

PERSPECTIVA EMOCIONAL DEL OTRO Y MALTRATO ENTRE PARES

Paladino, Celia; Gorostiaga, Damian; Barrio, María Alejandra; Chaintiou, Marcela; Paladín, Silvana Rita; Camacho, Silvia Florencia

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo, que forma parte de una investigación más amplia sobre las representaciones de los sujetos infantiles (niños y niñas de 7-9 y 11 años) sobre las emociones propias y ajenas asociadas a situaciones de maltrato entre escolares, se centra en el análisis del concepto de la toma de perspectiva emocional del otro (Higgins, 1981; Selman, 1983; Turiel, 1984) y su relación con la edad y el género. Argumentamos que este logro evolutivo entendido como la habilidad para inferir características psicológicas apropiadas de los otros e integrar el punto de vista de los otros con el propio, es de utilidad teórica y metodológica para dar cumplimiento a los objetivos de nuestra investigación.

Palabras clave

Perspectiva emocional Maltrato Género

ABSTRACT

PERSPECTIVE TAKING AND BULLYING BETWEEN PEERS

The purpose of this paper, as part of an extent research about children's representation of own and others emotions in schooling peers bully circumstances, is to consider the affective perspective taking conception (Higgins, 1981; Selman, 1983; Turiel, 1984) associated with age and gender. We argue that this developmental skill understood as an ability to infer others psychological characteristics and join both points of view offers theoretical and methodological profits for the researches purposes.

Key words

Perspective taking Bullying Gender

INTRODUCCIÓN

Como parte de una investigación más amplia sobre las representaciones emocionales infantiles en situaciones de maltrato entre escolares, en este trabajo analizamos la hipótesis de la *toma de perspectiva emocional del otro* relacionada con la edad y el género por su potencial utilidad en la conceptualización de la temática que investigamos. Consideramos que contribuye al conocimiento de cómo conciben los niños y las niñas los aspectos subjetivos del *yo* y del *otro*.

Los sujetos infantiles van elaborando un conocimiento de las otras personas y de las relaciones con ellas, y a través de él se van conociendo a sí mismos. La toma de perspectiva afectiva y comprensión de emociones es un logro evolutivo de dominio específico del conocimiento de los otros y de uno mismo (Turiel, 1984, 1989; Selman, 1983). Destacamos que nuestro interés está motivado porque, desde el punto de vista del sujeto, se trata más bien de un conocimiento de tipo psicológico, ya que se tienen en cuenta los estados mentales de los otros y se anticipa cómo se van a comportar entre ellos o en relación con el sujeto. Desde el punto de vista de un observador externo, puede verse como social porque implica la relación con otras personas (Delval, 2007). Si bien ha sido definido de diferente modo por diversos investigadores, todos ellos están de acuerdo en que se refiere al proceso a través del cual se diferencian y coordinan las perspectivas psicológicas de uno mismo y de los otros. Se trata de uno de los constructos de mayor incidencia en la investigación evolutiva que se lo está incorporando para la explicación de los cambios con la edad y género que se producen en múltiples dimensiones del comportamiento (interacciones sociales; relaciones de amistad;

razonamiento moral; estrategias de resolución de conflictos; situaciones de maltrato, etc.)

En el imaginario social suele atribuirse el problema del maltrato entre pares a causas individuales, centradas habitualmente en las características de los directamente implicados, sean los autores de la agresión, las víctimas, o quienes la presencian. Distintas investigaciones hacen referencia a determinadas características de unos y otros como factores de riesgo, pero nada de lo que suele decirse puede considerarse una característica cierta, y, cuando lo es, se trata de una justificación de lo que pasa, no de su causa.

A modo de conjetura se sostiene que el que maltrata, por un lado, exhibe una efectiva competencia emocional para ejercer el poder sobre sus pares. Por el otro, se supone que expresa con su comportamiento la dificultad para situarse en la perspectiva emocional del otro no pudiendo descentrarse de su propio punto de vista (Delval, 2006; Selman, 1988). Asimismo se lo homologa con las conductas asertivas, de arrojo e iniciativa, dirigida a lograr lo que se desea sin tener en cuenta los deseos del otro (Rivera, 2003).

BREVE REFERENCIA A LA LITERATURA

Los estudios sobre la capacidad para comprender el punto de vista de los otros tiene su origen en los trabajos de Mead (1934) y Piaget (1932). Desde distintas ópticas estos autores acuerdan que la capacidad para asumir y coordinar diferentes perspectivas sociales se deriva principalmente de las oportunidades para interactuar, intercambiar información y descubrir diferentes roles y puntos de vista en compañía de los compañeros. En el análisis del estado del arte en general se observa que los psicólogos evolutivos se han centrado más en los aspectos de contenido de la cognición social que en el proceso de su adquisición (Enesco, 2003). Entre los temas más estudiados se encuentran el del conocimiento de sí mismo (Lewis y Brooks-Gunn, 1978) y de los otros, de las normas socio-morales (Damon, 1977; Kohlberg, 1976; Turiel, 1984); las relaciones interpersonales, como la amistad o la autoridad (Damon, 1977); y la comprensión del funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos políticos, económicos e institucionales (Delval, 1981; Furth, 1980).

Las investigaciones de Turiel (1984; 1989) sobre dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social es uno de los aportes que merece mencionarse por su contribución a establecer las bases teóricas y empíricas para distinguir las funciones socio-cognitivas del modelo de toma de perspectivas como sistema organizado de pensamiento que no sigue un modelo por etapas. Los resultados de las investigaciones, según Turiel (1984), muestran que se trata de una destreza que se forma en habilidades muy tempranas, y que las diferencias en los resultados tienen que ver con el sistema estructural y la forma como el pensamiento se organiza mediante las interacciones de los sujetos infantiles con el medio. Delval (1989) sostiene en esta misma línea que el niño no puede sustraerse de la influencia social, pero al tiempo tiene que tomar un papel activo en su socialización y construirse como individuo en ese medio social. Kohlberg (1969) y Selman (1976) consideran que los niños y las niñas estructuran y comprenden su entorno social a través de la adopción de perspectivas. Sostienen que el razonamiento moral depende, en parte, de la asunción de dicha perspectiva social. Selman (1976) comparó esta competencia con el nivel de desarrollo del juicio moral y los resultados mostraron una correlación significativa entre adopción de perspectiva y el juicio moral en cada nivel de edad. Kohlberg (1969) realizó estudios similares, y, aunque afirma que la adopción de perspectiva es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo moral, definió los niveles de adopción de perspectiva que subyacen en sus estadios morales.

Asimismo para Eisenberg (2000), el estudio de la conducta moral incluye la regulación emocional y la empatía, entendida como una respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emotivo desarrollado en otra persona. La empatía incluye procesos cognitivos y experiencias afectivas y, dependiendo de los autores, se les da más importancia a unos que a otros. Para algunos autores (Borke, 1971; Deutsch y Madle, 1975; Regan y Totten, 1975), la empatía es fundamentalmente un proceso cognitivo que consistiría en la habilidad para reconocer e interpretar los sentimientos, pensamientos y puntos de vista de los demás. Esto faci-

lita la comprensión de sus motivaciones, los sentimientos positivos hacia ellos y la conducta pro social o altruista. Para otros (Feshbach, 1978; Hoffman, 1975, 1981, 1982, 1987), la empatía es fundamentalmente un proceso afectivo, que debe ser definido como la respuesta afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona. Con respecto a la variable de género, Eisenberg y Lennon (1983) en un trabajo de revisión sobre las diferencias de género en la empatía recogen los trabajos de Maccoby y Jacklin (1974) que revisaron 29 estudios relacionados con la empatía y concluyeron que no había diferencias significativas de género. En cambio Hoffman (1977) en su revisión de la relación entre género y empatía, diferenció entre medidas de empatía, definida como respuesta emocional al estado afectivo de otro, e índices de toma de perspectiva y sensibilidad social. Revisó nueve artículos (que incluían 16 muestras de niños de diferentes edades) y concluyó que las mujeres tendían a puntuar más alto en empatía que los varones y por lo tanto se podía afirmar que eran más empáticas.

LA TOMA DE PERSPECTIVA EMOCIONAL Y LAS ESTRATEGIAS SOCIALES

Para la conceptualización de la problemática que abordamos en nuestro estudio consideramos de utilidad el aporte de Selman (1980) quién tiene el mérito de haber definido los contenidos estructurales (cualitativos) de la adopción de perspectiva emocional. A partir de una serie de estudios, explica el proceso en cinco niveles que evolucionan en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y la adolescencia. Asimismo Selman y su equipo de colaboradores (1980, 1981, 1982, 1986) describen un modelo evolutivo bifactorial de análisis a través de estrategias de negociación interpersonal que son estructurales y funcionales. Las estrategias articuladas por el sujeto reflejan la coordinación de las perspectivas sociales del protagonista y del otro significativo. El mismo está estructurado en niveles que forman una secuencia lógica y jerárquica, aunque se reconoce que *el contexto, las normas de interacción y los componentes afectivos y emocionales influyen en la elección de las estrategias que el sujeto lleva a cabo en un momento dado*. Se infiere de la teoría que las diferentes concepciones del conflicto y su resolución sugieren tres dimensiones subyacentes que cambian con el desarrollo: a) la orientación temporal (de un inmediato aquí y ahora a interacciones futuras); b) el centro de los conflictos (desde actos físicos, personas como seres psicológicos a las relaciones en sí mismas); c) la concepción de las relaciones (desde relaciones unilaterales, a bilaterales y mutuas).

De modo sintético los niveles son: **Nivel de Estrategias impulsivas y físicas:** En este nivel, los niños parecen actuar desde una orientación física y momentánea. Las relaciones sociales están basadas en las cualidades físicas o en las propias necesidades materiales. Las estrategias en este nivel *no reflejan una manifestación de las necesidades y deseos propios ni del otro*. Suelen ser conductas impulsivas y carecen de todo tipo de elaboración verbal. Las situaciones conflictivas se resuelven interrumpiendo la interacción o mediante la agresión física o verbal. **Nivel de Estrategias unilaterales:** En este nivel se encuentra presente una característica importante: *la apreciación de los efectos psicológicos y subjetivos del conflicto entre pares*. Sin embargo, esos efectos se contemplan desde una orientación unilateral: los niños comprenden que cada uno tiene una perspectiva diferente de la misma situación pero únicamente consideran una de ellas. Las estrategias se centran exclusivamente en sus propios deseos y necesidades. El conflicto interpersonal no se entiende todavía como un desacuerdo mutuo, se asume que el desacuerdo lo produce una sola persona. **Nivel de Estrategias recíprocas o auto reflexivas:** El niño es consciente de que cada persona tiene una *diferente perspectiva de la situación y que pueden intentar integrarlas*. Esta coordinación de perspectivas es pragmática, en el sentido de que el intercambio de puntos de vista puede conducir a lograr las propias metas (si quieren utilizar un objeto los dos pueden hacerlo por turnos). Se reconoce, a su vez, la igualdad en las relaciones sociales: todos tenemos los mismos derechos y deben ser igualmente complacidos. Reconocen en los otros la capacidad de reflexión, cuyas opiniones, sentimientos y conductas influyen en la propia conducta. Para coordinarse con los otros, los niños necesitan ser capaces de expresar sus intenciones. Pa-

ra ello, ofrecen sugerencias u opiniones en forma de pregunta (en vez de orden, como en el nivel anterior) que invita a responder. Se utiliza la noción bilateral del conflicto pero no la noción de mutualidad. Las estrategias se centran principalmente en la negociación e intercambio, en la persuasión verbal, en convencer a los otros, en hacer tratos u otros actos destinados a proteger los intereses subjetivos del protagonista en el proceso de negociación. Los conflictos todavía suelen verse con un origen externo a la relación. **Nivel de Estrategias de colaboración:** En este nivel los individuos son capaces de salir fuera de la relación diádica y examinarla desde *la perspectiva de una tercera persona*. La concepción modal consiste en que ciertos conflictos residen en las propias relaciones y, de este modo, sólo son verdaderas soluciones las que satisfacen a los dos partes mutuamente. Las estrategias de colaboración implican compromiso, diálogo, procesos de análisis y el desarrollo de metas compartidas.

Es importante destacar que el contexto interactivo de negociación influye fuertemente en la elección de una estrategia: los niños y las niñas no siempre se comportan a la altura de su competencia; y se puede utilizar la fuerza física y la agresión verbal en un contexto y estrategias de colaboración en otro (Stone y Selman, 1982).

COMPRENSIÓN EMOCIONAL Y MALTRATO ENTRE ESCOLARES

El grupo de pares es una comunidad de iguales que interactúan regularmente, que define un sentido de admisión, con normas implícitas o explícitas que especifican el espectro que se supone tienen, y el modo en que piensan, sienten y actúan sus miembros (Shaffer, 2000; del Barrio, 2003). Muchos comportamientos aparentemente individuales que suceden en los grupos escolarizados requieren de un análisis como fenómenos de grupo, que no ocurrirían fuera de él. Se trataría al decir de Bruner (1990) de una *relación situada*. El maltrato entre escolares es un tipo particular de agresión, a veces violento, otras veces más sutil. Se caracteriza por una relación de desequilibrio físico o psicológico entre el agresor y la víctima. En la escuela parece poco el margen de acción para cambiar las cosas debido a la compleja red de relaciones de poder de todo el grupo de pares. Si analizamos las dos estrategias más utilizadas frente a situaciones de maltrato que son: *evitar la situación e ignorarla, y tomar las agresiones en broma*, observamos que estas estrategias en las que la víctima no se enfrenta con el problema, sino que busca negarlo o evitarlo, ya sea física o psicológicamente, o intenta minimizar el problema como medio de superarlo y como resistencia a verse como víctimas, sólo pueden explicarse dentro de un contexto particular de interacción.

Los distintos implicados manifiestan habitualmente ciertos comportamientos, que han llevado a algunos autores a describir algunas características (Mooij, 1997; Avilés, 2000; Díaz-Aguado, 2004): Agresores: muestran falta de empatía o incapacidad para ponerse en el lugar de la víctima, ausencia de sentimientos de culpabilidad y baja tolerancia a la frustración. Víctimas: en ocasiones manifiestan conductas de aislamiento y pasividad (sufren calladamente el maltrato) mientras que otras veces se muestran activos, impulsivos e irritantes (hasta el punto de mezclar su papel con el de agresor, aunque con agresiones meramente reactivas). Lo más característico, sin embargo, es su falta de competencia social. Observadores/as o espectadores/as: manifiestan falta de apoyo a las víctimas, bien por la influencia que los agresores ejercen sobre los demás o bien por el miedo a convertirse en el blanco de las agresiones. Merecen un estudio profundo ya que con su pasividad y silencio es probable que contribuyan al mantenimiento del problema.

Estamos convencidos que el desarrollo de la adopción de perspectiva desempeña un importante papel en la mayoría de las conductas sociales. Tiene influencia en cuatro campos de aplicación: la capacidad general para resolver problemas sociales; la habilidad para participar en actividades cooperativas; la capacidad de comunicación y persuasión, y; la comprensión de los sentimientos ajenos (Selman, 1989). Por ello lo consideramos de utilidad teórica y metodológica a los fines de explorar cómo se representan los niños y las niñas de 7-9-11 años las emociones propias y ajenas asociadas a situaciones de maltrato entre pares. Nos interroga-

mos por la relación posible entre la variable de género y el momento evolutivo en la adquisición de toma de perspectiva emocional y las estrategias que utilizan los sujetos infantiles en esas circunstancias.

Consideramos que este abordaje, aunque limitado, presenta un doble interés. Por un lado, de tipo epistemológico al proporcionar una vía de acceso a la forma como niños y niñas se representan el mundo emocional propio y ajeno, lo cual puede ayudar a comprender otros procesos más generales por los cuales llegan a construir un modelo del mundo emocional. Por el otro, acceder a ese conocimiento puede colaborar al diseño de recursos educativos que permitan optimizar el desarrollo emocional y la convivencia entre escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRETT, M. y BUCHANAN-BARROW, E. (Eds.) (2005). *Children's understanding of society*. Hove: Psychology Press.
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1966). *The social construction of reality*. Nueva York: Doubleday.
- DOUBLEDAY. Trad. cast. de Silvia Zulueta: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- BORKE, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, vol. 5, 263-269.
- BROOKS-GUNN, J. y LEWIS, M. (1978). Early social knowledge: the development of knowledge about others. En McGurk, H. (Ed.) (1978) *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen.
- DAMON, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass. University Press, 1981.
- DEL BARRIO, C.; ALMEIDA, A.; VAN DER MEULEN, K.; BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26, 63-78.
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En I. Enesco, E. Turiel y J. Linaza (Eds) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- DELVAL, J. (1991). Notas sobre la construcción del conocimiento social. En I. Alonso
- DELVAL, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. En M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale: LEA.
- DELVAL, J. (1995). Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y sociedad*, N° 27-28., pp.
- DELVAL, J. (2000). Sobre la naturaleza de los fenómenos sociales. En K. Korta y F. García Murga (Comps.) *Palabras*. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV-EHU, pp. 95-122.
- DELVAL, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños. *Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- DELVAL, J. (2007). Aspectos de la construcción sobre la sociedad. *Revista de investigación en Psicología*. Vol.10, N 1.
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya-Alauda.
- DELVAL, J. y PADILLA, M. L. (1999). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. López, I. Echebarría, M. J. Fuentes, y M. J. Ortiz (Eds.) *El desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, 1999, pp. 125-150.
- DE RIVERA, J. (2003) Aggression, violence, evil, and peace. En T. Miller y M.J. Lerner (Eds.) *Comprehensive Handbook of Psychology*, vol. 5: *Personality and Social Psychology*. Nueva York: Wiley.
- DEUTSCH, F. y MADLE, R.A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development* 18, 267-287.
- DIXON, J. y MOORE, C.F. (1990): The development of perspective taking: understanding differences in information and weighting. *Child Development*, n° 61, 1502-1513.
- EISENBERG, N. y FABES, R.A. (1998) Prosocial development. En W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, 5ª edición. Nueva York: Wiley.
- FESHBACH, N.D. (1978). *Studies of empathic behaviour in children*. New York: Academic Press.
- FORBES, D.L.; KATZ, M.M.; PAUL, B.; LUBIN, D. (1982): Children's plans for joining play: an analysis of structure and function, en Forbes, D.L. y Greenberg, M.T. (Eds.): *Children's planning strategies: new directions for child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- FURTH, H.G. (1980) *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- HIGGINS, E.T. (1981): Role taking and social judgment, en Flavell, J. y Ross, L. (Eds.): *Social cognitive development*. New York: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M. L. (1983). Empathy, guilt and social cognition. En W. F. Overton (Ed.). *The relationship between social and cognitive development*. London: L.E.A.
- HOFFMAN, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer, *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOLHBERG, L. (1982): Estadios morales y moralización. *El enfoque cognitivo evolutivo*. *Infancia y Aprendizaje*, n° 18, 33-51.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós. 1972).
- NEWMAN, D. (1986): The role of mutual knowledge in the development of perspective taking. *Developmental Review*, n° 6, 122-145.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan, 4. ed., P.U.F., 1969. Trad. cast.: *El juicio moral en el niño*. Madrid: Beltrán, 1935. Nueva traducción de Nuria Vidal: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- REGAN, D.T. y TOTTEN, J. (1975). Empathy and attribution: Turning observers into actors. *Journal of Personality and Social Psychology* 32, 850-856.
- SELMAN, R. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R. (1981): The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct. *Developmental Review*, n° 1, 401-422.
- SELMAN, R. y DEMOREST, A. (1984): Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications on and for a developmental model. *Child Development*, n° 55, 288-304.
- SHAFFER, D.R. (2000) *Social and Personality Development*, 4th edition. Belmont, Ca.: Wadsworth. Trad. cast. de C. del Barrio et al.: *Desarrollo social y de la personalidad*, 4ª edición. Madrid: Thomson, 2002.
- TURIEL, E. (1979). Distinct conceptual and developmental domains: Social Convention and Morality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1977 (Vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press.
- TURIEL, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza editorial.