



Jornades de Foment de la Investigació

INTERACCIÓN SOCIAL ENTRE IGUALES: COMPRENSIÓN DE NORMAS SOCIOCONVEN- CIONALES Y MORALES

Autors

Rosana CLEMENTE.

Raquel REGAL.

Ana Belén GÓRRIZ.

Lidón VILLANUEVA.

RESUMEN

Los niños interactúan con otros niños desde una edad muy temprana, actuando esta interacción entre iguales como un importante contexto de desarrollo para la adquisición de habilidades, actitudes y experiencias que, sin duda, influirán en su adaptación futura. Más allá de la familia, escuela y entorno en general, los iguales resultan unos poderosos agentes de socialización, contribuyendo a la adaptación social, emocional y cognitiva de los niños.

Con este trabajo pretendemos observar la interacción social entre iguales de la misma edad y sexo en función de cómo son valorados sociométricamente por sus compañeros (rechazado y medio). La muestra está compuesta por 36 sujetos (21 niños y 15 niñas), con una media de edad de 6 años y 6 meses, pertenecientes a dos colegios públicos de Castellón.

Las tareas utilizadas son las siguientes: el Cuestionario Sociométrico (Arruga, 1983), administrado individualmente, y dos tareas administradas de modo grupal y que evalúan las normas morales (ayudar a un niño herido) y las normas socioconvencionales (no comer con las manos), respectivamente. Con estas dos últimas tareas se pretende valorar cuál es el comportamiento social de estos niños ante la transgresión de normas y si esta conducta es influida por la relación entre iguales. Los resultados apuntan a la existencia de diferencias significativas en el despliegue de habilidades sociales en función del estatus sociométrico de los niños.

INTRODUCCIÓN

La interacción social entre iguales incluye numerosos elementos a tener en cuenta: habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, etc.), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, etc. Uno de los elementos que también resulta fundamental para un adecuado funcionamiento social en el contexto de los iguales, resulta ser la comprensión de las normas sociales que rigen ese contexto determinado. A este respecto podemos considerar la existencia de dos tipos principales de normas: las normas socioconvencionales o convenciones, y las normas morales (Turiel, 1998).

Las principales diferencias entre ambos tipos de normas provienen fundamentalmente del nivel de generalidad o relatividad del acto en sí, de la posibilidad de alteración de su naturaleza a través de la participación social, así como de su gravedad o nivel de afectación de los demás (Turiel, 1998; Helwig y Turiel, 2002). En primer lugar, las normas sociales o convenciones (saludar, no entrar en los lavabos del sexo opuesto, etc.), son dependientes del contexto y de la cultura, contingentes a la existencia de una norma social explícita, y por lo tanto, pueden ser alteradas o varían según los significados socialmente construidos y los acuerdos mayoritarios. Por su parte, las normas morales (no robar, decir siempre la verdad, etc.), son de carácter generalizable e impersonal, inalterables e incapaces de someterse al acuerdo, al encontrarse ligadas a conceptos tan universales como la justicia, los derechos humanos, etc.

En segundo lugar, las normas morales tienen un efecto sobre el bienestar o a los derechos de los demás; sin embargo, las convenciones sociales no afectan más que a las normas acordadas por la sociedad. Es por ello que, tanto el propio niño como los agentes sociales implicados (padres, maestros), en el caso de las transgresiones morales, tenderán a dirigir la argumentación o justificación hacia los efectos o daños de nuestros actos sobre el bienestar y los derechos de los demás, mientras que en el

caso de las transgresiones de normas socio-convencionales, tenderán a hacerlo hacia aspectos como la organización social, la autoridad o la percepción que los demás poseerán sobre el yo del niño (Turiel, 1998; Helwig y Turiel, 2002; Bennet y Matthews, 2000).

Ante todos estos rasgos, resulta lógico pensar que los juicios infantiles sobre acontecimientos sociales se encontrarán acompañados de sus correspondientes reacciones afectivas o emocionales. De hecho, fue Kagan (1984), uno de los primeros investigadores en proponer la intensidad emocional como criterio diferenciador de los aspectos morales y de los aspectos convencionales (siendo estos últimos aquellos con menor nivel de intensidad emocional). Sin embargo, Turiel (1998) defiende que el criterio intensidad no es el fundamental en esta distinción, sino que diferentes transgresiones o acontecimientos convencionales y morales producen diferentes reacciones emocionales. A este respecto, otros autores (Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge y Jennekens-Schinkel, 2000; Bennet y Matthews, 2000), añaden un mayor nivel de especificidad, al vincular ambas áreas a la aparición de las emociones sociales o morales. Así, se refieren a las transgresiones socio-convencionales como aquellas que producen mayoritariamente vergüenza, y a las transgresiones socio-morales como aquellas que producen tanto vergüenza como culpa.

Respecto a la diferenciación infantil de ambos tipos de juicios, parece ser que los niños de 3 años han desarrollado ya el concepto de daño, que les puede llevar a diferenciar entre ambos conceptos, aunque no será hasta los 4-5 años cuando distingan entre situaciones sociales y morales prototípicas (Helwig y Turiel, 2002). Por último, vale la pena destacar que esta diferenciación entre ambos tipos de normas no parece ser dependiente del factor cultural (ya que en todas las culturas existirían ambas), sino que se encontraría ligada, de forma general, a las experiencias infantiles con otras personas y a la interpretación que se realiza de esas experiencias (Helwig y Turiel, 2002).

En este sentido, puede apuntarse que el proceso de construcción infantil de las normas, aunque apoyado por los avances cognitivos, es un proceso fundamentalmente social (aportaciones paternas, de los iguales, de la sociedad, de la cultura, etc.), así como experiencial (vivencia personal y riqueza de las interacciones sociales). Por lo tanto, si es un proceso fundamentalmente social, en determinadas poblaciones con problemas sociales y experienciales (por ejemplo, los sujetos rechazados por sus iguales), podrían ser esperables ciertas diferencias en la comprensión de estas normas. Estos sujetos rechazados por sus iguales se caracterizan precisamente por la existencia de malas relaciones entre iguales, con lo cual éstos dejan de cumplir su importante función socializadora (Díaz-Aguado, 1996). De hecho, existen numerosos estudios que recogen las dificultades que experimenta este colectivo en situaciones de interacción social. Por ejemplo, cuando se les pide a los sujetos resolver problemas sociales, como hacerse amigo de un niño, responder a las provocaciones de los compañeros, etc., los sujetos rechazados generan menos estrategias de resolución que sus compañeros populares, y aquellas que generan resultan menos prosociales. Asimismo, los sujetos rechazados son menos precisos y realistas a la hora de evaluar las consecuencias de su conducta, que los niños no rechazados, y su actuación final es más pobre, y con mayor grado de ansiedad que los demás grupos sociométricos (Dodge, 1986).

Por lo tanto, el objetivo fundamental de este estudio sería el de analizar la posible relación existente entre la interacción social entre iguales de diferente estatus sociométrico (rechazado y medio), en una situación social de asignación de papeles, y la comprensión de normas socioconvencionales y morales.

MÉTODO

MUESTRA

La muestra inicial está formada por 114 sujetos (69 niños y 45 niñas) de 5 a 9 años escolarizados en dos colegios públicos de Castellón de nivel socio-cultural medio. Concretamente, 30 cursaban educación infantil, 52 primero de educación primaria y 32 segundo de educación primaria .

A partir de esta muestra inicial se seleccionó una muestra de 36 sujetos (21 niños y 15 niñas) a través del Cuestionario Sociométrico de nominaciones positivas y negativas de Arruga (1983), corregido a través del programa SOCIO de Julio González (1990). Esta muestra la formaban 12 sujetos rechazados y una selección al azar de 24 sujetos medios; con edades comprendidas entre los 5 y los 8 años ($M=6$ años y 6 meses)

PROCEDIMIENTO

Las sesiones de evaluación fueron en un principio individuales para cada niño/a en las instalaciones que nos facilitaron en los respectivos colegios. En estas sesiones se administró a la muestra inicial de 114 sujetos el Cuestionario Sociométrico de Arruga (1983) con el objetivo de conocer el estatus sociométrico de estos niños/as. En la Tabla 1 se presenta cuál fue la distribución de la muestra inicial por grupo de edad y categoría sociométrica:

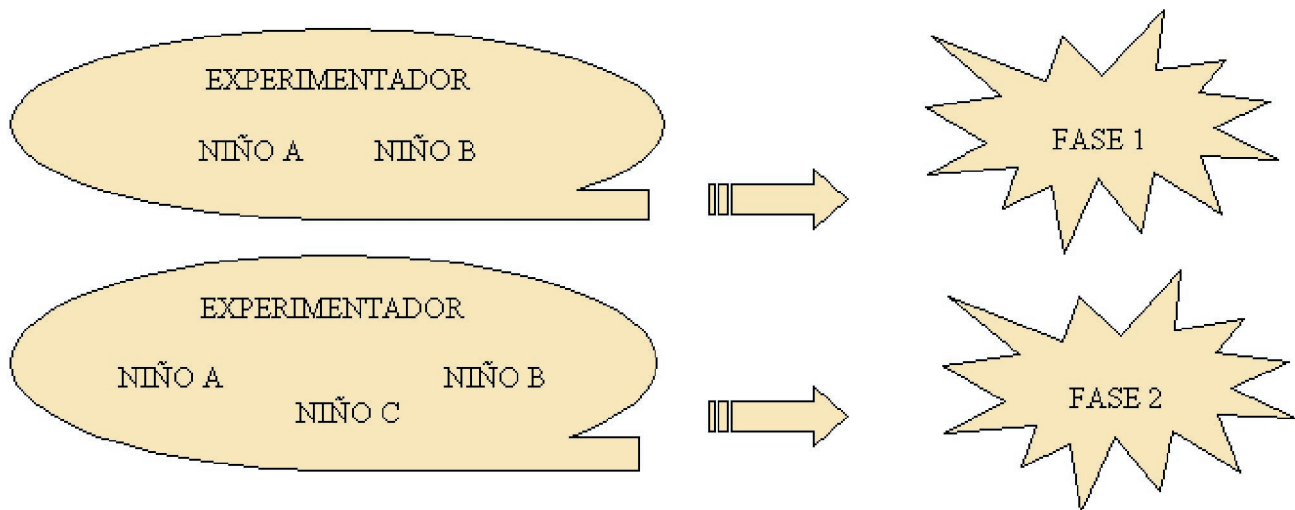
	ESTATUS SOCIOMÉTRICO				TOTAL
	RECHAZADOS	POPULARES	MEDIOS	OLVIDADOS	
ED.INFANTIL	9	5	15	1	30
1º ED.PRIMARIA	18	8	25	1	52
2º ED.PRIMARIA	11	5	16	0	32
TOTAL	38	18	56	2	114

Tras la aplicación del Cuestionario Sociométrico, se eliminaron de la muestra los sujetos olvidados y los populares por no ser de interés para este proyecto. Asimismo se seleccionaron al azar 12 sujetos rechazados y 24 sujetos medios (muestra final de 36 sujetos), formando agrupaciones homogéneas de tres niños en función del género. En lo que respecta al estatus sociométrico, existe una relación de 1 a 2 entre el número de rechazados y de medios, pese a que por el diseño del proyecto nuestra atención se concentra únicamente en el niño rechazado (A) y en uno de los sujetos medios (B), como se explicará posteriormente.

Llegados a este punto, se realizaron sesiones grupales en las que los grupos de niños eran filmados en una habitación separada de su aula habitual para no interferir en el transcurso de la clase. Para tales filmaciones se utilizaron una videocámara y una grabadora.

En estas sesiones, se presentaron a los sujetos dos tareas para evaluar su interacción social con iguales. Una tarea evaluaba una transgresión socioconvencional y otra, una transgresión moral. El procedimiento que se llevaba a cabo en estas sesiones es el siguiente: El investigador contaba la tarea a la pareja compuesta por A (medio) y B (rechazado) y les decía que escucharan bien porque luego ellos iban a contar la historia a otro niño C (medio), que esperaba fuera en el pasillo. Tras contarles la histo-

ria, con la ayuda de unos dibujos, la fase uno era de asignación de papeles y argumentación, es decir, la pareja A y B debían elegir cuál de los dos personajes querían ser y argumentar la razón por la cual elegían ese personaje. En caso de que los dos niños quisieran ser el mismo personaje, el investigador dejaba un tiempo y si pasado este tiempo no se decidían, asignaba papeles y preguntaba las razones de por qué quieren ser los dos el mismo y porque no quieren ser el otro. Una vez asignados los roles y argumentados, es en la segunda fase donde entra el tercer niño (C). Entonces el experimentador dice: “Ahora le vais a contar esta historia a (C) y tenéis que convencerle de cómo acaba la historia” Finalmente, el experimentador le pregunta al niño C que final de la historia le ha gustado más y por qué. Estas fases que acabamos de describir son semejantes en ambas tareas y poseen la siguiente distribución grupal:



TAREAS

-Cuestionario Sociométrico de nominaciones sociométricas directas.

A cada niño se le pidió que señalara el nombre de los tres compañeros de clase con los que más les gustaría jugar y tres compañeros de clase con quienes menos le gustaría jugar. Este cuestionario de nominaciones posteriormente se analizó según el procedimiento de Arruga (1983).

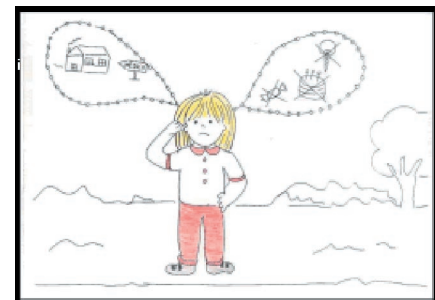
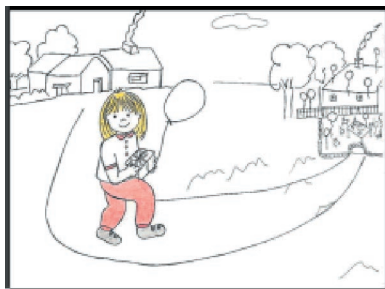
En este sistema, el número de nominaciones positivas recibidas o número de alumnos que eligen a un niño en concreto constituye el S_p (estatus de elecciones), mientras que el número de nominaciones negativas o número de alumnos que eligen a ese mismo niño constituye el S_n (estatus de rechazo). Estos datos (S_p y S_n) se analizan a través de los cálculos generales de la comparación de la ley del azar (ver Arruga, 1983), utilizando para ello las tablas de Salvosa, con el fin de encontrar el valor de la “ t ” asociado a una asimetría determinada, con un umbral de probabilidad de $p < 0.05$. Tras estos cálculos, se calcularon los límites superiores e inferiores de ambos tipos de nominaciones, válidos para el conjunto de la clase, con los

cuales comparamos los valores individuales del cuestionario sociométrico (Sp y Sn). Con este procedimiento se distinguen las siguientes categorías:

- Populares o líderes: aquellos que posean una puntuación en Sp por encima del límite superior de Sp, con un margen de error del 5%.
- Rechazados: aquellos que posean una puntuación en Sn por encima del límite superior del Sn, con un margen de error del 5%.
- Ignorados: aquellos que posean un Sp y un Sn por debajo de los límites inferiores.
- Medios: aquellos que, sin ser líderes, reciben simplemente un número mayor (pero no significativo) de elecciones que de rechazos.

-Tarea de transgresión de una norma moral (Eisenberg, 1986)

“Un día una niña llamada María iba a la fiesta de cumpleaños de una amiga. En el camino vió a una niña que se había caído y hecho daño en una pierna. La niña pidió a María que fuera a su casa y avisara a sus padres para que vinieran y pudieran llevarle al médico. Pero si María va a casa de los padres de la niña llegará tarde a la fiesta de cumpleaños y se perderá el helado, el pastel y todos los juegos”



-Tarea de transgresión de la norma socioconvencional:

“En un restaurante están comiendo Javier con sus padres. Es sábado y Javier acaba de jugar un partido en el que su equipo ha ganado y él además ha metido un gol. Javier ha pedido pollo con patatas porque le gusta mucho. Además tiene mucha hambre, después del esfuerzo del partido. Cuando se lo sirven se lanza sobre el plato, sin esperar a nadie y coge el pollo con las manos y empieza a comer. Su padre le mira primero sorprendido y luego enfadado...”

Se diseñaron unas viñetas para acompañar visualmente a la historia verbal, así como dos versiones en función del sexo del sujeto.



VARIABLES MEDIDAS

Para codificar estas tareas, las variables tenidas en cuenta fueron tres:

A. La **argumentación empleada** por los niños para convencer al tercer niño/a. Esta variable fue evaluada por medio de dos procedimientos:

*En primer lugar, establecimos unos *niveles evolutivos de argumentación* y evaluamos cuál, de los dos primeros argumentos originales que daba el niño, era el argumento de nivel de desarrollo más alto. De esta manera, en la tarea de transgresión moral se consideró que esta era la evolución argumentativa de los niños, correspondiendo el 0 al nivel argumentativo más bajo y el 5 al nivel argumentativo más alto:

- 0.- Argumentos no propios, imitados del compañero.
- 1.- Características físicas del personaje, la situación. Ejemplo: “yo soy Juan porque tengo el pelo amarillo”, “esta porque es muy buena”, “porque es bonita”, “porque me gusta más”,...
- 2.- Diversión. Ejemplo: “porque me divertiré más”, “porque me lo paso bien”.
- 3.- Emoción. Ejemplo: “si no estaría muy triste” (estado interno)

- 4.- Norma social. Ejemplo: “si no se le cucarían los dientes”, “así no se pone enfermo”.
- 5.- Norma moral. Ejemplo: “es mejor ayudar a la niña”.

Respecto a la tarea de conflicto convencional, éstos fueron los niveles argumentativos (0 nivel más bajo y 4 nivel más alto):

- 0.- Argumentos no propios, imitados del compañero
- 1.- Características físicas del personaje. Ejemplo: “porque es más guapa”, “porque juega a fútbol”.
- 2.- Deseos del personaje. Ejemplo: “porque tenía mucha hambre”.
- 3.- Autoridad del padre. Ejemplo: “porque tiene la razón”, “porque estaba enfadado”.
- 4.- Norma socioconvencional. Ejemplo: “porque el pollo no se come con las manos”.

*Por otro lado, en ambas tareas se evaluaron la cantidad y diversidad de los argumentos originales que empleaban los niños y en qué fase de la tarea aparecían.

B. El estudio detallado de los argumentos llevó a observar una segunda variable, los **sesgos argumentativos**. En el análisis de la anterior variable nos encontramos con que había niños que daban argumentos sesgados respecto a su identificación con el personaje (ej, se identificaban con el niño que estaba en el suelo), o bien aportaban argumentos con sesgos negativos provenientes de su experiencia personal. (ej. no voy al cumple y no pasa nada porque no habrá diversión).

C. Finalmente observamos la **participación** de los niños (A y B), teniendo en cuenta cuál de ellos contaba la historia al tercer niño (C), si a su vez incluía argumentos que defendían una postura., y si los argumentos integrados eran originales o se nutría de argumentos aportados por otros compañeros.

En las anteriores variables se valoró la fiabilidad interjueces obteniendo un coeficiente kappa que oscilaba entre 0.73 y 0.914, indicativo de un buen acuerdo.

RESULTADOS

Una vez planteadas las variables medidas, pasamos a comentar el análisis realizado en torno a estas variables en el que para la estimación de diferencias significativas, se trabajó con el estadístico “U” de Mann-Whitney.

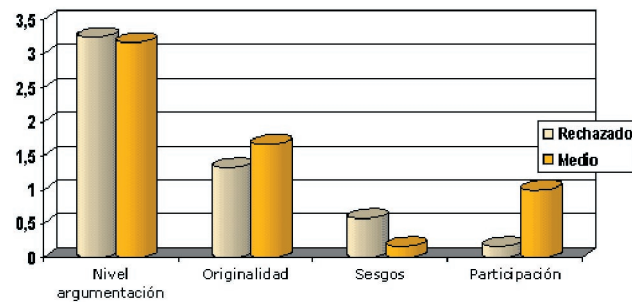
En primer lugar, respecto a la cantidad de argumentos originales empleados por los niños previamente a la entrada del tercer niño, los datos apuntan que no existen diferencias significativas entre grupos sociométricos en ambas tareas ($p=0.584$; $p=0.351$). Asimismo ocurre en cuanto al nivel de argumentación empleado por los niños en ambas tareas ($p=0.881$; $p=0.835$).

Como percibimos en las gráficas, en la participación de los niños en el despliegue de habilidades sociales para conseguir convencer al tercer niño, el medio es superior al rechazado en ambas tareas ($p=0.000$; $p=0.001$). Por último, comentar que también observamos la existencia de diferencias significativas entre rechazados y medios, siendo los sujetos rechazados los que emplean un mayor número de sesgos negativos en ambas tareas ($p=0.080$, tendencia; $p=0.028$)

Resumiendo, los sujetos rechazados mostraron una menor utilización de estrategias argumentativas de persuasión y una mayor presencia de sesgos negativos durante toda la tarea grupal.

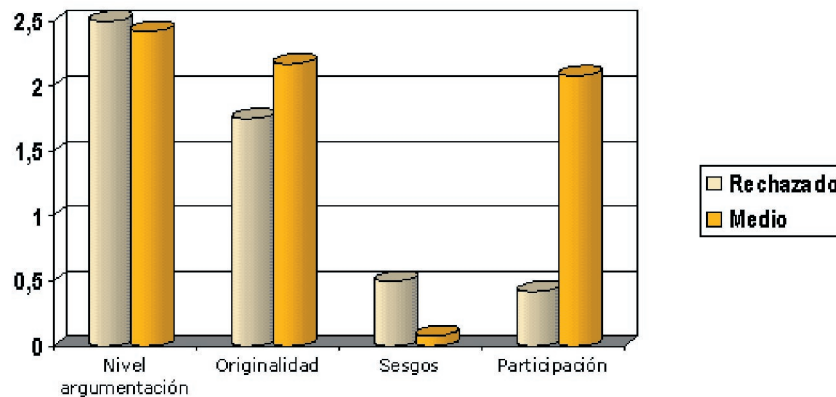
Gráficas

Tarea De Transgresión De Una Norma Moral



* estadístico significativo mediante U Mann-Whitney

Tarea De Transgresión De Una Norma Socioconvencional



* estadístico significativo mediante U Mann-Whitney

CONCLUSIÓN

En primer lugar, cabe decir que los resultados que se comentan a continuación para el estatus socio-métrico no variaban en función del tipo de norma: socioconvencional o moral. La única diferencia cualitativa que puede mencionarse apoya la hipótesis de Kagan (1984), respecto a la mayor intensidad emocional de los aspectos morales frente a los convencionales. De hecho, las únicas referencias emocionales como sentirse triste, contento, enfadado, etc. (todas ellas en términos dicotómicos respecto

al placer-displacer, y sin referencias a los términos vergüenza y culpa), únicamente aparecían en los sujetos para comentar la situación de transgresión de una norma moral. Este hecho podría encontrarse relacionado con la importancia, en estas normas morales, de los posibles efectos o daños sobre el bienestar y los derechos de los demás.

Respecto al objetivo principal de este estudio, así como la hipótesis de partida, parecen confirmarse: los sujetos rechazados por sus iguales parecen presentar una actuación diferencial respecto a sus compañeros de estatus medio, en lo que respecta a la comprensión de las normas socioconvencionales y morales. En concreto, esta actuación diferencial se refiere a dos aspectos. En primer lugar, existe en los sujetos rechazados una mayor presencia de sesgos negativos y agresivos en cuanto a la asignación de papeles e identificación con los personajes, resultado que concuerda con su experiencia social. Este es ya un resultado tradicional en esta población, como lo demuestran los trabajos de Dodge (1986), Crick y Dodge (1994), y Villanueva, Clemente y García-Bacete, (2000), entre otros.

En segundo lugar, aunque no existen diferencias entre sujetos rechazados y medios en la riqueza y diversidad de los argumentos esgrimidos en la fase 1 (elección de papeles), los sujetos rechazados sí presentan una menor iniciativa que los sujetos medios a la hora de intentar persuadir a otro sujeto, argumentando su propio punto de vista (fase 2). Es decir, participan menos en la narración de la historia, ofrecen menos argumentos y más pobres para convencer al otro sujeto (aunque en la fase 1 estos argumentos hayan sido más ricos y variados). Esta actuación diferencial podría estar indicando que los mayores problemas del colectivo de sujetos rechazados se encuentran no en sus competencias potenciales (fase 1), sino en la puesta en práctica de estas competencias ante una situación social real, como persuadir a otro niño (fase 2). Esta actuación diferencial de los sujetos rechazados, especialmente ante la puesta en práctica de competencias en la fase de ejecución, apoyaría aún más la construcción social y experiencial de las normas socioconvencionales y morales (Helwig y Turiel, 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- ARRUGA, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder
- BENNET, M. y MATTHEWS, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, 126-130.
- CRICK, N. R. y DODGE, K. A. (1994). A review and reformulation of social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DODGE, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EISENBERG, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EISENBERG, N. (1998). Introduction. En W. Damon (Serie Ed.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 1-24). Nueva York: John Wiley and Sons.

- EISENBERG, N. y FABES, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Serie Ed.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 701-778). Nueva York: John Wiley and Sons.
- EISENBERG, N. (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development*, 10, 120-124.
- KAGAN, J. (1984). *El niño hoy: Desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa-Calpe, 1987.
- GONZÁLEZ, J. (1990). *Sociometría per ordinador. El test sociomètric*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència-
- HELWIG, C. C. y TURIEL, E. (2002). Children's social and moral reasoning. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 475-490). UK: Blackwell.
- TURIEL, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Serie Ed.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 863-932). Nueva York: John Wiley and Sons.
- OLTHOF, T., SCHOUTEN, A., KUIPER, H., STEGGE, H. y JENNEKENS-SCHINKEL, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- VILLANUEVA, L., CLEMENTE, R. A. y GARCÍA BACETE, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.