



RELACIONES ENTRE LA ACTITUD NORMATIVA Y LA AUTORREGULACIÓN  
COMPORTAMENTAL

Fabián Sebastián González Mazo

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo

Asesor

Johny Villada Zapata

Psicólogo – Mg. En Psicología

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
EL CARMEN DE VIBORAL

2019

# Relaciones entre la actitud normativa y la autorregulación comportamental

Fabián Sebastián González Mazo, Johny Villada Zapata

Universidad de Antioquia

Este artículo de investigación se realizó en el marco del trabajo llevado a cabo por el Semillero Cognición y Evolución, adscrito al Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva (PSICOG)

## Resumen

El presente estudio buscó analizar las relaciones entre la actitud normativa y la autorregulación comportamental en niños de 4 años escolarizados. La muestra estuvo conformada por 60 niños (22 niñas y 38 niños), divididos en dos grupos correspondientes a situaciones propias de la actitud normativa; al total de la muestra se le aplicó la tarea *Head Toes Knees Shoulders* (HTKS), de autorregulación comportamental. Se realizó un estudio comparativo de corte transversal, contrastando las relaciones entre las variables estudiadas. No se encontraron diferencias significativas entre las situaciones evaluadas, ni se halló asociación entre las variables de actitud normativa y autorregulación comportamental. De manera consistente, en la situación de *acción pedagógica* predominaron las respuestas normativas del tipo enseñanza. El análisis de los resultados obtenidos a partir de la tarea HTKS, alerta sobre la dificultad de tomar la variable de autorregulación comportamental para realizar contraste con otras, en la medida en que su naturaleza y distribución lo dificultan. Dada la naturaleza de las variables estudiadas, es recomendable refinar los diseños metodológicos futuros, con el fin de obtener resultados que aporten mayor claridad.

**Palabras clave:** actitud normativa, autorregulación comportamental, moralidad, función ejecutiva.

### **Abstract**

The present study sought to analyze the relationships between the normative attitude and behavioral self-regulation in children of 4 school years. The sample consisted of 60 children (22 girls and 38 boys), divided into two groups corresponding to situations typical of the normative attitude; The HTKS task of behavioral self-regulation was applied to the total of the sample. A comparative cross-sectional study was carried out, comparing the relationships between the variables studied. No significant differences were found between the situations evaluated, nor was an association found between the variables of normative attitude and behavioral self-regulation. Consistently, in the situation of pedagogical action, the normative responses of the teaching type prevailed. The analysis of the results obtained from the HTKS task, warns about the difficulty of taking the variable of behavioral self-regulation to make contrast with others, insofar as its nature and distribution make it difficult. Given the nature of the variables studied, it is advisable to refine future methodological designs, in order to obtain results that provide greater clarity.

**Keywords:** normative attitude, behavioral self-regulation, morality, executive function.

### **Introducción**

El mundo social propio de la especie humana se organiza en torno a un elemento fundamental de nuestra moralidad: la interdependencia. Según los planteamientos de Tomasello (2016), este elemento básico es compartido por todas las especies sociales y hace referencia, en principio, a la

dependencia de los individuos con respecto a otros miembros específicos de su grupo en términos de la supervivencia. Tales miembros son los más cercanos: los parientes y amigos, con quienes las interacciones se basan esencialmente en una preocupación empática por su bienestar. Bajo condiciones ecológicas que obligaron a los primeros humanos a desempeñar la labor de obtención y consumo de alimentos (forrajeo) en conjunto con individuos diferentes a sus parientes y amigos, se empezó a forjar una nueva forma de interdependencia. Una que implicaba un número mayor de individuos, y que pasaba a hacer parte de interacciones sociales que se daban en la vía de la colaboración para alcanzar un mismo objetivo (Tomasello, Melis, Tennie, Wyman, & Herrmann, 2012).

En el contexto de tales actividades de colaboración entre individuos encaminados a una misma meta, surgieron los roles que cada uno debía cumplir y con ellos un entendimiento compartido de cómo cada rol debía ser desempeñado. En este sentido, se desarrollaron ciertos estándares normativos que formaban parte del terreno común de conocimiento que estaba disponible para los individuos implicados en la actividad. Al haber una tarea con un objetivo establecido que se llevaba a cabo con otro sujeto, cada participante adquiría un compromiso: el compromiso de cumplir de manera satisfactoria con su parte de la tarea. Bajo tal compromiso los individuos experimentaban cierto sentido de respeto y justicia mutua: se trataba de una tarea vital, donde un error podía ser fatal; cada sujeto dependía del otro y esperaba que, tal como él mismo lo hacía, el otro cumpliera con su parte (Tomasello, 2016). A partir de lo anterior, y además de la preocupación empática de base, los primeros humanos desarrollaron una especie de racionalidad cooperativa, donde tenía sentido reconocer la dependencia con respecto a los demás y, más allá de ello, ceder cierto grado de control de sí mismo a ese “nosotros” producto del compromiso conjunto adquirido previamente.

Dicho “nosotros”, el producto del compromiso adquirido por unos individuos en torno a una meta común, implicaba una fuerza moral que los compañeros consideraban legítima, en la medida en que había sido creada por ellos mismos con el propósito de encaminar el comportamiento hacia un objetivo específico (Bratman, 1992, 2014; Gilbert, 1990, 2014). La participación en actividades caracterizadas por los elementos mencionados anteriormente, dio paso a una nueva forma de psicología moral, una que estaba fundamentada en un intento genuino de alinear de manera virtuosa la propia conducta con un agente conjunto. Se trataba de una organización social basada en interacciones y expectativas que tenían como núcleo un sentido del deber, que naturalmente estaba vigente en la medida en que los individuos se involucraran en actividades que implicaran un compromiso conjunto (Tomasello, 2016). Como se puede apreciar, si bien la interdependencia pasaba a hacer parte también de los círculos menos cercanos de los individuos, aún se trataba de esferas pequeñas de la vida social.

No fue hasta que se presentaron cambios demográficos a gran escala, donde la cantidad de la población aumentó de manera considerable, que esta organización social tuvo que modificarse. El crecimiento poblacional implicó la creación de un número mayor de grupos pequeños, que no eran ajenos entre ellos y hacían parte de un mismo grupo macro. El “nosotros” previamente mencionado seguía operando, pero de él pasaron a hacer parte un mayor número de individuos, cuyo comportamiento respondía a lo establecido mediante la división de roles y la responsabilidad que de ello se deriva. En este orden de ideas, el terreno común de conocimientos que se mencionó anteriormente pasó a ser de nivel cultural (Tomasello, 2014). El panorama daba cuenta de un gran cambio, una organización social caracterizada por compromisos adoptados por un gran número de individuos, donde los estándares normativos contaban de igual manera con un mayor alcance.

Tal organización social se traduce en un mayor nivel de interdependencia, en la medida en que para sostenerse precisa de la acción conjunta de muchos sujetos, de los cuales se espera un comportamiento acorde con los compromisos colectivos de los que hace parte (Gilbert, 2003). Basta con pensar en alguna actividad que se realice en un día normal, como trabajar o realizar alguna compra, para darse cuenta de que hay una serie de personas involucradas, realizando acciones específicas conjuntamente, sin las cuales la actividad no podría ejecutarse de manera satisfactoria. La compleja organización social con la que contamos y las interacciones que de ella se derivan implican, entre otras cosas, que el funcionamiento óptimo de la vida en sociedad dependa en buena medida de las acciones llevadas a cabo por cada individuo y que, en últimas, se traducen en un beneficio grupal.

Entre las consecuencias de lo anterior se encuentra el hecho de que los individuos tienen expectativas con respecto al comportamiento de los demás, y saben que sobre ellos también recaen ciertas expectativas (Schmidt & Rakoczy, 2017). En el marco de la moralidad, dichas expectativas son de tipo normativo. Otra consecuencia es que, en aras de responder al funcionamiento interdependiente de los grupos sociales, el comportamiento de cada individuo debe ir en concordancia con las exigencias que se le presenten.

Con respecto a la primera consecuencia, Tomasello (2016) resalta el hecho de que las normas se derivan legítimamente de un compromiso conjunto que los individuos deben cumplir. Al tratarse de la relación del individuo con su grupo social, las normas cobran sentido en la medida en que brindan al sujeto los estándares hacia los cuales debe dirigir su comportamiento, ya sea emprendiendo una serie de conductas o inhibiéndolas. En otras palabras, las normas se constituyen en el vehículo mediante el cual cada sujeto modula su propio comportamiento en

función de la organización social de la que hace parte. Por otro lado, la fuerza normativa que caracteriza el compromiso conjunto se hace palpable en dos vías:

- Una fuerza positiva que funciona en el sentido del respeto que siente un individuo con respecto a los demás.
- Una fuerza negativa propia de las sanciones que, de manera legítima, se derivan del incumplimiento de los estándares normativos.

En palabras de Schmidt y Rakoczy (2017), “las normas prácticas pertenecen a las acciones humanas, dan razones para actuar de ciertas maneras, y son por lo tanto parte integrante de las prácticas y valores culturales humanos” (p. 5).

Asimismo, resulta de especial interés el hecho de que se han encontrado indicadores de actitud normativa desde la temprana edad de 2 años. Los principales hallazgos apuntan a la concepción de que los niños no ven las actividades sociales sólo como acciones intencionales individuales, sino que las toman como acciones que son gobernadas por normas sociales convencionales. La normatividad, el sentido de lo correcto y lo equivocado, permite a los humanos tomar una posición desde la cual prescriben y evalúan las acciones propias y las de otros (Schmidt & Rakoczy, 2016, 2017; Schmidt, Butler, Heinz, y Tomasello, 2016).

En el estudio de la actitud normativa se ha podido llegar, entre otras, a las siguientes conclusiones (Schmidt et al, 2016; Göckeritz, Schmidt, & Tomasello, 2014; Schmidt, Rakoczy, Mietzsch, & Tomasello, 2016):

- Incluso niños de 3 años de edad, al observar incidentalmente como una persona en particular lleva a cabo una acción espontánea, no planeada, sin pistas normativas, sin

patrones de regularidad ni un propósito obvio, hacen el salto inferencial de *esto es como uno generalmente debe hacerlo*.

- Los niños pequeños (alrededor de los 3 años de edad) entienden que las normas arbitrarias con fuerza obligatoria pueden ser configuradas mediante acuerdo.
- A los 5 años de edad, implicados en una tarea recurrente e interdependiente, los niños son capaces de crear su propio conjunto de normas sociales para alinear su comportamiento efectivamente, incluso en ausencia de una autoridad que prescriba cómo ellos deben comportarse o juzgar sus acciones. Así, una vez que los niños han establecido de manera autónoma cómo hacer las cosas, atribuyen cierto tipo de validez “objetiva” a estas normas creadas por ellos mismos.

En una revisión del tema de la normatividad realizado por Schmidt y Rakoczy (2017), después de una amplia presentación del estado del conocimiento en dicho tema, se presentan algunos interrogantes que pretenden enriquecer el campo de investigación. Uno de esos interrogantes apunta a la identificación de los fundamentos cognitivos de la disposición, que aparece de manera temprana en el desarrollo ontogenético, a valorar las acciones de otros en términos de lo correcto y lo equivocado. En este sentido, los planteamientos de Tomasello (2016) en torno a cómo en la especie humana se desarrolló un tipo de moralidad más compleja basada en justicia y equidad, brindan ciertas pistas sobre el camino que podría seguirse para contribuir a la resolución de tal interrogante.

Un precursor básico para tal desarrollo fue la expansión de la preocupación empática hacia esferas distintas a las puramente familiares o de amistad. Para explicar dicha expansión, el autor recurre a tres hitos cruciales. El primero de ellos es la auto-domesticación, un logro que implicó que los primeros humanos se involucraran en interacciones sociales menos basadas en la



dominancia, propia de los grandes simios, y se forjaran temperamentos personales más suaves (Leach, 2003; Hare et al., 2012). El segundo, tal como se anticipó previamente, es el forrajeo colaborativo obligatorio, el cual fue impulsado por la necesidad de buscar otras opciones de alimentación. En este escenario los primeros humanos empezaron a ser cazadores más activos y sistemáticos, tarea para la cual era necesario trabajar en conjunto para obtener beneficios mayores en términos de alimentación. De esta manera, los individuos podían recurrir a alimentos de bajo valor nutricional pero fáciles de conseguir, o coordinarse con otro(s) para realizar la riesgosa labor de cacería y obtener un alimento de mayor valor (Skyrms, 2004). El tercer hito hace referencia a la consecuente preocupación por el bienestar de los compañeros colaborativos, aquellos con los cuales se llevaba a cabo una labor conjunta y de los cuales se dependía de cierta manera. En este contexto, si se aprecia con detenimiento, el hecho de ayudar al otro redundaba en beneficios para sí mismo, puesto que se trata de una labor conjunta donde los dos roles deben ser desempeñados de manera satisfactoria para poder alcanzar el objetivo. Si bien la preocupación empática es potente y, tal como se mencionó previamente, se extendió a esferas más amplias de la vida, resulta insuficiente para dar cuenta de cómo fue posible desarrollar una moralidad basada en la justicia y la equidad (Tomasello, 2016).

Para robustecer la explicación de este tipo de moralidad basada en el sentido de obligación (justicia) y en el intento de equilibrar en situaciones de interacción las diversas y numerosas motivaciones que mueven a los individuos hacia un determinado objetivo (equidad), Tomasello (2016) propone tres conjuntos de procesos psicológicos que se suman a la preocupación empática propia de los primates en general, y que surgen asimismo bajo la urgencia del forrajeo colaborativo obligatorio: procesos cognitivos de intencionalidad conjunta, procesos socio-

interactivos de agencia en segunda persona y, finalmente, procesos autorregulatorios de compromiso conjunto.

Del primer conjunto de procesos hacen parte habilidades que, sin ser en sí mismas morales, establecieron unas bases fundamentales para el desarrollo de una moralidad más compleja. Por un lado, se encuentra la estructura de doble nivel en la que cada individuo hace parte de un “nosotros” y a la vez tiene su propia perspectiva de la situación; de esto se deriva la comprensión de que el compañero colaborativo también tiene su propia perspectiva (Tomasello, 2014). En este escenario se da una relación social que va más allá de la amistad, una especie de contrato entre partes que cumplen roles estándares, y que por lo tanto bien podrían ser ocupados por otros. Por otro lado, en el terreno común de conocimiento creado a través del tiempo trabajando en actividades colaborativas, surgen unos ideales de cómo los roles deben ser desempeñados, ideales en términos normativos que guían a quien sea que esté desempeñando un determinado rol en la actividad. En esta vía, se desarrolla también un sentido de equivalencia de sí mismo y de otros, puesto que a la hora de realizar el trabajo que demanda un rol específico, potencialmente cualquier persona podría ser idónea.

Por otro lado, bajo el segundo conjunto de procesos se agrupan ciertos elementos que ayudaron a actualizar los mecanismos de intencionalidad conjunta ya mencionados. Dichos elementos se desarrollaron bajo la presión de una necesidad fundamental: contar con individuos mejor capacitados para el forrajeo colaborativo obligatorio, y específicamente para enfrentar la tarea de elegir un compañero entre muchos otros posibles. Bajo la lógica de la elección de compañero se da la adopción de actitudes evaluativas hacia otros (y la comprensión de que tal evaluación recae también sobre sí mismo), especialmente en cuanto a la cooperación y a la idoneidad en términos de fuerza física para enfrentar una tarea (Goffman, 1959). Por otro lado, surge la necesidad de

controlar los compañeros con el fin de modular la actividad colaborativa, donde tiene sentido el castigo hacia aquellos individuos no cooperativos. Asimismo, se empieza a adoptar un sentido de merecimiento mutuo, cuya base es la participación en la tarea de adquisición de alimento; un individuo poco participativo no tendría por qué recibir muchos recursos. Otro aspecto de gran importancia es el interjuego que se empieza a desarrollar entre la identidad personal y la identidad cooperativa, especialmente el movimiento de la segunda hacia la primera. La actitud evaluativa antes mencionada, la intercambiabilidad de los roles y la perspectiva de equivalencia de sí mismo y los demás, constantemente brindaban al sujeto la oportunidad de construir su propia identidad (Korsgaard, 1996). Se trata, en síntesis, del desarrollo de la agencia en segunda persona y la dinámica que se da cuando entran en contacto varios individuos con su propia perspectiva de sí mismos, de los demás y del mundo que comparten.

En cuanto a los procesos autorregulatorios de compromiso conjunto, se hace énfasis en el control que el “nosotros” ejerce sobre el “yo”, en el contexto de una actividad colaborativa basada en un compromiso del que hacen parte varios sujetos. Tal como se mencionó previamente, la fuerza normativa del compromiso conjunto se materializa en una fuerza positiva y en una fuerza negativa. En el ámbito de los procesos de autorregulación, cada sujeto pone en marcha tales fuerzas en dos vías: la primera corresponde al respeto que se expresa hacia el compañero en una actividad colaborativa, mediante la manifestación de las conductas y actitudes necesarias para alcanzar la meta común. La segunda, por su parte, hace referencia a la aceptación de las sanciones o protestas que se reciban en razón del incumplimiento del rol establecido para cada individuo (y el consecuente cambio comportamental demandado). Por otro lado, la protesta en sí misma merece una atención especial, en la medida en que funciona como una respuesta cooperativa suscitada por las acciones inadecuadas de otro sujeto (Darwall, 2006; Smith, 2013).

Desde esta perspectiva, una protesta no es un juicio privado, sino una especie de diálogo que se da en el contexto de una interacción interpersonal entre dos sujetos que se respetan entre sí y que persiguen una misma meta. De esta manera, la potencia de este mecanismo reside en que, aunque provenga de un externo, produce en el sujeto sancionado la disposición necesaria para alinear su comportamiento de manera satisfactoria y alcanzar un objetivo compartido.

Tal como se puede apreciar, básicamente los procesos de autorregulación se ponen en marcha cuando un sujeto ajusta su propio comportamiento en función de una actividad de la que hace parte en un momento determinado y en interacción con otros. En otras palabras, y teniendo en cuenta los hallazgos recientes reportados por Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland, y Morrison (2016), la autorregulación comportamental en términos generales define una serie de habilidades que permiten “modular el comportamiento propio con un fin adaptativo” (p. 2). Dicha labor de modulación se pone en marcha mediante la coordinación de, por un lado, aspectos de control voluntario (función ejecutiva), como atención, memoria de trabajo y control inhibitorio y, por el otro, funciones motoras o verbales para producir finalmente comportamientos manifiestos.

Los investigadores mencionados previamente señalan también ciertos aspectos que caracterizan el desarrollo de la autorregulación comportamental en la infancia. Entre los 3 y los 7 años aproximadamente, se da un cambio cualitativo en la autorregulación. Los individuos pasan, progresivamente, de exhibir una conducta reactiva o corregulada a otras formas de autorregulación más complejas, basadas en la integración de habilidades como las que componen la función ejecutiva y funciones del lenguaje. En el escenario más temprano, tales habilidades se desarrollan como dominios separados, y posteriormente se organizan e integran a través del tiempo. Por otro lado, se ha señalado que varias teorías sugieren la posibilidad de que la autorregulación presente múltiples trayectorias de desarrollo (que haya amplia variación entre

individuos), las cuales se darían presumiblemente en función de predisposiciones biológicas (como lo es el temperamento) y experiencias tempranas.

Los aportes antes mencionados permiten tomar una perspectiva particular con respecto a lo que sucede en el desarrollo ontogenético de la especie humana. Específicamente, en torno a las posibles relaciones entre la actitud normativa como disposición que surge de manera temprana en el desarrollo y la autorregulación comportamental. En ese orden de ideas, indagar sobre las posibles relaciones entre las variables previamente mencionadas permitiría, si bien no de manera directa, contribuir al esclarecimiento de los fundamentos cognitivos que sostienen la actitud normativa.

## **Método**

Se realizó un estudio comparativo de corte transversal. Dadas las características de las variables objetivo y los instrumentos que permiten acercarse a ellas, se decidió evaluar niños de 4 años. Para ello, se tomó una muestra total de 60 niños, distribuidos en dos grupos de 30 con el fin de asignarles una situación propia del constructo de actitud normativa. Todos los participantes del estudio residen en el municipio de Rionegro (Antioquia) y están escolarizados.

Luego del debido diligenciamiento del consentimiento informado por parte de los padres de familia y/o acudientes, se procedió a evaluar a cada niño en dos momentos: el primero correspondiente a la aplicación de una tarea de autorregulación comportamental, y el segundo a la evaluación mediante una de las dos situaciones adaptadas para la medición de la actitud normativa. A continuación, se brinda una descripción de los instrumentos utilizados.

### *Autorregulación comportamental*

Para evaluar la autorregulación comportamental, se utilizó una medida que pretende integrar los tres procesos básicos implicados en la autorregulación. La tarea se llama “Head-Toes-Knees-Shoulders task (HTKS)” y ha sido adaptada por diversos investigadores, dependiendo de los objetivos de los estudios. En este caso, y siguiendo el mismo marco teórico que se ha propuesto previamente sobre la autorregulación comportamental, McClelland et. al (2014, p. 2) señalan lo siguiente:

La medida HTKS de la autorregulación conductual integra aspectos de EF [función ejecutiva] en un juego corto apropiado para niños de 4 a 8 años de edad. Sin utilizar materiales, sino basándose en las interacciones entre el examinador y el niño, el HTKS tiene tres secciones con hasta cuatro reglas de comportamiento pareadas: “toca tu cabeza” y “toca la punta de tus pies”; “toca tus hombros” y “toca tus rodillas”. Los niños primero responden naturalmente, y entonces se les instruye para cambiar las reglas respondiendo de la manera “opuesta” (por ejemplo, tocar su cabeza cuando se les dice que toquen los dedos de los pies). Si los niños responden correctamente después de introducir las cuatro reglas de comportamiento emparejadas, los emparejamientos se cambian en la tercera sección (es decir, la cabeza va con las rodillas y los hombros van con los dedos). En investigaciones anteriores, hemos propuesto que el HTKS mide la autorregulación conductual al requerir que los niños integren en su comportamiento las siguientes habilidades de la EF: (a) prestar atención a las instrucciones, (b) usar la memoria de trabajo para recordar y ejecutar nuevas reglas mientras procesan los comandos, (c) usar el control inhibitorio mediante la inhibición de su respuesta natural al comando de prueba

mientras se inicia la respuesta correcta, no natural, y (d) usar flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo cuando las reglas se acumulan y luego cambian en las secciones segunda y tercera.

La versión HTKS utilizada en este estudio tiene tres partes. En la primera parte, los niños reciben instrucciones de tocar la cabeza y la punta de los pies. Posteriormente, se les pide que lo hagan de manera opuesta a lo que se les instruye. Se les pide que sigan haciendo lo contrario durante toda la prueba. En la tercera parte, se añaden las rodillas y los hombros; las reglas se cambian de manera que la cabeza y las rodillas van juntas, y los hombros y los dedos de los pies van juntos. En cada una de las instrucciones dadas (ej: “Toca tu cabeza”) se asignan las siguientes puntuaciones: 0 = incorrecta, 1 = autocorrección (el niño inmediatamente corrige su respuesta, sin ayuda) y 2 = correcta. De esta manera, se puede alcanzar una puntuación total máxima de 52 puntos, donde las puntuaciones más altas indican niveles más altos de autorregulación conductual.

Por otro lado, al ser un contexto de juego y de interacción entre el examinador y el niño evaluado, esta medida global de la autorregulación se convierte en una herramienta con alta validez ecológica.

### *Actitud normativa*

Para la medición de la actitud normativa, se adaptaron dos situaciones experimentales a partir del trabajo de Schmidt et. al (2016). En ambas situaciones participa un examinador principal, por un lado, y un examinador auxiliar, cuyo papel es representar el personaje de una niña; con esta

última se pretende minimizar el efecto aversivo producido sobre los niños al interactuar con personas desconocidas, así como facilitar la presentación de la tarea.

Cada una de las situaciones cuenta con tres fases. La primera fase está destinada a la familiarización; en ella los dos examinadores y el niño se ubican en la mesa (el examinador principal al lado derecho del niño) y se realiza una pequeña presentación. La idea es propiciar un contexto lúdico donde se puedan apreciar las respuestas espontáneas de los participantes. En la segunda fase, se realizan dos actividades de preparación (o calentamiento), en las que se anticipa la dinámica que se llevará a cabo posteriormente. La primera actividad se lleva a cabo con un rompecabezas; en ella, el examinador principal ubica una parte de las fichas, luego cede el tablero al niño y lo anima a poner algunas fichas también. Finalmente, se entrega el rompecabezas al examinador auxiliar (personaje de niña) para que ubique algunas fichas de manera evidentemente incorrecta; lo anterior se realiza con el fin de observar la reacción del evaluado ante el uso inadecuado (en función de una razón instrumental: las fichas deben ponerse de cierta manera y no de otra) de un objeto, así como darle a entender que tiene la oportunidad de intervenir en la situación libremente. La dinámica de la segunda actividad es idéntica, pero se utiliza un ábaco en lugar del rompecabezas.

Finalmente, en la tercera fase de la actividad se lleva a cabo la sección evaluativa; es en este punto donde se van a codificar las respuestas de los niños, indicando su nivel de actitud normativa. Una vez se termina de utilizar el ábaco en la fase anterior, el personaje de la niña dice que tiene mucho sueño y va a dormirse (“Los veo luego, yo me iré a dormir”); se queda dormida sobre la misma mesa. Mientras tanto, el examinador principal toma un par de objetos y realiza una acción con ellos, y luego el niño tiene la oportunidad de hacerlo también. Cuando el niño evaluado termina, se despierta el personaje de la niña y pide que la dejen usar esos objetos. Este



es el punto crucial; el personaje de la niña usa los objetos de manera incorrecta (puesto que estaba dormida mientras los demás los usaban), dando lugar a la reacción espontánea del niño frente a ello. Se repite el mismo procedimiento con otros tres pares de objetos.

Las reacciones de los niños se codifican de la siguiente manera:

- Nivel de actitud normativa: puntuación de 0 a 4; se asigna 1 si hay presencia de al menos uno de los tipos de actitud normativa (en cada uno de los cuatro conjuntos de objetos), y 0 si no hay ninguno de ellos.
- Tipo de actitud: a partir de la investigación de Schmidt et. al (2016), se adaptaron cuatro tipos de actitud normativa:
  - Protesta normativa: incluye protestas verbales o conductuales, corrección y crítica que utilizan el vocabulario normativo (es decir, términos como "correcto", "incorrecto", "debe", "debería", por ejemplo, "¡No deberías hacerlo de esta manera!").
  - Protesta imperativa: formas imperativas o directivas, tales como "¡hazlo así!" "¡no uses eso de esa manera!".
  - "Chisme": consiste en decirle al examinador principal, usando la forma de tercera persona, que el personaje está haciendo o hizo una acción diferente (por ejemplo, "¡Él lo hace de manera diferente!").
  - Enseñanza: el niño opta por demostrar la acción al personaje, mostrándole la manera correcta de hacerlo y dirigiendo de esa manera su acción.

Las dos situaciones se denominan *acción pedagógica* y *acción intencional*. En la primera, el examinador principal dirige la atención del niño de manera voluntaria cuando está usando los objetos, mostrándole específicamente a él cómo se deben usar. El objetivo es evidenciar que se

está transmitiendo (enseñando) el conocimiento de cómo se debe interactuar con los objetos. En la segunda situación, a diferencia de la primera, el examinador principal no hace ningún esfuerzo por atraer la atención del niño para mostrarle cómo se usan los objetos. En esta, el examinador simplemente toma los objetos, los usa y los vuelve a guardar. De esta manera, la acción sobre los objetos es premeditada e intencionalmente llevada a cabo por el examinador, pero no tiene como objetivo enseñarle al niño cómo se debe hacer.

Cada aplicación se registró en video y posteriormente se codificaron las respuestas de los niños para realizar los análisis pertinentes.

## Resultados

Contrastando las dos situaciones, se observa mayor porcentaje de respuestas indicativas de alta actitud normativa en la situación de Acción pedagógica (el 60% de las respuestas), mientras que en la situación de Acción intencional el porcentaje se reduce a 43%.

Tabla 1

*Porcentaje de actitud normativa por situación experimental*

		Total de actitud normativa					Total
		0	1	2	3	4	
Acción Intencional	Recuento	14	1	2	2	11	30
	Porcentaje	46,7%	3,3%	6,7%	6,7%	36,7%	100,0%
Acción Pedagógica	Recuento	10	2	0	0	18	30
	Porcentaje	33,3%	6,7%	0,0%	0,0%	60,0%	100,0%

De manera consistente, en la situación de *Acción pedagógica* predominaron las respuestas normativas del tipo *Enseñanza*.

Tabla 2

*Tipo de actitud en cada set de objetos (por situación experimental)*

		Set de objetos 1		Set de objetos 2		Set de objetos 3		Set de objetos 4		
		A	E	A	E	A	E	A	PN	E
<u>Acción Intencional</u>	Recuento	17	13	17	13	16	14	15	1	14

	%	56,70	43,30	56,70	43,30	53,30	46,70	50,00	3,30	46,70
Acción Pedagógica	Recuento	11	19	12	18	12	18	11	0	19
	%	36,70	63,30	40,00	60,00	40,00	60,00	36,70	0,00	63,30

**Nota.** A: Ausencia de respuesta. E: Enseñanza. PN: Protesta normativa

En cuanto a la tarea HKTS, correspondiente a la variable de autorregulación comportamental, se observa una media de 33,77 (DE=13,585), con puntajes obtenidos en el rango de 0 a 50 puntos.

Al analizar la tarea HTKS, discriminando por género, se observa una distribución bastante similar. La media en el grupo masculino es de 34,16 (DE=13,45), y en el grupo femenino fue de 33,09 (DE=14,09); a pesar de no haber equivalencia entre el número de sujetos evaluados en cada uno de los grupos.

La prueba de normalidad de las variables “Total de actitud normativa” y “HTKS Total” arrojó un valor  $p < 0,05$ , por lo cual se concluye que las variables no siguen una distribución normal; se debe proceder con pruebas no paramétricas.

**Tabla 3**

*Prueba de chi-cuadrado por situación experimental (Tarea HTKS vs. Actitud normativa)*

		Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Acción Intencional	Chi-cuadrado de Pearson	8,749 <sup>a</sup>	12	,724
Acción Pedagógica	Chi-cuadrado de Pearson	11,153 <sup>b</sup>	6	,084

Al explorar la relación entre las variables *Total actitud normativa* y *HTKS total* (esta última transformada en cuartiles con el fin de facilitar la comparación de los puntajes), se observa una posible relación en la situación de *Acción pedagógica*. Sin embargo, el resultado no es significativo en términos estadísticos; de asumir tal relación, se estaría dando bajo un escenario riesgoso, poco preciso.

La afirmación anterior se ve apoyada con el cálculo del estadístico V de Cramer, el cual funciona como aproximación al grado de relación que hay entre las variables. Según el valor arrojado, la relación es moderada o mediana (entre 0,30 y 0,50), pero no es estadísticamente significativa, de manera que tal valor puede no deberse a las condiciones propias de la situación experimental.

Tabla 4

*V de Cramer por situación experimental (Tarea HTKS vs. Actitud normativa)*

Situación		Valor	Significación aproximada
Acción Intencional	V de Cramer	,312	,724
Acción Pedagógica	V de Cramer	,431	,084

Por otro lado, a partir del contraste mediante la prueba de U de Mann-Whitney, se concluye que no hay diferencias significativas entre las dos situaciones experimentales.

Tabla 5

*Rangos (contraste de actitud normativa por situación experimental)*

	Situación experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
Total de actitud normativa	Acción Intencional	30	27,50	825,00
	Acción Pedagógica	30	33,50	1005,00
	Total	60		

Tabla 6

*Estadísticos de prueba para el contraste*

	Total de actitud normativa
U de Mann-Whitney	360,000
W de Wilcoxon	825,000
Z	-1,467
Sig. asintótica (bilateral)	,142
a. Variable de agrupación: Situación experimental	

Adicionalmente, se realizó el contraste entre las variables *total actitud normativa* y *total HTKS*, analizando los resultados por género. No se encontró relación estadísticamente significativa entre las variables.

Tabla 7

*Pruebas de chi-cuadrado por género (total actitud normativa vs. Total HTKS).*

*Situación: acción pedagógica*

Género		Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Femenino	Chi-cuadrado de Pearson	4,444 <sup>a</sup>	3	,217
	Razón de verosimilitud	5,822	3	,121
	Asociación lineal por lineal	,012	1	,911
	N de casos válidos	10		
Masculino	Chi-cuadrado de Pearson	8,750 <sup>b</sup>	6	,188
	Razón de verosimilitud	9,641	6	,141
	Asociación lineal por lineal	,003	1	,956
	N de casos válidos	20		

a. 8 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,80.

b. 12 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,40.

Tabla 8

*Pruebas de chi-cuadrado por género (total actitud normativa vs. Total HTKS).*

*Situación: acción intencional*

Género		Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Femenino	Chi-cuadrado de Pearson	5,600 <sup>a</sup>	9	,779
	Razón de verosimilitud	6,489	9	,690
	Asociación lineal por lineal	,246	1	,620
	N de casos válidos	12		
Masculino	Chi-cuadrado de Pearson	7,274 <sup>b</sup>	9	,609
	Razón de verosimilitud	9,168	9	,422
	Asociación lineal por lineal	,271	1	,603
	N de casos válidos	18		

a. 16 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,08.

b. 16 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,17.

## Discusión

La heterogeneidad en el desarrollo de la autorregulación comportamental señalada por Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison (2016), podría alertar de una dificultad a la hora de obtener puntajes más o menos estables en un grupo de niños de una edad similar. Lo anterior,

podría ayudar a entender la imprecisión o inconsistencia en la relación de las variables mencionadas previamente (HKTS total y actitud normativa total); se observa una alta dispersión en los datos obtenidos en la tarea HTKS, si bien se conservó el patrón en los niños y en las niñas (media y desviación estándar muy similar).

Por otro lado, el marco teórico expuesto por Tomasello (2016) a la hora de hablar de la moralidad propia de la especie humana (cuyo soporte esencial es el sentido de justicia y obligación) contempla tres conjuntos de procesos psicológicos para explicarla. Sólo en uno de tales conjuntos aparece claramente implicada la autorregulación, de manera que al hacer el contraste de esta con la actitud normativa se están dejando otros elementos por fuera. En otras palabras, la propuesta teórica da cuenta de un modelo multicomponentes, mientras que el contraste hecho en el presente estudio sólo estaría teniendo en cuenta uno de los elementos implicados; en la actitud normativa confluyen una serie de factores, además de lo concerniente a la modulación conductual evidente durante una situación donde se rompe una convención preestablecida.

Por otro lado, en la situación experimental de *acción pedagógica*, se puede apreciar el peso de explicitar una convención a la hora de usar un artefacto o llevar a cabo una acción sobre un objeto del mundo. El fin de la enseñanza es alterar de manera permanente el comportamiento de otro individuo (con respecto a esa pieza específica que se está enseñando). En el contexto normativo, permeado por ese sentido de justicia y obligación previamente mencionado, la enseñanza tiene además como consecuencia una alteración de las expectativas del individuo. El niño no sólo va a adoptar la acción y a repetirla, sino que estará atento a como otros se comportan con respecto a eso que aprendió; esperará que los demás también se ciñan a la convención, y actuará como agente activo comprometido con el cumplimiento de ella. Es en este

escenario donde la reacción normativa de los niños cobra sentido, y también su origen inmediato: la enseñanza.

Finalmente, dada la naturaleza de las variables estudiadas (la pertenencia a un modelo multicomponentes, por un lado, y la alta variabilidad fruto del desarrollo heterogéneo de la autorregulación comportamental por el otro), se recomienda realizar estudios que tengan en cuenta tales condiciones, en aras de refinar los diseños metodológicos empleados y obtener resultados que aporten mayor claridad.

## Referencias bibliográficas

- Bratman, M. (1992). Shared co-operative activity. *Philosophical Review*, 101(2), 327–341.
- Bratman, M. (2014). *Shared agency: A planning theory of acting together*. New York: Oxford University Press.
- Darwall, S. (2006). *The second-person standpoint: Respect, morality, and accountability*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilbert, M. (1990). Walking together: A paradigmatic social phenomenon. *Midwest Studies in Philosophy*, 15(1), 1–14.
- Gilbert, M. (2003). The structure of the social atom: Joint commitment as the foundation of human social behavior. In F. Schmitt, ed., *Socializing metaphysics* (pp. 39–64). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Gilbert, M. (2014). *Joint commitment: How we make the social world*. New York: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.
- Göckeritz, S., Schmidt, M. F. H., & Tomasello, M. (2014). Young children's creation and transmission of social norms. *Cognitive Development*, 30(1), 81–95.
- Hare, B., T. Wobber, and R. Wrangham. (2012). The self-domestication hypothesis: Bonobo psychology evolved due to selection against male aggression. *Animal Behavior*, 83, 573–585.
- Korsgaard, C. (1996). *The sources of normativity*. Cambridge: Cambridge University Press



Leach, H. M. (2003). Human domestication reconsidered. *Current Anthropology*, 44(3), 349–368.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 599.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762.

Schmidt, M. F. H., Butler, L. P., Heinz, J., & Tomasello, M. (2016). Young Children See a Single Action and Infer a Social Norm: Promiscuous Normativity in 3-Year-Olds. *Psychological Science*, 27(10), 1360–1370.

Schmidt, M. F. H., & Rakoczy, H. (2016). On the Uniqueness of Human Normative Attitudes. In *The normative animal? On the anthropological significance of social, moral and linguistic norms*. Oxford University Press.

Schmidt, M. F. H., & Rakoczy, H. (2017). Developing an understanding of normativity. *Oxford Handbook of Cognition: Embodied, Embedded, Enactive and Extended*, 4(January), 147–155.

Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., Mietzsch, T., & Tomasello, M. (2016). Young Children Understand the Role of Agreement in Establishing Arbitrary Norms-But Unanimity Is Key. *Child Development*, 87(2), 612–626.

Skyrms, B. (2004). *The stag hunt and the evolution of sociality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, A. M. (2013). Moral blame and moral protest. In D. J. Coates and N. A. Tognazzini, eds., *Blame: Its nature and norms* (pp. 27–48). New York: Oxford University Press

Tomasello, M., A. P. Melis, C. Tennie, E. Wyman, and E. Herrmann. (2012). Two key steps in the evolution of cooperation: The interdependence hypothesis. *Current Anthropology*, 53(6), 673–692.

Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality*. Harvard University Press.