las prohibiciones paternas hacia la conducta de los niños que realizan comportamientos reservados a las niñas, obtienen mejores valoraciones que las prohibiciones relativas a las conductas de las niñas que transpasan las barreras reservadas para los niños; en otras palabras, valoran mejor a los padres que prohíben a sus hijos infringir su rol sexual que a los que hacen lo mismo con sus hijas.

Además, la valoración de la actitud de los padres que prohíben a sus hijos realizar actividades consideradas como propias de niñas está mediatizada por las consecuencias, de forma que cuando las consecuencias del comportamiento del niño son negativas (en la historia los compañeros se burlan del niño que "se viste de bailarina"), la actitud prohibitiva de los padres es significativamente peor valorada que cuando las consecuencias son positivas. Este fenómeno de integración de la información de consecuencias en la valoración de la política prohibitiva de los padres no se observa en el caso del comportamiento tipificado sexualmente para las niñas, en el que las consecuencias no influyen significativamente en la valoración de las normas establecidas por los padres. En el caso de la conducta de "comer con los dedos" se valora mal a los padres que lo permiten y bien a los que lo prohíben. Tal actitud ante la norma establecida por los padres es coherente con la valoración negativa de que la conducta es objeto en todas las edades.

Finalmente las valoraciones de la norma establecida por los profesores en relación con "jugar en clase" está altamente influida por las consecuencias, de forma que, en aquellos contextos en los que los maestros lo permiten pero los niños no logran realizar sus tareas escolares, las valoraciones de los profesores sufren un descenso significativo.

Además de estos aspectos observados en la totalidad de la muestra, cabe señalar dos hechos evolutivos referentes a las valoraciones de la Política de la autoridad. En primer lugar, los grupos de 5 y 7 años valoran significativamente mejor las autoridades prohibitivas que las permisivas cuando se consideran los comportamientos de las tres historias recibidas por la totalidad de la muestra ("Jugar en clase", "Disfrazarse de bailarina" y "Comer con los dedos"). En segundo lugar, los sujetos más mayores de la muestra empeoran significativamente sus valoraciones de las normas prohibitivas en relación con los sujetos de 5 y 7 años, al tiempo que expresan un aumento en las valoraciones de las normas permisivas en comparación con esos mismos grupos.

4.- Se confirma la hipótesis de que las previsiones de las reacciones de las autoridades se relacionan estrechamente con el tipo de políticas establecidas por ellas, creando las autoridades permisivas previsiones más optimistas que las políticas de autoridad prohibitivas (Ver Apartado 9.1.4: Previsión de la Reacción de la autoridad).

Además se observa aquí un claro efecto de integración de información de consecuencias, de forma que los niños prevén un empeoramiento en la reacción de la autoridad cuando las consecuencias son negativas y la norma es permisiva. Tal efecto no apareció cuando la norma establecida fue prohibitiva y las consecuencias negativas, debido al efecto suelo en la previsión de la reacción de las autoridades prohibitivas. Es decir, supuesto que los niños hicieron la previsión más negativa en la escala de medida utilizada, no fue posible detectar un posible empeoramiento en las previsiones debido al hecho añadido de las consecuencias negativas. Este fenómeno tiene además un carácter evolutivo, produciéndose en los grupos de 7 y 9 años, pero no en el de 5, en el que la previsión de la reacción de autoridad no está influida por el tipo de consecuencias.

5.- Se confirma que la evaluación de las consecuencias está en estrecha relación con el tipo de actos, de forma que los niños no aprueban cualquier tipo de reacción social positiva hacia lo que hacen, sino que consideran el tipo de infracción. Así valoran bien las reacciones sociales positivas ante los comportamientos tipificados sexualmente, pero se muestran críticos ante las reacciones sociales positivas frente a un comportamiento como "comer con los dedos", en que se valoran mal las consecuencias sociales positivas y bien las negativas.

Si bien se observan diferencias en todos los grupos de edad en las valoraciones de consecuencias positivas y negativas, no

aparecieron cambios evolutivos en las valoraciones de las consecuencias de uno u otro tipo.

Por último, a diferencia de los hechos encontrados en las valoraciones de las Políticas de la autoridad y en las Previsiones de su reacción, en que los niños integraron la información de Consecuencias, la información sobre Política de autoridad no ha influido significativamente en las valoraciones de Consecuencias.

10.2.- CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS CATEGORIAS DE JUSTIFICACION.

1.- Al igual que han aparecido cambios en las valoraciones de los comportamientos en los tres grupos de edad, se ha encontrado que los niños utilizan distintos argumentos para explicar sus valoraciones ante los comportamientos a lo largo del período estudiado (Ver Apartado 9.2.1.- Análisis de las categorías producidas al justificar la valoración del conjunto de los comportamientos "per se").

Los argumentos más frecuentemente utilizados han sido los basados en la Autoridad, las reacciones de otros y la obediencia a la norma, seguidos de los basados en razones Personales, en la necesidad de Coordinación social, y en las Relaciones interpersonales.

El análisis evolutivo de las categorías de justificación muestra que los argumentos basados en la orientación hacia la Autoridad y la norma establecida descienden a medida que avanza

la edad de los sujetos, haciéndose esta disminución particularmente evidente en el grupo de sujetos más mayores de la muestra. Esto es coherente con el hecho de que los sujetos de este grupo de edad manifestaron valoraciones significativamente inferiores en relación con las políticas de autoridad prohibitivas que los otros dos grupos de menor edad.

En sentido contrario, los argumentos basados en lo Personal, en Relaciones interpersonales y en Coordinación social aumentan a medida que aumenta la edad de los sujetos.

2.- El análisis de las categorías empleadas en la justificación de las valoraciones de los distintos comportamientos (Ver 9.2.2.: Análisis de las explicaciones utilizadas en la justificación de los diferentes actos "per se"), revela que los niños no sólo les asignan diferentes valoraciones sino que además les atribuyen diferentes significados, es decir utilizan diferentes argumentos para explicar aquéllas.

Los argumentos basados en la Autoridad y la norma son los más frecuentemente utilizados para justificar las valoraciones de todos los comportamientos estudiados, salvo el relativo a la niña, en cuya justificación se utilizan argumentos preferentemente basados en Relaciones interpersonales. Sin embargo, cada comportamiento es explicado además, preferentemente, mediante alguna de las restantes categorías. Así, se utiliza también un alto porcentaje de argumentos basados en la necesidad de Coordinación social en el caso del

comportamiento de "jugar en clase" y argumentos basados en razones Personales para los comportamientos que hacen referencia al comportamiento en la mesa y para los estereotipos genéricos. En el caso del comportamiento tipificado para las niñas los argumentos basados en Relaciones Interpersonales adquieren una especial relevancia. Además se observan importantes cambios en la utilización de argumentos justificativos de cada uno de los comportamientos en las tres edades estudiadas.

Finalmente, el análisis pormenorizado de las subcategorías utilizadas permite una observación más detallada de las modificaciones en las explicaciones en función de edades e historias. Así, dentro de los argumentos basados en la Autoridad, las explicaciones basadas en la costumbre negativa, que contribuye con un importante peso a la categoría general, descienden en frecuencia en los dos grupos de sujetos de 7 y 9 años.

Matices importantes se observan en relación con los argumentos basados en razones Personales, dentro de los cuales se engloban subcategorías de diferente naturaleza. Así por ejemplo, se observa que el uso de esta categoría en la justificación del comportamiento de "jugar en clase", disminuye sensiblemente en las tres edades estudiadas mientras que experimenta una evolución de sentido contrario en el caso del comportamiento del "niño que se disfraza de bailarina". En este caso, este tipo de argumentos se utilizan en forma progresiva a medida que aumenta la edad.

Los argumentos Personales utilizados en estas dos historias se refieren a la afirmación de Preferencias personales. En el caso de "jugar en clase", tales preferencias deberán ser controladas a medida que avanza el proceso de socialización con el objetivo de mantener comportamientos adecuados en la institución escolar. Esto explicaría el descenso observado en sus frecuencias. Sin embargo, en el caso del "niño que se disfraza de bailarina", este tipo de explicaciones se fortalecen a medida que el niño afirma su identidad genérica. Estos cambios en el terreno de las explicaciones están en relación estrecha con la disminución en las valoraciones de que es objeto el comportamiento de "jugar en clase" en los grupos de 7 y 9 años y con la mejora de las valoraciones del comportamiento del "niño que se disfraza de bailarina", especialmente en el grupo de niños mayores de la muestra (Ver Apartado 9.1.1. sobre valoraciones de los comportamientos "per se").

Los argumentos basados en lo Personal, que se mantienen constantes en las justificaciones de las valoraciones de "comer con los dedos" en los tres grupos de edad, son utilizados con un matiz diferente, no de afirmación de Preferencias personales, sino en un sentido prudencial, o de prevención de los posibles daños físicos derivados de su realización.

Las explicaciones basados en relaciones de Igualdad y colaboración entre los sexos, que aportan un porcentaje elevado de frecuencias a la categoría de argumentos basados en

Relaciones interpersonales, que constituyen, como se ha visto, el grueso de los argumentos que justifican las valoraciones de la historia relativa a la "niña que juega al fútbol", muestra incrementos progresivos en los tres grupos de edad, acentuándose particularmente en los grupos de 7 y 9 años. Por su parte los argumentos basados en la Separación entre sexos, comprendidos también en la categoría general de la que estamos hablando, muestran un movimiento contrario, siendo utilizados preferentemente por los grupos de 5 y 7 años y disminuyendo su frecuencia, hasta prácticamente desaparecer, en el grupo de sujetos más mayores.

3.- Los contextos creados en las diferentes versiones introdujeron importantes modificaciones en las explicaciones utilizadas por los niños. Las versiones en las que las autoridades fueron prohibitivas incrementaron los argumentos basados en la autoridad y la afirmación de la regla en los tres grupos de edad (Ver Apartado 9.2.3: Efectos producidos por las diferentes versiones en la utilización de argumentos.

Simultáneamente, las P.A. prohibitivas produjeron una disminución acusada en el resto de las categorías, especialmente en las basadas en la necesidad de Coordinación social y en lo Personal. No obstante, en los diferentes grupos de edad se observaron efectos particulares. Así por ejemplo, los argumentos de naturaleza Personal disminuyeron de manera más acusada en los grupos de 5 y 7 años que en el de 9.

Las versiones en las que las Consecuencias fueron negativas produjeron algunos efectos similares a las anteriores y otros específicos. Así, al igual que en las versiones en las que las autoridades fueron prohibitivas, se produjo un considerable aumento de argumentos basados en la Autoridad en todas las edades. A diferencia de aquéllas, sin embargo, las consecuencias negativas incrementaron los argumentos basados en razones Personales en los grupos de 7 y 9 años, pero no en el grupo de sujetos menores, posiblemente como un efecto reactivo producido ante las reacciones negativas de los iguales que se describen en las historias relativas a los estereotipos sexuales. Los argumentos basados en Relaciones interpersonales, que no aparecieron afectados por las diferentes políticas de la autoridad, fueron sin embargo decididamente afectados por el carácter de las Consecuencias, de forma que se observó una disminución en su utilización en los tres grupos de edad, particularmente marcada en el grupo de sujetos más pequeños de la muestra.

Resumiendo, parecería que las versiones en las que las autoridades fueron prohibitivas así como aquellas en que las consecuencias fueron negativas actuaron en contra de los avances evolutivos. Es decir, si bien se observó que, en el tramo de edad estudiado, los argumentos basados en la Autoridad disminuían progresivamente al tiempo que aumentaban basados en razones Personales, Relaciones interpersonales y Coordinación social, los contextos que describieron políticas de autoridad

prohibitivas produjeron un aumento de argumentos basados en la Autoridad y en la norma así como una disminución de argumentos Personales y de Coordinación social. Los contextos que describieron consecuencias negativas, por su parte, incrementaron también los argumentos basados en la Autoridad, al tiempo que disminuyeron las explicaciones basadas en Relaciones interpersonales, especialmente en el grupo de sujetos más pequeños. Los argumentos basados en razones Personales, se fortalecieron de forma clara, sin embargo, en los grupos de 7 y 9 años en respuesta a los contextos en los que las consecuencias fueron negativas.

10.3.- EFECTOS MNEMICOS PRODUCIDOS POR HISTORIAS Y VERSIONES.

Si bien los principales efectos observados en el recuerdo de las historias estudiadas han sido debidos a la edad y al intervalo de recuerdo, aparecieron algunos efectos interesantes atribuibles a los contenidos de las historias así como a las versiones.

El análisis estadístico mostró que existían influencias conjuntas atribuibles a la edad y al contenido de las historias en el recuerdo de éstas. Mientras que en los grupos de 5 y 7 años las historias mejor y peor recordadas fueron respectivamente las referentes el comportamiento en la mesa, y la relativa al ámbito escolar, ocupando las historias sobre estereotipos genéricos un lugar intermedio, las pautas de recuerdo fueron diferentes en el grupo de sujetos más mayores, en el que las historias relativas a los estereotipos genéricos fueron mejor recordadas que las referentes al ámbito escolar y al comportamiento en la mesa .

Además aparecieron interesantes efectos en las pautas de recuerdo de las informaciones de Política de autoridad y Consecuencias entre los grupos de 5 y 7 años por una parte y el grupo de 9 por otra. En los grupos de 5 y 7 años la información de P.A. fue recordada en un orden preferente al orden en que fué recordada por los niños de 9 años. Para estos sujetos la norma establecida fue una de las categorías de la historia peor

recordadas. Lo contrario sucedió en relación con la información de Consecuencias (Categoría de Reacción en las historias), que fue una de las categorías mejor recordadas por los sujetos más mayores de la muestra.

El diferente carácter de las Políticas de la autoridad ejerció un papel general en el recuerdo de todas las historias puesto que las versiones en las que la norma de la autoridad fue permisiva fueron mejor recordados que aquellas en que fue prohibitiva, si bien las diferencias sólo llegaron a ser significativamente diferentes en el caso de la Historia sobre el comportamiento escolar. En esta historia aparecieron diferencias significativas entre las versiones B y D, en las cuales fue común la política prohibitiva de la autoridad aunque difirieron en el tipo de consecuencias. Si bien la comparación en el recuerdo de categorías mostró que no existieron diferencias en el recuerdo de la información de P.A, apareció sin embargo que las categorías de Ejecución y Consecuencias fueron significativamente mejor recordadas en el caso de la versión B (P.A. permisiva) que en el de la D (P.A. prohibitiva).

11.- DISCUSSION.

Los resultados aportados en este estudio sugieren una reflexión de conjunto sobre el pensamiento socio-convencional, cuya definición como un campo de conocimiento social diferenciado del conocimiento moral arranca, como hemos visto en la primera parte de esta Tesis Doctoral, de la propuesta inicial piagetiana (1932) sobre el desarrollo de la moralidad en el niño, así como de los posteriores desarrollos de Kohlberg (1971, 1975, 1976) de las teorías del propio Piaget. En las propuestas de ambos, la moralidad basada en la aceptación de las normas socialmente establecidas es un paso previo a la existencia de una moralidad más madura, independiente de la obediencia a las leyes impuestas por la autoridad y construida sobre la aceptación racional de las normas morales y sobre las bases de su propio valor intrínseco.

Según Piaget la moralidad adoptaba dos formas a lo largo del desarrollo: la heteronomía se basaba en un respeto unilateral hacia los adultos, que eran considerados como fuentes de reglas y de prohibiciones. El producto de estas relaciones era una moral de obediencia, de costumbre y de convención, en la que las normas eran entendidas como fijas, inmutables e independientes de las circunstancias. El paso de la moral heterónoma a la moral autónoma era debido tanto a los avances en el desarrollo cognitivo del niño -paso del egocentrismo al perspectivismo-, como a los cambios en las relaciones sociales que el niño establece a lo largo de su desarrollo. El cambio de relaciones

basadas en la sumisión al adulto a las relaciones de cooperación con sus iguales explican la transición de los juicios morales heterónomos a los autónomos.

En la propuesta de Kohlberg, la moral convencional representa un avance evolutivo sobre el nivel preconvencional, en el que la moralidad basada en la sumisión a la autoridad encierra una orientación pragmática hacia la obtención de recompensas y evitación de castigos. La moral convencional, que aparece en los inicios de la adolescencia, es contingente al orden social establecido, y si bien implica la noción de adhesión a la ley como parte del mantenimiento de un sistema social fijo, se caracteriza por un concepto más abstracto de la ley, de la autoridad y del sistema social que en la caracterización piagetiana de heteronomía.

Aunque Turiel y sus colaboradores (Turiel 1975, 1977, 1978a y 1978b, 1983; Weston y Turiel 1980; Turiel y Smetana 1984) comparten con Piaget (Piaget 1978,1980) y con otros psicólogos cognitivo-evolutivos la idea de que los conocimientos se forman a través de las experiencias del sujeto en relación con acontecimientos del medio, así como mediante su reflexión sobre esas acciones, su propuesta acerca de la diferenciación entre moralidad y convención social como dos campos de conocimiento social que los niños diferencian desde edades tempranas del desarrollo se apoya en una interpretación diferente de la piagetiana acerca del papel que las interacciones sociales

juegan en la comprensión del mundo social. Turiel propone que la distinción entre dominios dentro del conocimiento social procede de las interacciones del niño con diferentes tipos de acontecimientos sociales ambientales. La interacción con acontecimientos que implican consecuencias intrínsecas como el daño experimentado por la víctima, acciones que benefician a otros o acontecimientos que implican retribución, conducen a la formación de conceptos morales, mientras que aquellos que sirven para coordinar interacciones sociales y definen o mantienen el orden y la regularidad social generan conceptos de convención social. El origen de las nociones sobre normas convencionales no arranca sólo de las relaciones interpersonales que los niños establecen con otros (adultos o niños) en los distintos medios sociales, sino también de su experiencia con instituciones o entornos sociales diversos, tales como la familia, el jardín de infancia o la escuela, o instituciones sociales de cualquier otro tipo como las económicas, culturales, etc. Los estudios observacionales relativos a las interacciones entre individuos y acontecimientos sociales de una u otra índole a que ha dado lugar la propuesta de Turiel (Nucci y Turiel 1978; Much y Shweder 1978; Nucci y Turiel 1978; Nucci y Nucci 1982) muestran la existencia de diferentes pautas de interacción en respuesta a infracciones morales o convencionales. Todos ellos coinciden en señalar que, mientras que los niños parecen implicarse directamente en respuesta a las transgresiones morales mediante reacciones físicas, expresando estados emocionales o señalando la pérdida o el dolor sufridos, los adultos intervienen en mayor

grado que los niños cuando se trata de infracciones convencionales. Las intervenciones de los adultos giran en torno al mantenimiento del orden social, a las sanciones y a las prohibiciones en el caso de la infracción de normas convencionales, mientras que señalan al transgresor los efectos de sus acciones sobre la víctima o suministraban razones para oponerse a ellas en el caso de las transgresiones morales. Además, algunos estudios (Nucci y Nucci 1982) dan cuenta de una tendencia creciente, entre segundo y quinto curso, a que los propios niños intervengan en las transgresiones de ciertas convenciones (por ejemplo las escolares), sugiriendo que probablemente, a medida que los niños se hacen mayores se comprometen más activamente en el mantenimiento del orden social, por lo menos de algunas instituciones. Las respuestas de los niños a las transgresiones convencionales consistieron en pedir el abandono de las conductas que violaban las normas, afirmar las reglas o ridiculizar al transgresor.

Este tipo de investigaciones apoyaría por tanto la idea de Piaget de una dependencia del niño respecto de los adultos en lo que se refiere a la adquisición de normas convencionales; es decir, el origen del conocimiento de éstas se encontraría en la aceptación de las normas transmitidas por los adultos en diferentes ambientes institucionales más que en la interacción con los iguales.

Sin embargo, a nuestro juicio, no puede establecerse una

identidad entre heteronomía moral y convención social; es decir, la dependencia del adulto en la adquisición de las normas convencionales no implica que éstas se apoyen en la obediencia incondicional y en la aceptación acrítica e irracional de las normas impuestas por la autoridad. La interpretación de Turiel de la convención social no es equivalente a la idea piagetiana de sumisión a las normas impuestas por el adulto, ni tampoco a la definición de Kohlberg sobre la moralidad convencional. Mientras que para el primero la moral heterónoma es fruto de relaciones interpersonales entre el niño y el adulto basadas en la sumisión, y para Kohlberg la moral convencional supone una aceptación de las normas morales como válidas para el mantenimiento del orden social establecido, la idea de Turiel sobre las convenciones sociales se relaciona con el conocimiento de la estructura social desde niveles tempranos del desarrollo, y presupone que los niños tienen, desde muy pequeños, un cierto conocimiento de las normas que regulan las relaciones interpersonales dentro de los diferentes sistemas sociales, aún cuando éste pueda ser rudimentario al principio. Como el propio Turiel afirma "el conocimiento que el individuo tiene de las convenciones se organiza gracias a su comprensión del sistema social" (1983, pág. 52 de la versión castellana). Las prescripciones morales, por su parte, basadas en los conceptos de justicia, bienestar y derechos, son independientes de los sistemas de organización social que coordinan las interacciones, lo cual no significa que las consideraciones morales no se apliquen a las organizaciones

sociales, por el contrario "las diversas facetas del modo en que se organiza un sistema social pueden estar guiadas, y normalmente lo están, por prescripciones morales" (1983, pág. 54 de la versión castellana); "La relación entre justicia y organización social es una relación de aplicación, la aplicación de unos principios independientes a las disposiciones reales de la sociedad" (Ibid. pág. 55)

Los resultados aportados en esta investigación nos muestra una imagen compleja y matizada del niño ante las normas socio-convencionales en las etapas estudiadas, así como en relación a la autoridad, que se distancia del niño monolítico que Piaget describía en la etapa heterónoma. Lejos de considerar las normas sociales de una forma inmutable y "reificada", los niños matizan sus valoraciones y juicios según el tipo de norma y, en todas las edades estudiadas, hacen diferencias al valorar unas y otras. Distinguen entre normas relativas al comportamiento esperable para los sexos y normas que regulan el funcionamiento organizativo de la institución escolar, y entre éstos y el comportamiento educado en la mesa (Para una exposición más exhaustiva de las valoraciones de los comportamientos estudiados consultar punto 9.1.1).

Además, lejos de valorar las normas sociales de una forma inmutable, los resultados de la investigación muestran que las valoraciones sobre convenciones evolucionan en el periodo estudiado, apareciendo diferentes orientaciones en relación con diferentes tipos de normas. Se ha constatado la aparición, a

partir de los 7 años, de una bifurcación en las tendencias hacia la conformidad con algunas de las normas socialmente establecidas, y hacia la individuación e independencia respecto de otras: mientras que se liberalizan las valoraciones relativas al género, se "socializan" en el caso de la conducta relativa al funcionamiento escolar. Ambas tendencias reflejarían diferencias evolutivas en la formas en que los niños internalizan las normas convencionales, dependiendo por una parte, de las posiciones que ocupan en distintos contextos socializadores (cambios en el status que desempeñan, o se les asigna en la escuela) y por otra de los avances en el campo de su propia individualización.

En tercer lugar, los resultados relativos a las valoraciones de la autoridad, matizan en forma importante la visión "heterónoma" de los niños en el terreno de las convenciones sociales. Los datos muestran que las actitudes ante las normas establecidas por las autoridades dependen tanto del contenido de las normas como del momento evolutivo de los sujetos. Además, los resultados de este estudio muestran que los niños matizan sus valoraciones sobre las políticas establecidas por las autoridades o al prever sus reacciones, integrando progresivamente en ellas otras fuentes de información, tales como las reacciones sociales de otros agentes socializadores como los iguales o las consecuencias para la realización de las tareas escolares en el caso de conductas convencionales propias del ámbito escolar.

Si bien los datos de la investigación muestran que, considerando en conjunto los diferentes comportamientos, los grupos de 5 y 7 años prefieren autoridades prohibitivas que permisivas frente al de 9 años que muestra una tendencia más crítica frente a las primeras, ello no significa, sin embargo, que aprueben incondicionalmente el tipo de norma que la autoridad establece. Más bien parecen actuar guiados por expectativas en relación con la actitud que la autoridad debería adoptar hacia distintos comportamientos, y en consecuencia evalúan críticamente las normas establecidas por ella. Los datos de esta investigación muestran que los niños valoran positivamente, por ejemplo, a las autoridades que permiten el cambio en las conductas prescritas socialmente para los sexos, mientras que su evaluación es negativa para las autoridades que permiten comportamientos de los que pueden derivarse daños para el sujeto como "comer con los dedos". Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones, sobre el razonamiento infantil acerca de la autoridad (Damon 1977; Laupa, 1988; Laupa y Turiel 1986; Laupa y Turiel en prensa), que coinciden en rechazar la idea de que los niños aceptan unilateralmente las normas procedentes de los adultos, al mismo tiempo que señalan que son selectivos a la hora de aprobar las normas emanadas de ellos, y marcan límites en cuanto a los campos en que éstas pueden ser aceptables. Así rechazan, por ejemplo, las normas establecidas por la autoridad que pueden implicar daño a otros, o delimitan los ámbitos sociales en los que la autoridad de los adultos es aceptable.

Asimismo, los datos referentes a la forma en que los niños valoran las reacciones sociales muestran que los niños no aprobaron incondicionalmente cualquier tipo de reacción social positiva ante sus actos, sino que tomaron en consideración la clase de comportamiento. Por ejemplo, en este estudio valoraron mal las reacciones sociales negativas de los iguales ante comportamientos considerados impropios de niños o niñas, y sin embargo valoraron bien las reacciones sociales negativas de los adultos ante el comportamiento inadecuado en la mesa.

El hecho de que los niños sean relativamente dependientes de la autoridad en las edades estudiadas no implica que no perciban funcionalidad en las normas convencionales y que sólomente justifiquen su existencia sobre la base de las normas impuestas por la autoridad. Los datos muestran que, si bien es cierto que este tipo de juicios fueron los más frecuentemente usados en las tres edades estudiadas, disminuyeron a medida que los sujetos aumentaron en edad, y que simultáneamente aumentó el uso de otras explicaciones, preferentemente las basadas en Preferencias o consecuencias para el propio yo, seguidas de las basadas en Relaciones interpersonales y en la necesidad de Coordinación social, de forma que puede afirmarse que los niños avanzan hacia formas de comprensión más complejas de las normas existentes en el mundo social a medida que avanzan en su desarrollo.

Además, los argumentos utilizados por los niños para explicar sus valoraciones de las conductas convencionales

estudiadas, estuvieron en estrecha relación con el contenido de cada una de ellas, apareciendo cambios evolutivos en el modo en que interpretaron dichos comportamientos. Podría decirse que los niños adscriben a diferentes ámbitos de conocimiento social o conceptualizan de diferente forma un mismo comportamiento en diferentes momentos evolutivos. Así por ejemplo, apareció que el comportamiento del niño que "se disfrazó de bailarina" fue considerado preferentemente como una cuestión personal, que atañe a las propias decisiones del sujeto, por el grupo de sujetos más mayores de la muestra, mientras que fue considerado como más dependiente de la norma establecida por la autoridad y por las consecuencias sociales en los grupos de 5 y 7 años. Por su parte, los juicios relativos al comportamiento de la niña que "jugaba al fútbol" se basaron en las preferencias personales en el grupo de 7 años, mientras que los niños de 9 años lo consideraron como un asunto más ligados a las "relaciones de igualdad entre los sexos", y por tanto a un tema relacionado con la justicia.

Estos cambios de naturaleza evolutiva hablarían a favor del proceso constructivo a través del que los niños internalizan las normas convencionales y recrean las propias normas sociales externas a él mismo.

Por otra parte, las modificaciones que las diferentes versiones o contextos han introducido en la forma en que los niños han valorado e interpretado los comportamientos estudiados permite algunas reflexiones. En primer lugar los resultados muestran que los niños valoran los comportamientos en estrecha

relación con los contextos creados al combinar diferentes políticas de autoridad y diferentes consecuencias. Ambos criterios se han revelado como importantes condicionantes de valoraciones y juicios sobre conductas convencionales, aunque han influido de forma diferente en cada caso.

Los contextos creados en las distintas versiones influyeron claramente las valoraciones de los comportamientos que hacen referencia a la escuela y al estereotipo sexual masculino, si bien los niños consideraron diferentes aspectos contextuales al evaluar uno u otro tipo de comportamiento. Así, la valoración del comportamiento de "jugar en clase" estuvo particularmente influenciada por el tipo de consecuencias (hacer o no las tareas escolares), mientras que el carácter de la norma establecida por la autoridad influyó especialmente la valoración del comportamiento del "niño que se disfraza de bailarina".

La influencia del contexto en las valoraciones fue mucho menor en el caso de la conducta de "comer con los dedos" y en el caso de "la niña que juega al fútbol", lo cual plantea la posibilidad de que se trate de normas de distinto carácter que las anteriores. Cabe pensar incluso que se trate de normas que son interpretadas conceptualmente de forma diferente, por ejemplo como una norma prudencial la primera, o bien como un comportamiento regulado más por cuestiones de justicia que por cuestiones de convención social la segunda. Precisamente, el hecho de que los niños expliquen mayoritariamente sus

valoraciones de este último comportamiento en términos de igualdad de derechos explicaría que las valoraciones de éste comportamiento fueran afectadas en menor grado por las versiones que el comportamiento del "niño que se disfrazó de bailarina". Este hecho confirmaría la idea de Turiel según la cual son precisamente las reglas que los niños justifican mediante razones como la justicia las que evalúan como no relativas e inalterables, mientras que justifican mediante la autoridad y la práctica establecida aquellas que consideran contingentes, alterables y relativas al contexto.

El hecho de que los distintos aspectos de los contextos planteados en las narrativas utilizadas en el estudio hayan influido desigualmente en la comprensión o el significado que los niños han atribuido a los distintos comportamientos, apoyarían en primer lugar la propuesta de Turiel relativa al carácter contextual y relativista de los comportamientos convencionales, al mismo tiempo que hablaría de una interpretación interactiva de la comprensión de las situaciones presentadas a los sujetos. Es decir, confirmaría la hipótesis constructivista en relación con la forma en que las personas elaboramos el significado de las situaciones sociales, que sería producto de la interacción entre los distintos aspectos del contexto, el propio contenido de la situación y la interpretación conceptual que realizamos de los acontecimientos (Rumelhart 1984, Bransford y Johnson 1972, Spiro 1977, 1980).

En segundo lugar, el hecho de que los distintos contextos

creados en las versiones hayan ejercido un importante papel en los juicios infantiles, plantea la necesidad de una reflexión sobre el papel que éstos pueden ejercer en la forma en que los niños incorporan las normas socio-convencionales. En efecto, los datos de la investigación muestran que los contextos en los que las autoridades fueron prohibitivas, así como aquellos en que las consecuencias fueron negativas produjeron un efecto de naturaleza contraria al avance evolutivo. Es decir promovieron, preferentemente, utilizando la terminología empleada por Johnson y McGillicudi-DeLisi (1983), argumentos de "bajo nivel", es decir, explicaciones basadas en la necesidad de obedecer la norma establecida por la autoridad, y en la afirmación de la norma que, como hemos visto en otro lugar, fueron superados a lo largo del desarrollo, mientras que los contextos en los que las normas y consecuencias fueron permisivas potenciaron argumentos más elaborados, basados en razones personales, en relaciones interpersonales y en coordinación social (ver punto 9.1.1 para un análisis más exhaustivo de la evolución de las categorías de razonamiento).

Esta reflexión parece importante si se tiene en cuenta que, tal como plantean los enfoques interactivos del desarrollo (Piaget 1932, Hoffman 1977 y 1983a y 1983b; Turiel 1977, 1978, 1983a y 1983b, Bruner 1977, 1982) los niños interiorizan y forman sus conceptos sobre las normas sociales en situaciones de interacción, y plantea los posibles efectos, más o menos favorables para la adquisición de este tipo de normas, de

diferentes contextos socializadores. A partir de la idea vigotskiana de que los contextos institucionales crean contextos para el funcionamiento interpsicológico que posibilitan el funcionamiento en la zona de desarrollo proximo (Wertsch 1988, pág.91), cabe plantearse si ciertos contextos pueden promover orientaciones psicológicas más normativas que conduzcan a la aceptación de las normas sociales establecidas como inmutables y "reificadas" sobre la base del respeto a la autoridad y a lo ya dado, en perjuicio de actitudes más flexibles basadas en la aceptación de las normas como funcionales para las personas o para el funcionamiento social. Asimismo cabe preguntarse por las repercusiones que estas orientaciones tendrían en el conjunto del desarrollo psicológico del individuo, no sólo en el campo del conocimiento social, sino también en el desarrollo cognitivo o en el desarrollo de la personalidad.

Puesto que el estudio de la convención social se ha planteado en el contexto de las teorías cognitivo-evolutivas, las distintas investigaciones se han interesado más por el conocimiento de los cambios estructurales internos que se producen dentro del ámbito socio-convencional que por la forma en que distintos contextos socio-culturales, sean éstos amplios (culturales, religiosos, geográficos, etc.) o más restringidos, influyen la comprensión de las convenciones sociales. Si bien son muy escasos los estudios en los que se contemplan variables socio-culturales que complementen los datos evolutivos, algunos estudios apuntan, sin embargo, hacia una creciente consideración

del papel de los factores contextuales en la comprensión de las normas socio-convencionales.

El estudio realizado por Nisan (1987) en Israel con niños judíos urbanos, niños pertenecientes a kibbuts, y niños habitantes de pueblos árabes tradicionales mostró que, las diferencias en las evaluaciones de normas morales y convencionales fue mucho más débil en los sujetos pertenecientes al último que en los pertenecientes a los dos primeros. Los niños árabes no basaron sus evaluaciones morales en el bienestar o en la justicia, sino considerando el significado social de la ofensa, de forma que un acto como hablar de tú a un adulto podía interpretarse como una ofensa. Las evaluaciones y los juicios de los grupos tradicionales reflejaron una orientación normativa, es decir basada en las normas existentes en su cultura, mientras que el grupo moderno pareció basarse en el criterio de bienestar y de ley.

En algunos estudios, sin embargo, se señalan diferencias entre individuos de las cuales podríamos preguntarnos si no responden a factores socio-culturales que no han sido controlados. Es decir, cabe preguntarse si las diferencias entre individuos pudieran ser atribuidas a la forma en que diferentes contextos socio-culturales definen determinados comportamientos sociales como privados, como convencionales o como morales. Así, los estudios realizados por Smetana (1981, 1982) en relación con la interpretación de que es objeto el aborto por parte de

diferentes grupos de mujeres embarazadas, muestran la existencia de importantes diferencias inter-individuales que arrancan de la dificultad de definir el carácter del feto en desarrollo. Mientras que para algunas de ellas el aborto era un problema moral en base a la idea de que el feto es una vida desde el momento de la concepción, otras lo interpretaron como una prerrogativa personal considerando que el feto se convierte en una vida humana en el nacimiento, cuando se separa física y emocionalmente de la madre; para un tercer grupo el feto adquiría forma humana cuando estaba completamente desarrollado, hacia la mitad del embarazo, e interpretaron el aborto como un asunto personal primero y moral después.

Los resultados de estos estudios plantearían la necesidad de abordar el estudio de las convenciones desde una perspectiva que incluyera el papel del propio medio socio-cultural en la interpretación de los campos de conocimiento social, es decir, en la forma en que diferentes medios definen determinados comportamientos sociales.

Si bien en nuestra investigación no controlamos factores de tipo socio-cultural, puesto que ello hubiera significado una duplicación del diseño, de por sí suficientemente complejo, los datos encontrados en él apoyan claramente la idea de que los niños interiorizan la definición o el diferente significado cultural atribuido a los comportamientos tipificados para niños y niñas, expresando una mejor valoración del

comportamiento que infringe el estereotipo sexual socialmente prescrito como propio de las niñas ("jugar al fútbol") que el que infringe el comportamiento prescrito para los niños ("disfrazarse de bailarina"). Los datos de esta investigación en este sentido confirman el hecho, señalado en otros estudios (Damon 197; Maccoby 1978; Maccoby y Jacklin, 1974) realizados igualmente con sujetos occidentales de que, en las edades estudiadas, los niños aceptan mejor el cambio en los estereotipos femeninos que masculinos; es decir, debido al mayor estatus que representan en nuestra cultura los comportamientos tipificados para los varones, las niñas pueden entrar más fácilmente en los campos reservados a ellos que a la inversa. Coherentes con la discriminación que hacen al valorar los comportamientos tipificados para varones y mujeres, valoran mejor a las autoridades que prohíben a los niños realizar conductas socialmente consideradas como propias de niñas que a las autoridades que prohíben hacer lo contrario a las niñas. Es decir, los datos obtenidos en la muestra utilizada muestran que los niños son más permisivos y liberales al valorar los cambios en los roles esperados para las niñas y más conservadores hacia los roles tradicionales de los niños, y que salvaguardan esta actitud evaluando críticamente a las autoridades que permiten a éstos realizar comportamientos propios de las niñas.

Además, los diferentes tratamientos de que las conductas fueron objeto, tanto a nivel de valoraciones como de juicios, plantean la posibilidad de que los comportamientos estudiados

puedan ser interpretados como pertenecientes a distintos dominios de conocimiento social por parte de distintos sujetos. Si bien en esta investigación las diferentes interpretaciones de que los comportamientos estudiados pueden ser objeto en un mismo nivel de edad no han sido directamente analizadas, no pueden excluirse si se tiene en cuenta que los sujetos de un mismo nivel de edad se han servido de categorías de diferente signo que implican diferentes enfoques "conceptuales" y apuntan hacia interpretaciones claramente diferentes del mundo social. Por ejemplo utilizan categorías de "Separación entre los sexos" versus "Relaciones de igualdad y colaboración entre los sexos", o bien "Reacciones positivas" o "Independencia respecto de los iguales" frente a "Reacciones negativas" de otros, sean éstos los adultos o los iguales, o justificaciones basadas en "Costumbre positiva" versus "Costumbre negativa". Estas diferencias en las explicaciones, que pueden ser reflejo de diferentes climas de desarrollo, hablarían también de diferencias "conceptuales" entre individuos, en las edades estudiadas, es decir, diferencias en la forma en que se sitúan ante el mundo social, y reproducirían en un mismo nivel de edad las diferencias evolutivas encontradas en la muestra. Así, la conducta de "comer con los dedos" puede ser justificada en base a la necesidad de mantener una norma aceptada socialmente o prescrita por la autoridad, o bien en base a la necesidad de salvaguardar la propia salud, lo cual la adscribiría a un dominio personal-prudencial más que propiamente social; los niños pueden interpretar la conducta del niño que se disfraza de bailarina

como sometida al control social y enjuiciar positivamente las políticas prohibitivas y las reacciones negativas sociales ante tal conducta, o bien como dependiente de razones exclusivamente personales, defendiendo su realización en base a preferencias personales y adoptando posiciones críticas con los agentes sociales que prohíben o castigan la conducta. La conducta de la "niña que juega al fútbol" puede ser interpretada como un asunto personal, cuya realización se defiende, como en el caso anterior, como una cuestión de preferencias individuales, o bien como un asunto más cercano a la convención social o incluso a la justicia, defendiéndolo en este último caso como una cuestión de principio, relacionada con la igualdad de derechos.

Por último, el diferente significado que las conductas estudiadas tuvieron para los sujetos a lo largo del período estudiado, tanto en el terreno de las valoraciones como en el de los juicios, se manifestó en la forma en que los niños recordaron el material presentado.

El análisis de los efectos mnémicos producidos por los diferentes contenidos de las historias y versiones confirmaría en primer lugar la hipótesis de que el cambio evolutivo en los esquemas o marcos desde los cuales los niños interpretan las normas convencionales influye en la forma en que procesan y retienen la información relativa a este campo de conocimiento. Así, las historias relativas a los estereotipos sexuales adquirieron una mayor relevancia para los sujetos más mayores de

la muestra, quienes las recordaron mejor que aquellas que tuvieron un contenido más normativo o socializador, como los comportamientos convencionales en la escuela o en la mesa. Este hecho apoyaría la idea aportada por varios experimentos en los que se comprueba que los individuos se muestran particularmente sensibles a las informaciones y a los aspectos de la realidad social vinculados con los esquemas que poseen de sí mismos (Markus y Sentis 1982; Martin y Halverson 1981). Sin embargo, el estudio de las diferencias individuales en la comprensión de las normas convencionales sería un requisito previo para abordar el problema de cómo los esquemas con los que diferentes individuos se sitúan ante el mundo social inducen a seleccionar determinados aspectos de la información que reciben o a modificarla para adecuarla a sus esquemas previos de conocimiento.

En segundo lugar confirmarían la posición de que el ámbito convencional puede interpretarse en términos de un paquete organizado de información social que contiene conceptos asociados, de carácter más abarcativo o incluyente que los propios comportamientos convencionales (Bartlett 1932; Rumelhart 1984). Entre estos conceptos, la política establecida por la autoridad y las consecuencias de los comportamientos se han revelado en esta investigación como criterios determinantes tanto de la comprensión como del recuerdo de materiales narrativos relativos a comportamientos prescritos como convencionales, ejerciendo su papel por encima del contenido episódico contenido en ellos. La aparición de diferentes pautas

en el orden en que la información sobre Política de autoridad y Consecuencias fue recordada en los grupos de 5 y 7 años por un lado, en los que el primer tipo de información estuvo entre las categorías mejor recordadas de las historias, frente al grupo de 9 años, en el que pasó a ser una de las peor recordadas, matizaría, en el terreno de la memoria, la diferente significación que la norma establecida tuvo para ambos tramos de edad, y afianzaría la idea de que la información relevante para el sujeto es procesada con mayor intensidad que aquella que resulta más ajena o es menos significativa para la personalidad en desarrollo.

Podría decirse, en fin, que los resultados de la investigación apoyan la existencia de un pensamiento relativista, contextual y no absolutista en el ámbito de las convenciones sociales en el tramo comprendido entre los 5 y los 9 años. Están por tanto de acuerdo con la interpretación cognitivo-evolutiva de Turiel en relación con el carácter constructivo y genético del conocimiento social, así como con una interpretación interactiva de la construcción del significado de información social, y no sólo no contradicen una interpretación del ámbito convencional en términos socio-culturales sino que abren la puerta a la investigación acerca de los efectos que distintos contextos socializadores pueden ejercer sobre la forma en que los niños interiorizan y conceptualizan las normas sociales.

ANEXO : TEXTOS DE LAS HISTORIAS

HISTORIA 1: "EL NIÑO QUE JUGABA EN CLASE". VERSION A

INTRODUCCION: A Manolo le gustaba mucho ir a la escuela.

SUCESO INICIAL: Un día llevó unos juguetes muy bonitos al colegio y sus amigos se pusieron a jugar con él.

RESPUESTA INTERNA: Entonces los niños pensaron que sería estupendo tener en clase un sitio para jugar,

EJECUCION: Y empezaron a llevar juguetes hasta que hicieron un rincón de juegos

POLITICA DE LA AUTORIDAD: Porque su maestro les dejaba jugar en clase,

CONSECUENCIA: Y se divertían allí mucho siempre que podían.

REACCION: Desde entonces, los niños hacían muy contentos sus tareas para poder ir al rincón a jugar.

HISTORIA 1: EL NIÑO QUE JUGABA EN CLASE. VERSION B

INTRODUCCION: A Manolo le gustaba mucho ir a la escuela.

SUCESO INICIAL: Un día llevó unos juguetes muy bonitos al colegio y sus amigos se pusieron a jugar con él.

RESPUESTA INTERNA: Entonces los niños pensaron que sería estupendo tener en clase un sitio para jugar,

EJECUCION: Y empezaron a llevar juguetes hasta que hicieron un rincón de juegos,

POLITICA DE LA AUTORIDAD: Porque su maestro les dejaba jugar en clase.

CONSECUENCIA: Y se divertían allí mucho siempre que podían,

REACCION: Pero los niños no hacían sus tareas porque formaban mucho alboroto.

HISTORIA 1: EL NIÑO QUE JUGABA EN CLASE. VERSION C

- INTRODUCCION: A Manolo le gustaba mucho ir a la escuela.
- SUCESO INICIAL: Un día llevó unos juguetes muy bonitos al colegio y sus amigos se pusieron a jugar con él.
- RESPUESTA INTERNA: Entonces los niños pensaron que sería estupendo tener en clase un sitio para jugar,
- EJECUCION: Y empezaron a llevar juguetes hasta que hicieron un rincón de juegos,
- POLITICA DE LA AUTORIDAD: Aunque su maestro no les dejaba jugar en clase
- CONSECUENCIA: Y se divertían allí mucho siempre que podían.
- REACCION: Desde entonces, los niños hacían muy contentos sus tareas para poder ir al rincón a jugar.

HISTORIA 1: "EL NIÑO QUE JUGABA EN CLASE". VERSION D

INTRODUCCION: A Manolo le gustaba mucho ir a la escuela.

SUCESO INICIAL: Un día llevó unos juguetes muy bonitos al colegio y sus amigos se pusieron a jugar con él.

RESPUESTA INTERNA: Entonces los niños pensaron que sería estupendo tener en clase un sitio para jugar,

EJECUCION: Y empezaron a llevar juguetes hasta que hicieron un rincón de juegos,

POLITICA DE LA AUTORIDAD: Aunque su maestro no les dejaba jugar en clase

CONSECUENCIA: Y se divertían allí mucho siempre que podían

REACCION: Pero los niños no hacían sus tareas porque formaban mucho alboroto.

HISTORIA 2: "EL NIÑO QUE SE DISFRAZÓ DE BAILARINA". VERSION A

- INTRODUCCION:** A Pedro le gustaba mucho disfrazarse.
- SUCESO INICIAL:** Un día se organizó una fiesta de disfraces en su colegio
y las niñas prepararon un grupo de bailarinas.
- RESPUESTA INTERNA:** Pedro pensó que sería divertido disfrazarse de bailarina.
- EJECUCION:** Entonces buscó una falda corta y se pintó la cara con coloretes,
- POLITICA DE LA AUTORIDAD:** Porque sus padres le dejaban disfrazarse de lo que él quisiera.
- CONSECUENCIA:** Después se juntó con las niñas
Y se fue a la fiesta.
- REACCION:** Y las niñas estaban muy contentas de tener a Pedro en su grupo.

HISTORIA 2: "EL NIÑO QUE SE DISFRAZÓ DE BAILARINA". VERSION B

- INTRODUCCION: A Pedro le gustaba mucho disfrazarse.
- SUCESO INICIAL: Un día se organizó una fiesta de disfraces en su colegio
y las niñas prepararon un grupo de bailarinas.
- RESPUESTA INTERNA: Pedro pensó que sería divertido disfrazarse de bailarina.
- EJECUCION: Entonces buscó una falda corta
y se pintó la cara con coloretos
- POLITICA DE LA AUTORIDAD: Porque sus padres le dejaban disfrazarse de lo que él quisiera.
- CONSECUENCIA: Después se juntó con las niñas
Y se fue a la fiesta.
- REACCION: Pero los niños se enfadaron mucho con él
y no le dejaban jugar con ellos a sus juegos.

HISTORIA 2: "EL NIÑO QUE SE DISFRAZÓ DE BAILARINA". VERSION C

- INTRODUCCION: A Pedro le gustaba mucho disfrazarse.
- SUCESO INICIAL: Un día se organizó una fiesta de disfraces en su colegio
y las niñas prepararon un grupo de bailarinas.
- RESPUESTA INTERNA: Pedro pensó que sería divertido disfrazarse de bailarina.
- EJECUCION: Entonces buscó una falda corta y se pintó la cara con coloretes
- POLITICA DE LA AUTORIDAD: Aunque sus padres no le dejaban ponerse disfraces de niñas.
- CONSECUENCIA: Después se juntó con las niñas Y se fue a la fiesta.
- REACCION: Y las niñas estaban muy contentas de tener a Pedro en su grupo.

HISTORIA 2: "EL NIÑO QUE SE DISFRAZÓ DE BAILARINA". VERSION D

- INTRODUCCION: A Pedro le gustaba mucho disfrazarse.
- SUCESO INICIAL: Un día se organizó una fiesta de disfraces en su colegio
y las niñas prepararon un grupo de bailarinas.
- RESPUESTA INTERNA: Pedro pensó que sería divertido disfrazarse de bailarina.
- EJECUCION: Entonces buscó una falda corta
y se pintó la cara con coloretes
- POLITICA DE LA AUTORIDAD: Aunque sus padres no le dejaban ponerse disfraces de niñas.
- CONSECUENCIA: Después se juntó con las niñas
Y se fue a la fiesta.
- REACCION: Pero los niños se enfadaron mucho con él
y no le dejaban jugar con ellos a sus juegos.

HISTORIA 3: "LA NIÑA QUE COMÍA CON LOS DEDOS". VERSION A

- INTRODUCCION:** María era una niña muy comilona.
- SUCESO INICIAL:** Aquél día su madre preparó un riquísimo pastel de chocolate para celebrar el cumpleaños de su abuela.
- RESPUESTA INTERNA:** Y María estaba deseando que llegara el momento de probarlo.
- EJECUCION:** Cuando su madre le puso el pastel en el plato María se lo comió con los dedos.
- POLITICA DE LA AUTORIDAD:** Porque sus padres la dejaban comer la comida sin cubiertos.
- CONSECUENCIA:** Después siguió comiendo pastel hasta que se terminó todo.
- REACCION** Y sus abuelos se rieron mucho al verla comer de aquella forma.

HISTORIA 3:"LA NIÑA QUE COMÍA CON LOS DEDOS". VERSION B

- INTRODUCCION: María era una niña muy comilona.
- SUCESO INICIAL: Aquél día su madre preparó un riquísimo pastel de chocolate para celebrar el cumpleaños de su abuela.
- RESPUESTA INTERNA Y María estaba deseando que llegara el momento de probarlo.
- EJECUCION: Cuando su madre le puso el pastel en el plato María se lo comió con los dedos.
- POLITICA DE LA AUTORIDAD: Porque sus padres la dejaban comer la comida sin cubiertos.
- CONSECUENCIA: Después siguió comiendo pastel hasta que se terminó todo.
- REACCION: Y sus abuelos se enfadaron mucho con ella al verla comer de aquella forma.

HISTORIA 3: "LA NIÑA QUE COMÍA CON LOS DEDOS". VERSION C.

- INTRODUCCION: María era una niña muy comilona.
- SUCESO INICIAL: Aquél día su madre preparó un riquísimo pastel de chocolate para celebrar el cumpleaños de su abuela.
- RESPUESTA INTERNA: Y María estaba deseando que llegara el momento de probarlo.
- EJECUCION: Cuando su madre le puso el pastel en el plato María se lo comió con los dedos.
- POLITICA DE LA AUTORIDAD: Aunque sus padres no la dejaban comer la comida sin cubiertos.
- CONSECUENCIA: Después siguió comiendo pastel hasta que se terminó todo.
- REACCION: Y sus abuelos se rieron mucho al verla comer de aquella forma.

HISTORIA 3: "LA NIÑA QUE COMÍA CON LOS DEDOS". VERSION D

- INTRODUCCION: María era una niña muy comilona.
- SUCESO INICIAL: Aquél día su madre preparó un riquísimo pastel de chocolate para celebrar el cumpleaños de su abuela.
- RESPUESTA INTERNA: Y María estaba deseando que llegara el momento de probarlo.
- EJECUCION: Cuando su madre le puso el pastel en el plato María se lo comió con los dedos.
- POLITICA DE LA AUTORIDAD: Aunque sus padres no la dejaban comer la comida sin cubiertos.
- CONSECUENCIA: Después siguió comiendo pastel hasta que se terminó todo.
- REACCION: Y sus abuelos se enfadaron mucho con ella al verla comer de aquella forma.

HISTORIA 4: "LA NIÑA QUE JUGABA AL FUTBOL". VERSION A

INTRODUCCION: A Sara le gustaba mucho jugar en la calle.

SUCESO INICIAL: Un día que los niños jugaban al fútbol
Sara se puso a jugar con ellos.

RESPUESTA INTERN: Entonces pensó que sería muy divertido
poder jugar bien al fútbol.

EJECUCION: Y empezó a ir al campo a entrenarse
hasta que aprendió a jugar muy bien.

POLITICA DE LA AUTORIDAD: Porque sus padres la dejaban
jugar a lo que ella quisiera.

CONSECUENCIA: Desde entonces ella era la portera
siempre que jugaba el quipo.

REACCION: Y los niños estaban muy contentos
de tener a Sara en su equipo.

HISTORIA 4: "LA NIÑA QUE JUGABA AL FUTBOL". VERSION B.

- INTRODUCCION: A Sara le gustaba mucho jugar en la calle.
- SUCESO INICIAL: Un día que los niños jugaban al fútbol
Sara se puso a jugar con ellos.
- RESPUESTA INTERNA: Entonces pensó que sería muy divertido
poder jugar bien al fútbol.
- EJECUCION: Y empezó a ir al campo a entrenarse
hasta que aprendió a jugar muy bien.
- POLITICA DE LA
AUTORIDAD: Porque sus padres la dejaban
jugar a lo que ella quisiera.
- CONSECUENCIA: Desde entonces ella era la portera
siempre que jugaba el equipo.
- REACCION: Pero sus amigas se enfadaron mucho con ella
y no la dejaban jugar con ellas a sus juegos.

HISTORIA 4: "LA NIÑA QUE JUGABA AL FUTBOL". VERSION C

INTRODUCCION: A Sara le gustaba mucho jugar en la calle.

SUCESO INICIAL: Un día que los niños jugaban al fútbol Sara se puso a jugar con ellos.

RESPUESTA INTERNA: Entonces pensó que sería muy divertido poder jugar bien al fútbol.

EJECUCION: Y empezó a ir al campo a entrenarse hasta que aprendió a jugar muy bien.

POLITICA DE LA Aun que sus padres no la dejaban
AUTORIDAD: jugar a juegos de niños.

CONSECUENCIA: Desde entonces ella era la portera siempre que jugaba el quipo.

REACCION: Y los niños estaban muy contentos de tener a Sara en su equipo.

HISTORIA 4: "LA NIÑA QUE JUGABA AL FUTBOL". VERSION D.

- INTRODUCCION: A Sara le gustaba mucho jugar en la calle.
- SUCESO INICIAL: Un día que los niños jugaban al fútbol
Sara se puso a jugar con ellos.
- RESPUESTA INTERNA: Entonces pensó que sería muy divertido
poder jugar bien al fútbol.
- EJECUCION: Y empezó a ir al campo a entrenarse
hasta que aprendió a jugar muy bien.
- POLITICA Aunque sus padres no la dejaban
INSTITUCIONAL: jugar a juegos de niños.
- CONSECUENCIA: Desde entonces ella era la portera
siempre que jugaba el equipo.
- REACCION: Pero sus amigas se enfadaron mucho con ella
y no la dejaban jugar con ellas a sus juegos.

B I B L I O G R A F I A

- ABELSON, R.P.- (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.
- ABOTT, V., & BLACK, J.B.- (1982). *A comparison of the memory strength of alternative text relations. Meeting of the American Education Research Association.* New York.
- ANDERSON, J.R., y BOWER G.H.- (1973). *Human associative memory.* Washington, D.C.: Winston & Sons.. México: Limusa.
- ANDERSON R.C., SPIRO,R.J., Y MONTAGUE, W.E.(Eds.).- (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge.* Hillsdale: Lawrence.
- ANDERSON, R.C.- (1977). "The notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the conference". En R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montague: *Schooling and the acquisition of knowledge* Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- APARICIO, J.J. y ZACAGNINI, J.L.- (1980). Memoria y adquisición de conocimiento. *Estudios de Psicología*, 0, 78-92.
- ARCURI, L.- (1985). *Conoscenza sociale e processi psicologici.* Versión castellana: *Conocimiento social y procesos psicológicos.* Barcelona. 1988: Herder.

- ARSENIO, W.F., & FORD, M.E.- (1985). The role of Affective Information in Social-cognitive Development: Children's defferentiation of Moral and Conventional Events. *Merril-Palmer Quarterly*, 31 .
- AUSTIN, V.C., RUBLE, D.N. & TRABASSO, T.- (1977). Recall and Order Effects in Children's Moral Judgements. *Child Development*, 48, 470-474.
- AUSUBEL, D.F.- (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- BANDURA, A y WALTERS, R.H.- (1963) *Social Learning and Personality Development*. Holt Rinehart and Winston. Traduc. española: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editoria. 1983.
- BANDURA, A.- (1977)*Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Trad. española: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. 1982: Espasa Calpe.
- BARCLAY, J. R.- (1973) The role of comprehension in remembering sentences. *Cognitive Psychology*, 4, 229-254.
- BARTLETT, F.- (1932) *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press.
- BATISTA DELGADO, L.M.- (1985) Fenômenos reconstructivos en la memoria de narraciones: Un estudio evolutivo. *Revista de Investigación Psicológica*, 3, 177-211.

- BELTRAN LLERA, J.- (1982). El realismo moral. Investigación actual y crítica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37,2, 229-238.
- BEM, S.L.- (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- BEM, S.L.- (1984). "Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration", en T.S. Sonderegger (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Gender..* Lincoln: University of Nebraska Press.
- BENEDICT, R. (1934).- *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- BERKOWITZ, L.(Ed).- (1979) *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- BERNDT, T. J.- (1979) Developmental Changes in Conformity to Peers and Parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- BERNDT, T.J., & BERNDT, E.G.- (1975) Children's use of motives and intentionality in person perception and moral judgment. *Child Development*, 46, 904-912.
- BLACK, J.B., GALAMBOS, J.A., & READ, S.J.- (1984). "Comprehending Stories and Social Situations". En R.S. Wyer y T.K. Srull: *Handbook of Social Cognition*. vol III. Hillsdale. N.J.: LEA.

BLOCK, J.H.- (1973). Conceptions of Sex Role: Some Cross-Cultural and Longitudinal Perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.

BOBROW, D.G. y NORMAN, D.A.- (1975). "Some principles of memory schemata". En D.G. Bobrow y A. Collins (Eds). *Representation and understanding. Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.

BODENHAUSEN, G.V., & LICHTENSTEIN, M.- (1987). Social Stereotypes and Information-Processing strategies: The Impact of Task Complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 871-880.

BOWER, G.H.- (1976). Experiments on story understanding and recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28, 511-534.

BOWER, G.H., BLACK, J.B., & TURNER.- (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11, 177-220.

BRAINERD, CH. J., & PRESSLEY, M. (Eds.).- (1985). *Basic Processes in Memory Development. Progress in Cognitive Developmental Research*. New York. Springer Verlag.

BRANSFORD, J.D. y JOHNSON, M.K.- (1972) Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.

BRANSFORD, J.D., BARCLAY, J.R., & FRANKS, J.J.- (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretative approach. *Cognitive Psychology*, 3, 193-209.

BREWER, W.F., & NAKAMURA, G.V.- (1984). "The Nature and Functions of Schemas". En R.S. Wier & T.R. Srull.: *Handbook of Social Cognition*. Vol. 1. Hillsdale. N.J.: LEA.

BROOKS-GUNN, J, & MATTHEWS, W.S.- (1979). *He and She: How Children Develop Their Sex-Role Identity*. New Jersey: Englewood Cliff. Prentice-Hall.

BROWN, A.L., & MURPHY. M.D.- (1975). Reconstruction of Arbitrary versus Logical Sequences by Preschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 307-326.

BROWN, B.B., CLASEN, D.R., & EICHER, S.A.- (1985). "Perceptions of Peer Pressure, Peer Conformity Dispositions, and Self-Reported Behavior Among Adolescents". *Biennial meeting of the Society for Research in Child Development*. Canada: Toronto.

BRUNER, J.S.- (1960) *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J.- (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge, Mass. Traduc. española: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. 1988.

CANTOR, N., & MISCHEL, W.- (1979) "*Prototypes in person perception*". En L. Berkowitz (Ed). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.

CARTER, D.B, & PATTERSON, CH. J.- (1982). Sex roles as social conventions: The development of children's conceptions of sex-role stereotypes. *Developmental Psychology*. 18, 812-824.

CARTER, R.E.- (1984). *Dimensions of Moral Education*. Toronto: University of Toronto Press.

CASCALLANA, M.- (1985). La memoria reencontrada. *Infancia y aprendizaje*, 29, 120-126.

CASCALLANA, M., y APARICIO, J.J.- (1981) Memorizar es conocer: un estudio sobre la influencia de la información previa en las tareas de recuerdo. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 17-27.

COLBY. A., GIBBS, J., SPEICHER-DUBIN, B.- (1978). *Assesing Moral Stages: a Manual*. Cambridge: Harvard University.

COLE, M. Y SCRIBNER, S.- (1974). *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. John Wiley & Sons. Traduc. española: *Cultura y Pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa. 1977.

COLL, C.(Comp).- (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.

COLL, C.- (1981). *Psicología genética y educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

CONSTANZO, P.R. & DIX, T.H.- (1983). *"Beyond the information processed: socialization in the development of attributional processes"*. En E. T. Higgins et al.: *Social cognition and social development. A sociocultural perspective*. Cambridge: University Press. New York: Cambridge University Press.

CORDUA, G.D., MCGRAW, K.O, & DRABMAN, R.S.- (1979). Doctor or nurse: Children's perception of sex typed occupations. *Child Development*, 50, 590-593.

COSTANZO, P., COIE, J., GRUMET, J., & FARNILL, D.- (1973). A reexamination of the effects of intent and consequence on children's moral judgments. *Child Development*, 44, 154-161.

CRAIK, F.I.M., & TULVING, E.- (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.

CHERNIAK, C.- (1984). Prototypicality and Deductive Reasoning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 625-642.

CHIESI, H.L., SPILICH, G.J., & VOSS, J.F. (1979).- Acquisition of Domain-Related Information in Relation to High and Low Domain Knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 257-273.

DAMON, W.- (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.

DAMON, W.- (1977). "Rules, Manners, and Sex-Role Conventions: The Development of Social Regulation". En W. Damon: *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass.

DAMON, W.- (1979). Why study social-cognitive Development?. *Human Development*, 22, 206-211.

DAMON, W (Ed.).- (1989). *Child Development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

DAVIDSON, P., TURIEL,E.& BLACK,A.- (1983). The effects of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65.

DELCLAUX, I., y SEOANE,J.(Eds).- (1982). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide.

DELVAL, J.- (1981). La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 13, 35-69.

DELVAL, J.- (1983). *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.

DELVAL, J.- (1990 "La construcción infantil del mundo social en el niño". En E. Turiel., I. Enesco, y J. Linaza (Eds.): *Cómo piensan y actúan los niños*. Madrid. Alianza Universidad.

- DIAZ-AGUADO JALON, M. J.- (1982). El desarrollo del razonamiento moral: Continuación de la obra de Piaget y elaboración del enfoque cognitivo-evolutivo de L. Kohlberg.. *Revista de Psicología General y aplicada*, 37, 2, 239-246 .
- DODSWORTH-RUGANI, K.J.- (1982). *The development of concepts of social structure and their relationships to school rules and authority. Tesis Doctoral. Universidad de Berkeley.*
- DONALSON (1978). *Children's minds. Traduc. española: La mente de los niños..* Madrid: Morata, 1984.
- DURKHEIM, E.- (1925). *Moral education.* Glencoe, III: Free Press.1961.
- EATON, W.O.- (1983). Gender understanding and sex-role stereotyping in preeschoolers: Implication for caregivers. *Child Care Quarterly*, 12, 28-35.
- EDWARDS, C.P.- (1975). Societal complexity and moral development: A Kenya study. *Ethos: The Journal of Psychological Anthropology*, 3, 505-527.
- EDWARDS, C.P.- (1982). "Moral development in comparative cultural perspective". En D. Wagner and H.W.Stevenson (Eds.): *Cultural Perspectives on Child Development.* New York: Freeman.
- EDWARDS,C.P.- (1986). *Promoting Social and Moral Development in Young Children. Creative approaches for the classroom.* New York: Teachers College, Columbia University.

EDWARDS, C. P., & WHITING, B.- (1980). "Diferential socialization of girls and boys in the light of cross-cultural research". En C. Super and S. Harkness (Eds.) : *Anthropological Perspectives on Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

EISENBERG, N., MURRAY, E, & HITE, T.- (1982). Children's reasoning regarding sex-typed toy choices. *Child Development*, 53, 81-86.

ENESCO, E., Y DEL OLMG, C.- (1987). La comprensión de normas sociales en niños de E.G.B.. *Boletín del I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.*, 10, 3-20.

ENESCO, I. Y DEL OLMO .- (1987). *La comprensión y evaluación infantil de normas escolares. Memoria de investigación..* Madrid: C.I.D.E.

ERIKSON, E.- (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

FELDMAN, N.S., KLOSSON, E.C., FARSON, J.E, RHOLES, W.S, & RUBLE,D.- (1976). Order of information presentation and children's moral judgements. *Child Development*, 47, 556-559.

FERNANDEZ, J.- (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

FLAVELL, J.H.- (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton: Van Nostrand. Trad. española: *La psicología evolutiva de J. Piaget*. Buenos Aires: Paidós. 1968.

- FLAVELL, J.H.- (1971). Stage-related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 2, 421-453.
- FODOR, J.A.- (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- FREUD, S.- (1905). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid: Alianza Editorial. 1972.
- FREUD, S.- (1915). *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial. 1970.
- FREUD, S.- (1920). "Más allá del principio del placer". En *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza Editorial. 1969.
- FREUD, S.- (1923). *El yo y el ello*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- GALAMBOS, J.A. (1981). *The mental representation of common events. Tesis Doctoral no publicada*. : Universidad de Chicago.
- GALAMBOS, J. A.- (1982). *Question answering and the plan structure of routine activities*. *American Educational Research Association Annual Meeting*. New York.
- GALAMBOS, J.A., & BLACK, J.B.- (1982). *Getting and using context: Functional constraints on the organization of knowledge*. *Proceedings of the Fourth Conference of the Cognitive Science*. Ann Arbor, Michigan.

- GALAMBOS, J.A., & RIPS, L.J.- (1982). Memory for routines. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 260-281.
- GARCIA MADRUGA, J.A. (1985). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos escritos: diseño, realización y comprobación de textos didácticos para la enseñanza a distancia*. Madrid.
- GARDNER, H.- (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H.- (1987). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H.- (1989). "Beyond a Modular View of Mind". En W. Damon (Ed.): *Child Development Today and Tomorrow..* San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- GLICK, J. y CLARKE STEWART (Eds).- (1978). *The development of social understanding*. New York: Gardner Press.
- GONI, A.- (1990). La comprensión de las normas escolares. *Investigación en la Escuela*. 8 .
- GONZALEZ, M.A., y VALLE, F.- (1984). Memoria incidental e intencional en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 27, 223-235.

GRAESSER, A.C., GORDON, S.E., & SAWYER, J.D.- (1979). Recognition Memory for Typical and Atypical Actions in Scripted Activities: Tests of a Script Pointer+Tag Hypothesis. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 319-332.

GRAESSER, A.C., ROBERTSON, S.P., & ANDERSON, P.A.- (1981). Incorporating Inferences in Narrative Representations: A Study of How and Why. *Cognitive Psychology*, 13, 1-26.

GRAESSER, A.C., WOLL, KOWALSKI, D.J., & SMITH, D.A.- (1980). Memory for Typical and Atypical Actions in Scripted Activities. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 503-515.

GRUENEICH, R.- (1982). Issues in the developmental study of how children use intention and consequence information to make moral evaluations. *Child Development*, 53, 29-43.

GRUENEICH, R., & TRABASSO, T.- (1981). "The Story as a Social Environment: Children's Comprehension and Evaluation of Intentions and Consequences". En J.H. Harvey: *Cognition, social Cognition and Environment*. Hillsdale. N.J: LEA.

HAAN, N.- (1985). Processes of Moral Development: Cognitive or Social Disequilibrium?. *Developmental Psychology*, 21, 996-1006.

HARRIS, I.D., & HOWARD, K.I.- (1981). Perceived Parental Authority: Reasonable and Unreasonable. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 273-286.

HASTIE, R.- (1980). "Memory for behavioral information that confirms or contradicts a personality impression." En R. Hastie, T.M. Ostrom, E.B. Ebbese, R.S. Wyer, D.L. Hamilton, D.E. Carlson (Dir.): *Person memory: cognitive basis of social perception*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

HASTIE, R.- (1981). "Schematic principles in human memory". En E.T. Higgins, C.P. Herman, M.F. Zanna (Dir.): *Social cognition: the Ontario Symposium, Vol. I*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

HASTIE, R.- (1983). Social inference. *Annual Review of Psychology*, 34, 511-542.

HASTIE, R., & MAZUR, J.E.- (1978). *Memory for information about people presented on film*. Cambridge, Mass.: Technical Report, Harvard University.

HASTIE, R., & KUMAR, P.A.- (1979). Person memory: Personality traits as organizing principles in memory for behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 25-38.

HATCH, E.- (1983). *Culture and Morality: The Relativity of Values in Anthropology*. New York: Columbia University Press.

- HEAD, J.O & SUTTON, C.R.- (1985). *Language, understanding and commitment.* En L.H.T. West y A.L. Pines (Eds.): *Cognitive structure and conceptual change.* New York: Academic Press.
- HEIDER, F.- (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.
- HERSH, R., REIMER, J., & PAOLITO, D.- (1979). *Promoting Moral Growth from Piaget to Kohlberg.* Longman inc., New York. Traducción española: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg.* Madrid: Narcea. 1984.
- HIGGINS, E.T., RUBLE, D.N & HARTUP, WW.(EDS) (1983).- *Social cognition and social development. A sociocultural perspective.* Cambridge: University Press.
- HOFFMAN, M.L.- (1977). "Moral internalization: Current theory and research." En L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology (Vol. 10).* New York: Academic Press.
- HOFFMAN, M.L.- (1983a). *Desarrollo moral y conducta.* En H.R. Schaffer (Ed.): *Nuevas perspectivas en Psicología del desarrollo en lengua inglesa.* Madrid: Infancia y Aprendizaje. Monografía núm.3, 13-37.
- HOFFMAN, M.L.- (1983b). "Affective and cognitive processes in moral internalization." En E.T. Higgins et al.: *Social cognition and social development.* New York: Cambridge University Press.

HUARD, C.A.- (1980). *A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Conceptions of Interpersonal Authority*. Tesis doctoral no publicada. Department of Psychology. Catholic University of America.

HUSTON, A.D.- (1983). "Sex-typing". En P.H. Mussen (Ed): *Handbook of Child Psychology*. Vol. IV. E.M. Hetherington: *Socialization, Personality and Social Development*. New York: Willey.

INHELDER, B., SINCLAIR, H y BOVET, M.- (1974). *Apprendissage et structures de la connaissance*. Paris: P.U.F. Versión española: *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid: Morata. 1975.

JOHNSON, J.E., & MCGILLICUDDY-DELISI.M.- (1983). Family Environment Factors and Children's Knowledge of Rules and Conventions. *Child Development*, 54, 218-226.

KAIL, R.- (1979). *The development of memory in children*. Freeman. San Francisco. Trad. española. *El desarrollo de la memoria en los niños*. Madrid: Siglo XXI.1984.

KARMILOFF-SMITH, A., e INHELDER, B. (1974). If you want to get ahead get a theory. *Cognition* 3 (3) pp. 195-212. Trad. española: Si quieres avanzar, hazte con una teoría. *Infancia y aprendizaje* . 1981, 13, 69-87.

KATZ, P.A.- (1983). "Developmental foundations of gender and racial attitudes". In R.L. Leahy (Ed.): *The Child's Construction of Social Inequality*. New York: Academic Press.

KEENAN, J.M., BAILLET, S.D., & BROWN, P.- (1984). The Effects of Causal Cohesion on Comprehension and Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 115-126.

KELLY, G.A.- (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A.- (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

KINTSCH, W., & GREENE, E.L.- (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1, 1-13.

KOBLINSKY, S. A., & CRUSE, D.F.- (1981). The role of frameworks in children's retention of sex-related story content. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 321-331.

KOBLINSKY, S.A., CRUSE, D.F., & SUGAWARA, A.I.- (1978). Sex-role stereotypes and children's memory for story content. *Child Development*, 49, 452-458.

KOBLINSKY, S.A., & SUGAWARA, A.I.- (1979). Effects of non sexist curriculum intervention on children's sex role learning. *Home Economics Research Journal*, 7, 399-406.

KOHLBERG, L.- (1966). "A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes." En E. E. Maccoby (Ed.): *The development of Sex Differences*. California: Stanford University Press.

KOHLBERG, L.- (1966). A cognitive development analysis of children's sex role concepts and attitudes". En E. E. Maccoby (Eds): *The Development of Sex Differences*. Madrid: Morata. 1972.

KOHLBERG, L.- (1968). "The child as a moral philosopher" *Psychology today*. Traduc. española en J. Delval: "El niño como filósofo moral." En *Lecturas de psicología del niño y del adolescente*. Madrid.1978: Alianza Universidad.

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

KOHLBERG, L.- (1971). "From is to ought" en Mischel, T. (Ed.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.

KOHLBERG, L.- (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta, Kappan*, 0, 670-677.

KOHLBERG, L. (1976).- "Moral Stages and Moralization". En T. Lickona (Ed.) 1976. Trad. española: Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo..*Infancia y aprendizaje*. 1982, 18, 33-51.

KOHLBERG Y TURIEL.- (1971). "Desarrollo y educación de la moral". En G.S. Lesser: *La psicología en la práctica educativa*. México: Trillas. 1981.

KROPP, J.J., & HALVERSON, CH.F.- (1983). Preschool children's preferences and recall for stereotyped versus nonstereotyped stories. *Sex Roles*, 9, 261-72.

LAKOFF, G.P. (1972). Structural Complexity in fairy tales. *The study of Man*, 1, 128-190.

LAUPA, M.- (1988). The development of children's concepts of authority: Reasoning about adult status, knowledge and social position.*Unpublished doctoral dissertation*. University of California, Berkeley.

LEON, J.A. y MARCHESI, A.- (1987). La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valor en función de la edad. *Infancia y aprendizaje*, 37, 19-31.

LERNER, R.M., LERNER, J.V.- (1989). "Organismic and Social-Contextual Bases of Development: The Sample Case of Early Adolescence". en W. Damon (Ed): *Child Development today*. San Francisco: Jossey Bass.

LIBEN, L.S.- (1977). "Memory from a cognitive-developmental perspective. A theoretical and empirical review". En W.F. Overton *perspective. A theoretical and empirical review*". En W.F. Overton y J.M. Gallagher (Eds.): *Knowledge and development. Advances in research and theory*. New York: Plenum Press.

LIBEN, L.S., & Signorella, M.L.- (1980). Gender-related Schemata and Constructive Memory in Children. *Child Development*, 51, 11-18.

LICKONA, T.(Ed.).- (1976). *Moral development and behavior*. New York: Holt Winehart and Winston.

LINAZA, J.L. (Comp).- (1984). *Jerome Bruner. Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

LeVINE, R.A.- (1989). "Cultural Environments in Child Development". En W.Damon (Ed.): *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

LLOYD, B.B.- (1983). *Diferencias sexuales y desarrollo*. En H.R. Schaffer: *Nuevas Perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa*. Madrid: Infancia y aprendizaje. Monografía núm.3.

MACCOBY, E.E.- (1980). *Social Development: Psychological Growth and Parent-child Relationships*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

MACCOBY, E.- (1980). "Sex differences and Sex Typing". En E.

Maccoby: Social Development. Cap. 6.. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

MACCOBY, E.E., & JACKLIN, C.N.- (1974). *The psychology of sex differences.* California: Stanford University Press.

MANDLER, J.M., & JOHNSON, N.S.- (1977). Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology, 9,* 111-151.

MANDLER, J., SCRIBNER, S., COLE, M., & DEFOREST, M.- (1980). Cross-cultural Invariance in Story recall. *Child Development, 51,* 19-26.

MANDLER, J. M., & GOODMAN, M.S.- (1982). On the Psychological Validity of Story Structure. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 21,* 507-523.

MANDLER, R.G., & JOHNSON, N.S.- (1984). A Developmental analysis of Story Recall and Comprehension in Adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23,* 643-659.

MARCUS, D.E. & OVERTON, W.F.- (1978). The development of cognitive gender constancy and sex role preferences. *Child Development, 49,* 434-444.

MARCHESE, A.- (1981). Memoria y desarrollo cognitivo. Anotación en torno a la teoría de Piaget sobre la memoria. *Infancia y aprendizaje, 15,* 91-107.

MARCHESI, A.- (1983a). "El desarrollo moral". En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero.- *Psicología Evolutiva. Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño y del adolescente.* Madrid: Alianza Universidad Textos.

MARCHESI, A.- (1983b). El recuerdo de cuentos e historias en los niños escolares. *Infancia y aprendizaje, 22, 57-64.*

MARCHESI, A.- (1983c). La influencia del contenido de la historia en el recuerdo de los niños. *Infancia y aprendizaje, 22, 65-68.*

MARCHESI, A.- (1983d). ¿Todavía más esquemas?. *Infancia y aprendizaje, 22, 69-72.*

MARCHESI, A. y PANIAGUA, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y aprendizaje, 22, 27-45.*

MARKUS, H.- (1977). Self schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63-78.*

MARKUS, H., CRANE, M., BERNSTEIN, S. & SILADI, M.- (1982). Self-schemata and gender. *Journal of Personality and Social Psychology, 42, 38-50.*

MARTIN, C.L., & HARVELSON, C.F.- (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development, 52, 1199-1134* .

MARTIN, L., & HALVERSON, C. F.- (1983). The Effects of Sex-typing Schemas on Young Children's Memory. *Child Development*, 54, 563-574.

MASSON, M.E.- (1982). Cognitive Processes in Skimming Stories. *Journal of Experimental Psychology*, 8, 400-417.

MEAD, G. H.- (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

MEAD, M.- (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: William Morrow.

MEAD, M.- (1930). *Growing Up in New Guinea*. New York: William Morrow.

MINSKY, M. (1975). "A framework for representing knowledge". En F.H. Winston (Ed.): *The psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill.

MISCHEL, W.- (1970). "Sex typing and socialization". En F.H. Mussen (Ed.) *Carmichael's manual of child psychology (Vol.2, 3rd ed.)*. New York: Wiley.

MISCHEL, W.- (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.

MUCH, N.C., & SHWEDER, R.A.- (1978). *"Speaking of rules: The analysis of culture in breach"*. En W. Damon (Ed.): *New directions for child development: Moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.

MUNROE, R.H., SHIMMIN, H.S., & MUNROE, R.L.- (1984). Gender understanding and sex role preference in four cultures. *Developmental Psychology*, 20, 673-82.

MUSSEN, F.H. (Ed.).- (1970). *Carmichael's manual of child*. New York: Wiley.

MUSSEN, F.H.- (Ed.).- (1983). *Handbook of Child Psychology. Vol. IV. Socialization, Personality and Social Development*. E. M. Hetherington. Volume Editor. New York: Wiley & Sons.

NADELMAN, L.- (1974). Sex identity in American children: Memory, knowledge, and preference test. *Developmental Psychology*, 10, 413-417.

NEISSER, U.- (1976). *Cognition and reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology*. S. Francisco: Freeman and Company.

NEISSER, U.- (1982). *"Memory: What are the Important Questions?"* En U. Neisser (Ed.). *Memory observed. Remembering in natural Contexts*. S. Francisco: Freeman and Company.

NELSON, K.- (1978). *"Social cognition in a script framework"*. En R.S. Siegler (Ed.): *Children's thinking: what develops?*

Hillsdale, N.J.: LEA.

NEWTSON, D.A., ENGQUIST, G., & BOIS, J. (1977). The objective basis of behavior units. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 847-862.

NEWTSON, D.- (1976). "Foundations of attribution: the perception of ongoing behavior". En H. Harvey, W.J. Ickes, R.F. Kidd (Dirs.): *New directions in attribution research. Vol I.* New York: Wiley.

NEZWORSKI, T., STEIN, N.L., & TRABASSO, T. (1982). Story Structure versus Content in Children's Recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 196-206.

NICHOLAS, D.W., & TRABASSO, T.- (1984). "Toward a Taxonomy of Inferences for Story Comprehension". En Wyer y Srull: *Handbook of Social Cognition.* Hillsdale. N.J: LEA.

NISSAN, M.- (1987). Moral Norms and Social Conventions: A cross-Cultural Comparison. *Developmental Psychology*, 23, 719-725.

NORMAN, D.A.- (1985). *Learning and memory.* Freeman and Company. New York. Versión española: *El aprendizaje y la memoria.* Madrid: Alianza Editoria.

NORMAN, D.A.- (1969). *Memory and attention.* Nueva Yory: Wiley. Traducción española: *El procesamiento de información en el hombre.* Buenos Aires: Paidos.1976.

NORMAN, D.A., RUMELHART, E.E. y LNR.- (1975). *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman.

NUCCI, L.- (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: implications for values education. *Review of Educational Research*, 52, 93-122.

NUCCI, L.- (1981). The development of personal concepts: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child development*, 52, 114-121.

NUCCI, L.P. & TURIEL, E.- (1978). Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children. *Child Development*, 49, 400-407.

PALACIOS, J.- (1987). *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos..* Sevilla.: Instituto de Desarrollo Regional.

PANIAGUA, G.- (1983). El recuerdo de cuentos en los niños preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 22, 47-57.

PARIS, S.G.- (1978). "The development of inference and transformation as memory operations". En P. A. Ornstein. (Ed): *Memory development in children*. Hillsdale. N.J.: L.E.A..

PARIS, S.G. & CARTER A.Y.- (1973). Semantic and constructive aspects of sentence memory in children. *Developmental Psychology*, 9, 109-113.

PARIS, S.G. & UPTON, L.R.- (1976). Children's memory for inferential relationship in prose. *Child Development*, 47, 660-668.

PARIS, S.G. & LINDAUER, B.K.- (1976). The role of inference in children's comprehension and memory for sentences. *Cognitive Psychology*, 8, 217-227.

PARIS, S.G., & LINDAUER, B.K.- (1977). "Constructive aspects of children's comprehension and memory". En R.V. Kail y J.W. Hagen: *Perspectives on the development of memory and*. Hillsdale, N.J: L.E.A.

PIAGET, J.- (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delacheaux et Niestlé. Trad. española: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.1972.

PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris. Trad. española: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Fontanella. 1978.

PIAGET, J.- (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris. Presses Universitaires de France. Trad. española: *El criterio moral en el niño*. Barcelona.1983: Fontanella.

PIAGET, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris. Presses Universitaires de France. Versión castellana: *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica. 1978.

PIAGET, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris. Presses Universitaires de France. Traduc. española: *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 1975.

PIAGET, J. (1970). *L'epistemologie génétique*. Paris. P.U.F. Trad. española: *La epistemología genética*. Barcelona: A. Redondo. 1970.

PIAGET, J. e INHELDER, B.- (1968). *Memoire et intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France. Traducción española: *Memoria e inteligencia*. Buenos Aires: El Ateneo.1972.

PIAGET, J.- (1968). "Le point de vue de Piaget", *International Journal of Psychology*, 3, 281-299. Traducción española: "El punto de vista de Piaget". En J. Del Val: *Lecturas de Psicología del niño y del adolescente*. Vol I.. Madrid: Alianza Universidad. Textos.1978.

PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. Etudes d'épistémologie génétique, XXXIII*. Presses Universitaires de France. Madrid: Siglo XXI. 1978.

PLECK, J.H. (1975). Masculinity-femininity. Current and alternative paradigms. *Sex roles*, 1, 161-178.

POOL, D.L., SHWEDER, R.A., Y MUCH, N.C.- (1983). "Culture as a cognitive system: differentiated rule understanding in children an other savages". En Higgins, Ruble y Hartup (Eds): *Social cognition and social development. A sociocultural perspective*. Cambridge: University Press.

FOULSEN, D., KINTSCH, E., & KINTSCH, W.- (1979). Children's Comprehension and Memory for Stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.

PRATT, M.W., GOLDING, G., & HUNTER, W. J.- (1984). Does morality have a Gender? Sex, Sex Role, and Moral Judgment Relationships Across the Adult Lifespan. *Merril-Palmer Quarterly*, 30, 321-340.

PRATT, M.W., LUSZCZ, M.A., MACKENZIE-KEATING & MANNING, A.- (1982). Thinking about Stories: The Story Schema in Metacognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 493-505.

PRESSLEY, M., & BRAINERD, CH. (Eds).- *Cognitive Learning and Memory in Children. Progress in Cognitive Development Research*. New York: Springer-Verlag. 1985.

PROPP, V.- (1928). *Morfología del cuento*. Madrid.1972: Fundamentos.

REST, J.R.- (1983). "Morality". En P.H. Mussen (Ed.): *Handbook of Child Psychology*, 4th. ed. Vol. 3, *Cognitive Development*, pp. 556-629.. New York.: John Wiley..

RAMIREZ, J.D.- (1985). La perspectiva socio-histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, 121, 16-19 .

RIVIERE, A. y CASCALLANA, M.- (1984). Memoria y competencia inferencial en niños: un estudio preliminar. *Infancia y*

Aprendizaje, 25, .

RODRIGO, M.J.- (1982a). La crisis de la noción de estructura lógica: análisis experimental del estadio de las operaciones concretas. *Infancia y Aprendizaje*, 17, .

RODRIGO, M.J.- (1982b). Las posibilidades del análisis de tareas como técnica para el estudio de los procesos mentales. *Infancia y Aprendizaje*, 19, 159-174.

RODRIGO, M. J.- (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, 31, 145-156.

ROGERS, T.B.- (1981). "A model of the self as an aspect of the human information processing system". En N. Cantor y J.F. Kihlstrom (Eds.): *Cognition, Social Interaction and Personality*. Hillsdale. N.J.: LEA.

ROSCH, E.- (1978). "Principles of categorization". En Rosch y Lloid (Eds): *Cognition and categorization..* Hillsdale, N.J.: LEA.

ROSCH, E.H.- (1973). Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.

ROSCH, E. & MERVIS, C.B.- (1975). Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 575-606.

ROTHBART, M., EVANS, M., & FULERO, S.- (1979). Recall for Confirming Events: Memory Processes and the Maintenance of Social Stereotypes. *Journal of Experimental social Psychology*, 15, 343-355.

RUMELHART, D.E.- (1975). "Notes on a schema for stories". En D. G. Bobrow (Ed.). *Representations and understanding*. New York: Academic Press.

RUMELHART, D.E.- (1977a). *Human information processing*. New York: Wiley.

RUMELHART, D.E.- (1977). "Understanding and Summarizing Brief Stories." En D. Laberge y S.J. Samuels (Eds.): *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.

RUMELHART, D.E.- (1980). "Schemata: The building blocks of cognition". En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.

RUMELHART, D.E.- (1984). "Schemata and the Cognitive System". En Wyer y Srull: *Handbook of Social Cognition*. Vol I. Hillsdale, N.J.: LEA.

RUMELHART, D.E. y ORTONY, A.- (1977). The Representation of Knowledge in Memory. En A.C. Anderson et al.(Eds.) (1977). Trad. española: La representación del conocimiento en. *Infancia y*

Aprendizaje, 1982, 19, 115-158.

SCHAFFER, H.R. (Comp.).- (1983). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa. Infancia y aprendizaje*. Monografía núm. 3. Madrid: Visor.

SCHANK, R.C.- (1975). "The Structure of Episodes in Memory". En D.G. Bobrow & A. Collins: *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press.

SCHANK, R y ABELSON, R.- (1977). *Scripts, plans and knowledge. An inquiry into human knowledge structures..* New Jersey: L.E.A.

SCHANK, R.C. y ABELSON, R.P.- (1980). "Scripts, plans and knowledge". En F.N. Johnson-Laird y P.C. Wason (Eds.). *Thinking. Readings in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEBASTIAN M.V. (Ed.).- (1983). *Lecturas de Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.

SEDLAK, A.J. (1979). Developmental differences in understanding plans and evaluating actors. *Child Development*, 50, 536-560.

SELMAN, R. (1976). "Social-cognitive understanding". En T. Lickona (ED.): *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SELMAN, R. L., & YEATES, K.O.- (1987). "Childhood Social Regulation of Intimacy and Autonomy: A Developmental-Constructionist Perspective". En W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz

(Eds): *Moral Development Through Social Interaction*. New York: Wiley.

SELMAN, R.L. (1980).- *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analysis*. New York: Academic Press.

SERAFRICA (Ed.).- (1982). *Social Cognitive Development in Context*. London: Methuen.

SHANTZ, C.U.- (1982). "Children's Understanding of Social Rules and Social context". En *Serafrica (Ed.): Social Cognitive Development in Context*. London: Methuen.

SHANTZ, C.U.- (1983). *Social-Cognition*. En P.H. Mussen (Ed.).- *Carmichael's manual of child psychology. Vol. 3: Cognitive Development*. J.H. Flavell & Markman,. New York: John Wiley.

SHANTZ, D.W., & SHANTZ, C.U.- (1977). *Children's behavior during interpersonal conflicts: Situational and social-cognitive correlates. Research grant proposal to the National Science Foundation*).

SHANTZ, D.W., & VOYDANOFF, D.A.- (1973). *Situational effects of retaliatory aggression at three age levels*. *Child Development*, 44, 149-153.

SHWEDER, R.A.- (1986). "Divergent Rationalities". En D. W. Fiske y R. A. Shweder (Eds.): *Metatheory in Social Science*:

Pluralism and Subjectivities.. Chicago: University of Chicago Press.

SIEGEL, L., y BRAINERD, CH.J.- (1978). *Alternatives to Piaget. Critical Essay on the Theory. Traducción española: Alternativas a Piaget. Ensayos críticos sobre la teoría.* Madrid: Pirámide.

SIEGLER, R. y KLAHR, D.- (1982). "When do children learn? The relationship between existing knowledge and the acquisition of new knowledge". En R. Glaser (Ed.) *Advances.* Hillsdale, N.J: Erlbaum.

SIEGLER, R.- (1978). *Children's thinking: What develops?.* Hillsdale: N.J.: Erlbaum.

SIGNORELLA, M.L.& LIBEN, L.S. (1984). Recall and Reconstruction of Gender-related Pictures: Effects of Attitude, Task Difficulty, and Age. *Child Development, 55,* 393-405.

SINGER, M., & FERREIRA, F.- (1983). Inferring Consequences in Story Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22,* 437-448.

SMETANA, J.G.- (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development, 52,* 1333-36.

SMETANA, J.- (1982). *Concepts of self and morality: Women's reasoning about abortion..* New York: Praeger.

SMETANA, J.G.- (1983). Social-Cognitive Development: Domain Distinctions and Coordinations. *Developmental Review, 3,* 131-147.

SMETANA, J.- (1984). Toddlers' social interactions regarding moral and conventional transgressions.. *Child Development*, 55, 1767-1776.

SMETANA, J. G.- (1985a). Preschool Children's Conceptions of Transgressions: Effects of Varying Moral and Conventional Domain-Related Attributes. *Developmental Psychology*, 21, 18-29.

SMETANA, J.G.- (1985b). Children's Impressions of Moral and Conventional Transgressors. *Developmental Psychology*, 21, 715-724.

SMETANA, J., BRIDGEMAN, D., & TURIEL, E.- (1983). "Differentiation of domains and prosocial behavior". En D. Bridgeman (Ed.). *The nature of prosocial development: Interdisciplinary theories and strategies*. New York: Academic Press.

SMITH, CH. A.- (1882). *Promoting the Social Development of Young Children: Strategies and Activities*. Palo Alto. California: Mayfield.

SONG, M., SMETANA, J.G., & KIM, S.- (1987). Korean Children's Conceptions of Moral and Conventional Transgressions. *Developmental Psychology*, 23, 577-582.

SOTO, P., y SEBASTIAN, M.V. - (1983). *Retención de materiales en prosa*. En M.V. Sebastián (Ed.): *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.

SOTO, P., y SEBASTIAN, M.V.- (1983). "Conocimiento y memoria".
En M.V. Sebastián (Ed.). *Lecturas de psicología de la memoria*.
En M.V. Sebastián (Ed.).- *Lecturas de psicología de la memoria*.
Madrid: Alianza.

SPIRO, R.J.- (1980). "Constructive processes in prose
comprehension and recall". En R.J. Spiro y W.F. Brewer (Eds.):
Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: L.E.A.

SPIRO, R.J.- (1977). "Remembering Information from Text: The
State of Schema Approach". En R.C. Anderson et al. (Eds.):
Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J:
L.E.A.

SPIRO, R, B. BRUCE, & W. BREWER (Eds.)- (1980). *Theoretical
issues in reading comprehension*. Hillsdale. N.J: L.E.A.

SRULL, T.K., & BRAND, J.F. (1983). Memory for Information about
Persons: The Effect of Encoding Operations on Subsequent
Retrieval. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22,
219-230.

STEINLAUF, B.- (1975). *Role taking abilities of young children
and maternal discipline strategies*. Tesis doctoral no publicada
: Wayne State University.

STEIN, N.L. (1979). "How children understand stories: a
developmental analysis". en L.G. Katz (Ed.): *Current topics in
early childhood education*. Vol 2. Nordwood, N.J: Ablex.

STEIN, N.L. & GLENN, C.G. (1975). A developmental study of children's Recall of Story Material. *Society for Research in Child Development. Denver.*

STEIN, N.L., Y GLENN, C.G.- (1979). "An analysis of story comprehension in elementary school children". En R.O. Freedle (Ed.): *New directions in discourse processing.* Hillsdale. N J: Ablex.

STEIN, N.L., & TRABASSO, T.- (1985). "Children's understanding of stories: A basis for moral judgment and dilemma resolution". En C.J. Brainerd & M. Fressley (Eds.): *Verbal Processes in children. Vol. 2. Springer Series on Cognitive Development.* New York: Springer Verlag.

TAJFEL, H.- (1984). *Grupos humanos y categorias sociales.* Barcelona: Herder.

TRABASSO, T., & SPERRY, L.L.- (1985). Causal Relatedness and Importance of Story Events. *Journal of Memory and Language,* 24, 595-611.

TULVING, E.- (1972). "Episodic and semantic memory." En E. Tulving & W. Donaldson (Eds.) *Organization of memory.* New York: Academic Press.

TURIEL, E.- (1975). "The development of social concepts: Mores, customs and conventions". En D.J. De Palma and J.M. Foley (Eds.): *Contemporary Issues in Mo.* Potomac, Md.: Lawrence Erlbaum

Associates.

TURIEL, E. (1977). Conflict and transition in adolescent moral development: the resolution of disequilibrium through structural reorganization. *Child Development*, 48, 634-638.

TURIEL, E. (1978a). "Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality". En C.B. Keasy (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, N.B.: University of Nebraska Press.

TURIEL, E.- (1978b). *The development of concepts of social structure: Social convention*. En Glick & K.A. Clarke-Stewart (Eds): *The development of social unde*. New York: Gardner Press.

TURIEL, E. (1979). "Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality". En C.B. Keasey (Ed.) *Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

TURIEL, E.- (1983a). *The development of Social Knowledge*. Cambridge University Press. Traducción española: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y*. Madrid: Debate. Colección Universitaria. 1984.

TURIEL, E.- (1983b). "Interaction and development in social cognition". En Higgins, Ruble y Hartup.(Eds): *Social Cognition and social development*. New York: Cambridge University Press.

TURIEL, E.- (1989). "The Social Construction of Social

- Construction". En W. Damon (Ed.): Child Development today and tomorrow. San Francisco: Jossey Bass.*
- TURIEL, E, & SMETANA, J. G.- (1984). "Social knowledge and action: The coordination of domains". En W.M. Kurtines and J.L. Gewirtz (Eds.): *Morality, Moral Behavior, and Moral development.* New York: John Wiley.
- TURIEL, E. ENESCO, I y LINAZA, J (Comps) (1990).- *Cómo piensa y actúan los niños en el mundo social.* Madrid: Alianza.
- TURIEL, E.- *Heterogeneity, Inconsistency and Asynchrony in the development of Cognitive Structures.* En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds): *Cómo piensan y actúan los niños en el mundo social.* En prensa.
- TYLER, S.W., & VOSS, J.F. (1982). Attitude and Knowledge Effects in prose Processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 21,* 524-538.
- ULLIAN, D.- (1976). "The development of conceptions of masculinity and femininity". En B. Lloyd & J. Archer (Eds.): *Exploring Sex Differences.* New York: Academic Press.
- VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W.- (1978). "Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories." En W.V. Dressler (Ed.): *Current Trends in text linguistics.* Berlin: Walter de Gruyter.
- VEGA, M. de.- (1984). *Introducción a la psicología cognitiva.* Madrid: Alianza editorial.

VIGOTSKY, L.S.- (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press, Cambridge, Mass. Traduc. española: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica. 1979.

VILA, I. (1985). Vigotsky: Diez años que estremecen a la Psicología. *Cuadernos de Pedagogía*, 121, 41-45 .

WERTSCH, J.V. (1985a). *Vygotsky and the social formation of mind.* Harward University Press, Cambridge, Mass. Versión española: *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.1988.

WERTSCH, J.V.- (1985b). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives.* New York: Cambridge University Press.

WERTSCH, J.V.- (1987). "Sociocultural Setting and the Zone of Proximal Development: The Problem of Text-Based Realities". Presentado al Taller anual sobre desarrollo humano: "Culture, Schooling, and Psychological Development".: Tel-Aviv University.

WERTSCH, J.V.- (1989). "A Sociocultural Approach to Mind". En W. Damon (Ed.): *Child Development today and tomorrow.* San Francisco: Jossey-Bass Publiishers.

WESTON, D. y TURIEL, E.- (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 236, 417-424.

WHITING, J.M., & CHILD, I.L.- (1953). *Child training and personality: A cross-cultural study*. New Haven: Yale University Press.

WYER, R.S.- (1977). *Attitudes, beliefs and information acquisition*. En R.C. Anderson, R.J.Spiro y W. Montague (Eds.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

ZADNY, J., & GERARD, H.B. (1974). Attributed intentions and informational selectivity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 34-52.

COMUNIDAD DE SEVILLA

El Consejo de Gobierno, integrado por los señores representantes de la Comunidad de Sevilla, para el presente ha acordado el siguiente:

Concepción Borego de Dios

Política de la autoridad y concurrencias como criterios determinantes de la comprensión y el desarrollo de historias de contenido socio-cognitivo

El presente acuerdo se adopta con laude por unanimidad

Sevilla, 5 de Abril

1990

El Vocal,
Luis Jesús Fuente

El Vocal,
[Signature]

El Vocal,
[Signature]

[Signature]

Alfredo

El Vocal,
C. Borego