



Jornades de Foment de la
Investigació

**INFLUENCIA DE
LA CONDUCTA
SOCIAL EN EL
DESARROLLO
DE LAS
EMOCIONES
SECUNDARIAS**

Autors

Górriz Plumed, Ana Belén. Becaria de colaboración.
García Renedo, Mónica. Becaria de proyecto.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la comprensión de la mente de los niños han documentado extensamente algunos desarrollos en estados mentales como los deseos, las creencias, las emociones y las intenciones. Sin embargo, sólo una parte de ellos han relacionado esta competencia utilizada en la vida diaria, con la. No obstante, sería lógico pensar que la comprensión y expresión de las propias y ajenas emociones resulta fundamental para descifrar el complejo contexto social en el que se desenvuelve el niño. Tal como plantea Dunn (1991), “la comprensión de las intenciones de los demás, y de los estados psicológicos se encuentra íntimamente ligada al desarrollo social y emocional del niño”.

Hay un tipo de emociones cuya aparición tiene mucho que ver con el carácter social y grupal del ser humano: las emociones secundarias. Según Harris (1992), estas emociones se originan o dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y por otra parte, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores) El papel social de las emociones secundarias resulta muy importante, ya que, entre otros aspectos, ayudan a regular la interacción social y previenen las conductas desadaptadas (Parrot y Smith, 1991)

Las emociones secundarias resultan claramente una construcción social, relacionadas con la adquisición de normas o valores propias de la sociedad a la que pertenece el sujeto. En este proceso de construcción social, y en nuestra sociedad, Bennett y Matthews (2000) recogen dos tipos de contextos diferentes de transgresión de normas, que provocan la aparición de las emociones secundarias. Por un lado, existe la transgresión de normas socio-convencionales (por ejemplo, entrar en los lavabos del sexo opuesto, salir a la calle en pijama, etc.) y, por otro, la transgresión de normas morales (robar un juguete a un amigo, romper un muñeco a otro niño, etc.) Según estos autores, la primera de las transgresiones no afecta al bienestar o a los derechos de los demás, por lo tanto, los agentes sociales implicados (padres, maestros), tenderán a dirigir la atención del niño hacia la percepción que los demás poseerán sobre su yo. Por el contrario, en la transgresión referida a las normas morales, la atención sí se dirigirá hacia los efectos de nuestros actos sobre el bienestar y los derechos de los demás. Olthof y cols (2000) diferencian también entre ambas situaciones, nominando a las transgresiones socio-convencionales como aquellas que producen mayoritariamente vergüenza, y a las transgresiones morales como aquellas que producen tanto vergüenza como culpa.

Dada esta relación entre estados mentales (en este caso, emociones) y la vida social del niño, podríamos hipotetizar, desde marcos teóricos socio-culturales, que una buena interacción social favorecerá una mejor comprensión de los estados mentales, y viceversa (Bruner, 1990; Dunn, 1994)

En este trabajo, nos centraremos en un problema de interacción social: el rechazo entre iguales.

El rechazo entre iguales es uno de los principales problemas que tienen lugar en el ámbito escolar. Su frecuencia de aparición en el aula, sus graves consecuencias a corto y largo plazo, y sobre todo su alta estabilidad a lo largo del tiempo, y a través de los contextos, justifica la preocupación por parte de los profesionales.

Asimismo, las consecuencias del rechazo son graves. El rechazo por parte de los iguales, priva al niño de las experiencias positivas resultantes de toda interacción, lo que imposibilita el desarrollo de ciertas funciones socializadoras, y propicia la aparición de consecuencias negativas a corto y largo plazo. Estas consecuencias negativas pueden ser de diversos tipos: pobre rendimiento académico,

absentismo escolar, conductas problemáticas externalizantes (delincuencia, agresividad), problemas de salud mental, etc., (Malik y Furman, 1993)

El objetivo de este trabajo es comprobar si existe alguna relación entre una medida de interacción social: el estatus sociométrico de los niños (rechazado, popular y medio) y su capacidad de comprensión de las emociones secundarias. Por otro lado, y de modo más específico, se pretende observar si existe alguna relación entre el estatus sociométrico de los niños y la mayor o menor utilización de términos emocionales, tales como vergüenza o culpa, por parte de éstos.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra estaba formada por 111 sujetos (67 niños y 44 niñas), con edades comprendidas entre los 5 y los 8 años (M=6 años y 10 meses) Los niños y las niñas provenían de dos colegios públicos de Castellón y sus características socioeconómicas familiares recorrían la gama de media-baja a media-alta.

INSTRUMENTOS

1) *Cuestionario Sociométrico de nominaciones directas (Arruga, 1983) corregido a través del programa SOCIO de Julio González (1990)*

El niño debía responder, de todos los niños y niñas de su clase, con que tres le gustaría más jugar (nominaciones positivas) y con que tres menos (nominaciones negativas)

2) *Tarea de emociones secundarias: transgresión de normas sociales y morales (Bennett y Matthews, 2000)*

En esta tarea a los niños se les contaron cuatro historias cortas en las que se tenían que imaginar que, en un contexto público, ellos habían cometido transgresiones de normas particulares: dos hacían referencia a transgresiones de normas socio-convencionales y otras dos a transgresiones de normas morales. Se diseñaron unas viñetas (ver anexo) para acompañar visualmente a la historia verbal, así como dos versiones en función del sexo del sujeto.

A continuación, expondremos dos ejemplos, uno de cada uno de los contextos de transgresión de normas.

1. SOCIOCONVENCIONAL

“Imagina que un día tu madre quiere que vayas a comprar con ella. Tu estás en la cama y te dice: ¡date prisa (nombre del niño), nos vamos al supermercado AHORA! ¡Ven al coche! Así que tú te vas al coche tan rápidamente como puedes. Cuando estás en el supermercado te miras y ves que todavía estás en pijama y hay un grupo de niños que están hablando de ti y te están señalando porque vas en pijama”

2. MORAL

Imagina que un día en el recreo estás jugando con otros niños. Uno de ellos tiene un yo-yo. Cuando es tu turno para probarlo, el timbre suena y todos los niños se van a clase. Cuando tu vas de camino a clase con otro niño, te pones el yo-yo en el bolsillo así tu puedes jugar con él en casa”

Tras mostrarle cada una de las historias se le preguntaba al niño cómo se sentiría si fuera el que estuviera en esa situación, es decir, si hubiera transgredido alguna de las normas (quitarle el juguete a un amigo, ir al supermercado en pijama,...) y se le pedía una justificación a su respuesta.

PROCEDIMIENTO

La sesión de evaluación se realizó de forma individual para cada niño/a en las instalaciones que nos facilitaron en los respectivos colegios. Todos los padres, a los que se les mandó una carta a través de los niños explicándosele el contenido de la investigación, dieron su consentimiento para la participación de sus hijos/as en ésta.

En primer lugar, se administraron cuestionarios sociométricos a esta muestra de 111 sujetos pertenecientes respectivamente a tres clases de infantil P5 (N=30), cinco clases de primero de educación primaria (51) y tres clases de segundo de primaria (30) De esta muestra total, y a partir de los datos suministrados por los cuestionarios sociométricos, se eliminaron a dos sujetos que, según el programa SOCIO de Julio González (1990) eran considerados olvidados, ya que para nuestro trabajo no era relevante tener en cuenta dicho estatus. Finalmente, la muestra constaba de 109 sujetos (65 niños y 44 niñas): 29 en educación infantil, 50 en primero de primaria y 30 en segundo de primaria. En la Tabla 1 se presenta cuál ha sido la distribución de la muestra por grupo de edad y categoría sociométrica.

| ESTATUS | CURSO | | | TOTAL |
|-----------|------------|-------------|-------------|-------|
| | E.INFANTIL | 1º PRIMARIA | 2º PRIMARIA | |
| Popular | 5 | 8 | 5 | 18 |
| Rechazado | 9 | 17 | 9 | 35 |
| Medio | 15 | 25 | 16 | 56 |
| TOTAL | 29 | 50 | 30 | 109 |

Respecto a la codificación del estatus sociométrico se categorizaron como rechazados aquellos que tenían un número de nominaciones negativas significativamente alto, como populares aquellos que poseían un elevado número de nominaciones positivas y, finalmente, se consideran medios aquellos que reciben simplemente un número mayor (pero no significativo) de elecciones (nominaciones positivas) que de rechazos (nominaciones negativas)

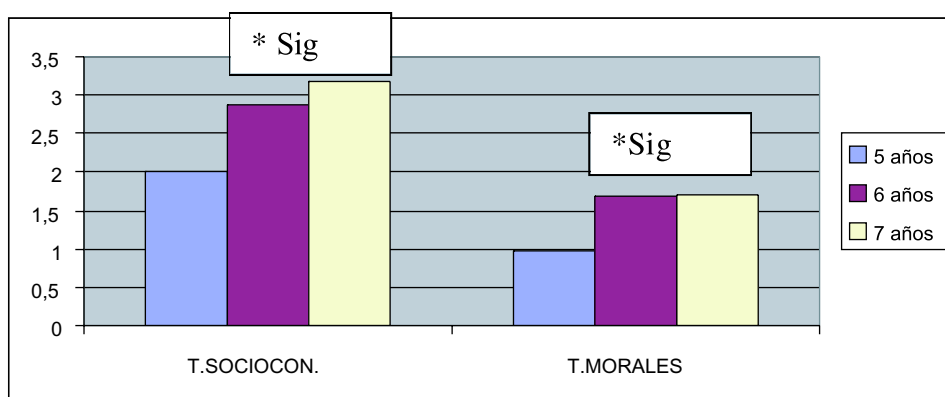
Tanto en infantil como en primero de primaria, se detectó un mayor número de alumnos de género masculino pertenecientes al estatus sociométrico de rechazado, aunque en segundo de primaria, ya se observa mayor igualdad entre sexos, siendo incluso mayor el número de niñas rechazadas que el de niños (5 frente a 4) En principio, puede resultar comprensible el que las niñas sean más populares a ciertas edades que los niños, debido a la relación que el estatus pueda tener con una mejor ejecución académica o con una mayor madurez en general.

Tras la administración a los sujetos de la muestra del Cuestionario Sociométrico de nominaciones directas de Arruga y una vez obtenidos los diferentes estatus sociométricos, se les evaluó en relación a su comprensión de las emociones secundarias, mediante la Tarea de emociones secundarias de Bennett y Matthews. En esta última tarea el orden de presentación de las cuatro historietas se contrabalanceó para evitar efectos no deseados.

Asimismo, el género de los personajes concordaba en todo momento con el género del sujeto experimental.

Respecto a la codificación de la tarea de emociones secundarias se ha tenido en cuenta el empleo en las respuestas de los sujetos de términos emocionales (vergüenza, culpa,...), estándares sociales (no se debe robar a nadie, está prohibido,...), referencias al castigo o a las consecuencias de la transgresión de las normas (me reñirá la profesora,...) y de referencia a un público observador de su conducta (unos niños me han visto en pijama por la calle,...)

Finalmente, se ha centrado el interés en valorar cuál es la capacidad de comprensión de las emociones secundarias por parte de los sujetos en función de las edades (Gráfica nº1)



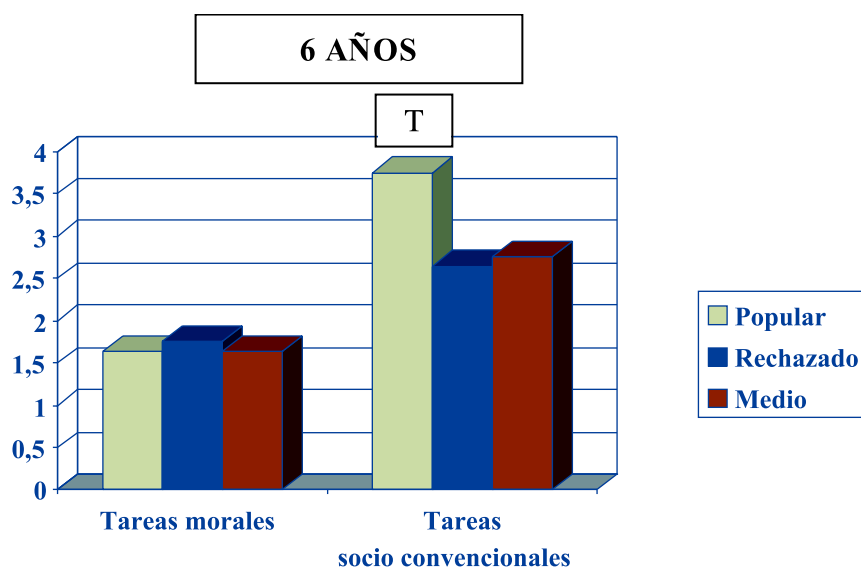
Gráfica nº1: Medias de la comprensión de las emociones secundarias en función de la edad.

Tal y como se observa en la gráfica nº 1, a medida que aumenta la edad de los/as niños/as, aumenta también su comprensión de las emociones secundarias. De este modo, aparecen diferencias significativas en función de la edad en la comprensión de las tareas socioconvencionales ($F=8,990, sig.:0.000$), así como también las hay en la comprensión de las tareas morales ($F=5,543, sig.:0.005$). Como planteaban Bennett y Matthews (2000) observamos como la transgresión de las normas socioconvencionales está más asociada con las emociones sociales que la de las normas morales.

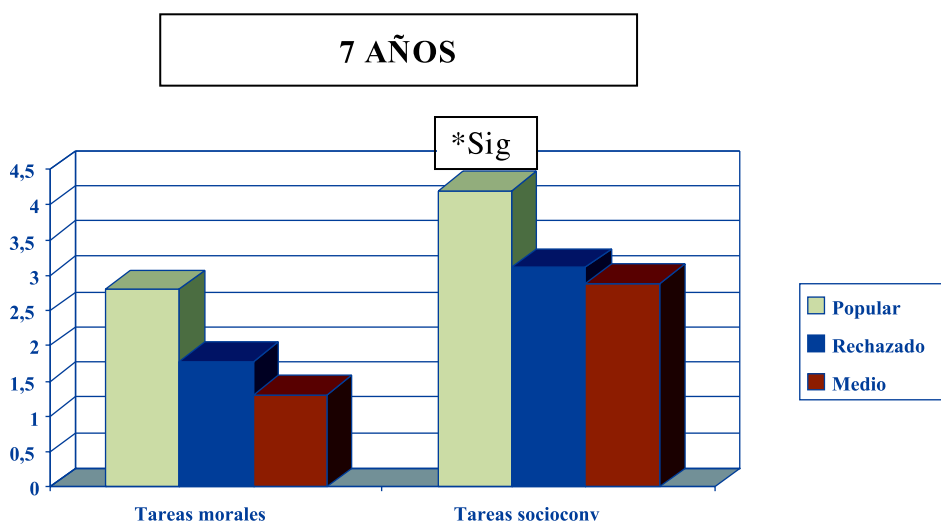
RESULTADOS

Tanto los resultados que vamos a comentar, como los datos acerca de la comprensión de las emociones secundarias en función de la edad a los que acabamos de hacer referencia, se obtuvieron a través de las pruebas estadísticas chi-cuadrado y ANOVAS.

El primer objetivo que nos planteamos en este trabajo es comprobar si existe relación entre el estatus sociométrico de los niños (popular, rechazado y medio) y su comprensión de las emociones secundarias. Para ello se ha tenido en cuenta la media de las puntuaciones totales en las tareas morales y en las socioconvencionales (suma de la presencia en las respuestas de los sujetos de referencias a una audiencia, a estándares sociales, a castigo-consecuencia y el empleo de términos emocionales) y se han comparado en función del estatus sociométrico de los/as niños/as. (Gráficas nº2 y nº 3)



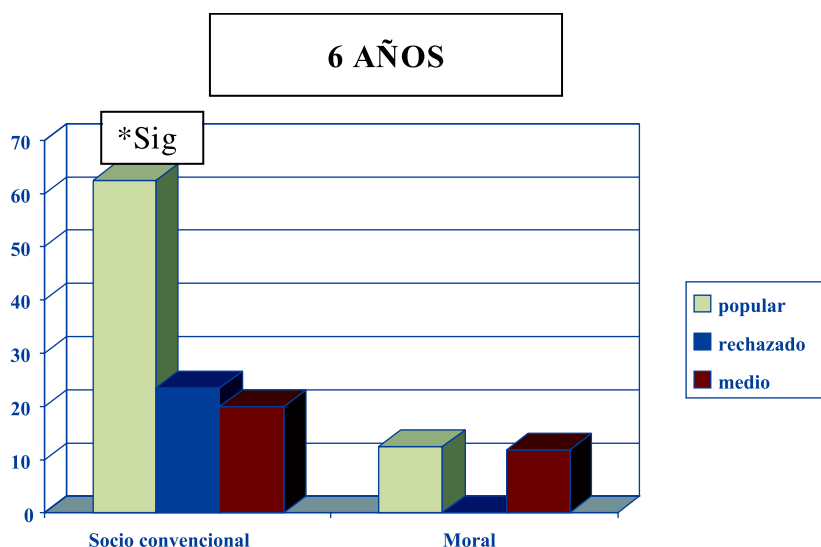
Gráfica nº 2: Media de las puntuaciones totales en las tareas morales y en las tareas socioconvencionales de los niños de 6 años en función del estatus sociométrico.



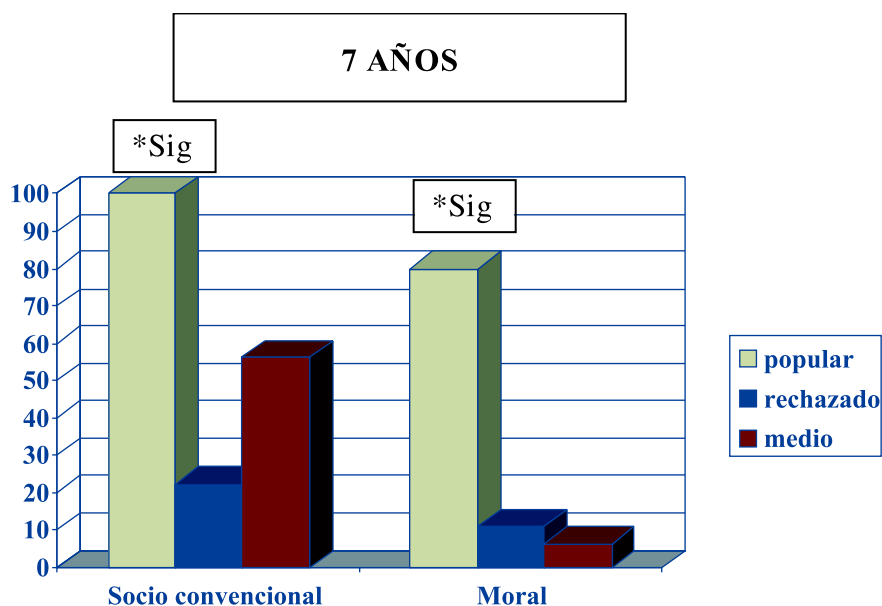
Gráfica nº 3: Media de las puntuaciones totales en las tareas morales y en las tareas socioconvencionales de los niños de 7 años en función del estatus sociométrico.

En cuanto a los resultados obtenidos, cabe destacar que si bien a los 5 años no se observa una diferencia significativa entre los diferentes estatus sociométricos en la comprensión de las emociones secundarias, a los 6 años (Gráfica nº2) ya observamos una tendencia($F=2,615, sig.:0.084$) a obtener mejores puntuaciones globales en las tareas socioconvencionales por parte de los sujetos populares. Por último, a los 7 años (Gráfica nº3) esta tendencia pasa a ser una relación significativa, en la que tanto en las tareas socioconvencionales($F=3,570, sig.:0.042$) como en las morales($F=3,209, sig.:0.05$) los sujetos populares obtienen una mayor puntuación en estas tareas y, por lo tanto, son los que desarrollan una mayor comprensión de las emociones secundarias,. Asimismo observamos que existe una diferencia escasa entre los dos estatus sociométricos restantes.

Por otro lado, de un modo más específico, también nos planteábamos como objetivo de este trabajo, comprobar si existe relación entre el estatus sociométrico y la mayor o menor utilización de términos emocionales como la vergüenza y la culpa (Gráficas 4 y 5) Para ello se han tenido en cuenta los porcentajes de empleo de este tipo de términos en las tareas socioconvencionales y morales por parte de todos los niños de la muestra en función del estatus sociométrico.



Gráfica nº 4: Porcentaje de utilización de términos emocionales en las tareas socioconvencionales y morales por parte de los niños de 6 años en función del estatus sociométrico.



Gráfica nº 5: Porcentaje de utilización de términos emocionales en las tareas socioconvencionales y morales por parte de los niños de 7 años en función del estatus sociométrico.

Como puede observarse en las gráficas 4 y 5 tanto a los 6 como a los 7 años son los sujetos populares los que más emplean esta terminología; hallándose diferencias significativas entre los populares y el resto de sujetos (rechazados y medios) en la utilización de términos emocionales a los 6 años en las tareas socioconvencionales ($\chi^2=5,685, \text{sig.:}0.05$) y a los 7 años tanto en las socioconvencionales ($\chi^2=7,930, \text{sig.:}0.019$) como en las morales ($\chi^2=13,585, \text{sig.:}0.001$) Sin embargo, a los 5 años no se observa ninguna relación significativa.

CONCLUSIONES

Tras el análisis de los datos, podemos afirmar que existe una influencia entre la conducta social que exhiben los niños y su capacidad de comprensión de las emociones secundarias. Se trata de una influencia mutua, bidireccional, ya que no podemos plantear relaciones causales. Es decir, si el niño llega a ser rechazado porque no comprende las emociones secundarias y debido a ello lleva a cabo una conducta social inadecuada, o no las comprende porque es rechazado y debido a su tendencia a presentar sesgos hostiles, a un contexto social agresivo y su escasa y negativa interacción social muestra un déficit en su capacidad de comprensión de la mente de los demás y, en este caso concreto, en la capacidad de comprender las emociones secundarias.

En los análisis también observamos que los sujetos populares son los que utilizan mayor número de términos emocionales y comprenden mejor la tarea de emociones secundarias, quizás debido a que la positiva socialización de los niños populares promueve una buena comprensión social y, como consecuencia, una buena comprensión de la mente de los demás. No se trata de que los rechazados obtengan las puntuaciones más bajas en la tarea de emociones secundarias, sino que son los populares los que obtienen las más altas puntuaciones, es decir, los que muestran una mayor comprensión de las emociones secundarias, marcando sus diferencias con el resto de sujetos, (rechazados y medios), que no muestran una diferencia significativa entre ellos en cuanto a comprensión de la mente de los demás.

En estudios anteriores, Villanueva, Isert y García (1998), consideraban que existía una tendencia por la cual los niños que muestran una conducta socialmente inadecuada (agresión, aislamiento,...) obtienen puntuaciones más bajas en las tareas de teoría de la mente, como ocurre en este estudio con la tarea de emociones secundarias de Bennett y Matthews (2000)

Según los datos obtenidos en nuestro trabajo, y que acabamos de comentar, a medida que aumenta la edad de los sujetos, se observa de modo más palpable la existencia de diferencias significativas entre los diferentes estatus en la comprensión de las emociones secundarias, sobre todo entre los populares y el resto de sujetos, quizás debido a la mayor consolidación del estatus con la edad.

Por último, cabe destacar que la comprensión de las emociones secundarias inhibe la posible transgresión de normas. Quizás el que los populares tengan una mayor capacidad de comprensión de dichas emociones contribuye a que la base de su popularidad resida en la no transgresión de normas, conductas de cooperación, colaboración y prosociales, lo cual remarca el papel social y la importancia de estas emociones.

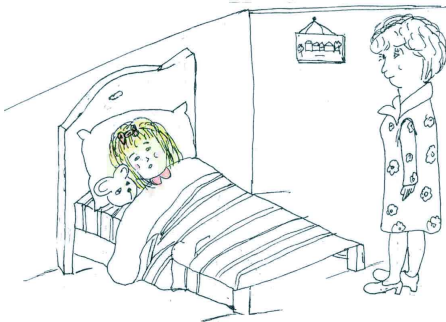
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUGA, A. (1983) *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.

- BENNETT, 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, 1, 126-130.
- CLEMENTE, R.A., ADRIÁN, J.E. y VILLANUEVA, L. (2000) *La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos*. REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción), vol.3, nº4.
- GARCÍA, F.J., ISERT, E. y VILLANUEVA, L. (1998) *Teoría de la mente y conducta social en la escuela infantil*. En II Comunicaciones. Vol.2 del VIII Congreso de INFAD. Intervención psicológica en la adolescencia. Pamplona.
- GONZÁLEZ, J. (1990) *Sociometría per ordinador. El test sociomètric*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- HARRIS, P.L. (1992) *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- RIVIÈRE, A y NÚÑEZ, M. (1996) *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique
- VILLANUEVA, L. (1996) *El rechazo entre iguales y la percepción de patrones asociados*. Tesis de licenciatura. Universitat Jaume I de Castellón.

ANEXO

1.-Tarea de las emociones secundarias: transgresión de norma socio-convencional (ir en pijama por la calle)



2.- Tarea de las emociones secundarias: transgresión de norma moral (quitarle el juguete a un amigo)

