

ECHAR LA CULPA Y SENTIRSE CULPABLE. LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE EMOCIONES MORALES A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA CON SUS ADULTOS DE APEGO

Rosa Ana Clemente

Catedrática de Universidad
Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. España
clemente@psi.uji.es

Clara Andrés Roqueta

Ayudante de Universidad. Universidad Jaume I de Castellón
candres@psi.uji.es

Raquel Flores Buils

Personal Investigador Doctor. Universidad Jaume I de Castellón
flores@psi.uji.es

Fecha de recepción: 20 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

El proceso de socialización realizado por los adultos de apego incluye la comprensión de las emociones. Las tareas conjuntas (como leer cuentos) contribuyen desde un punto de vista socio-cognitivo a la comprensión de las creencias, deseos, intenciones y emociones de los otros.

El trabajo que se describe relaciona: la comprensión de una emoción secundaria (la culpa) con las variables verbales obtenidas a través de la narración-participada, realizada a cada sujeto infantil por su madre biológica de un cuento en el que varios personajes contribuyen a discernir la creencia de culpabilidad de un agresor. Las interacciones se filmaron y se analizaron variables lingüísticas de diverso carácter. Los sujetos fueron 32 parejas de madre e hijo divididos en dos grupos en función de la edad infantil 3 y 5 años.

Los resultados muestran datos evolutivos que se analizan cualitativa y cuantitativamente. En las discusiones se especula sobre la complejidad que enseñar a comprender la diversidad de elementos que confluyen (cognitiva y afectivamente) en discernir las implicaciones comprensivas de la culpa.

Descriptor: Comprensión de emociones, culpa, interacción madre-hijo, tareas conjuntas, lenguaje.

ABSTRACT:

The socialization process that is done by attachment adults involves emotion comprehension. In this sense, joint attention tasks (i.e. reading book stories) contribute to develop belief, desire, intention and emotion understanding of other people, since a socio-cognitive point of view.

The work described here relates the understanding of a specific secondary emotion (guilt) with some variables obtained through a sheared-narration – where every biological mother told a story to her child. In every story, characters helped to distinguish between the belief and the guilt of one aggressor. Each interaction was filmed and linguistic variables of different nature were analyzed.

Thirty-two pairs of mother-child were divided into two groups according to children age (three and five years).

Results show that developmental data which is analyzed in qualitative and quantitative ways. Discussion section speculates about the complexity of teaching children to discern the comprehensive implications of guilt, as they need to understand several elements (cognitive and affective) that come together.

Key-words: Emotion understanding, guilt, mother-child interaction, joint attention tasks, language.

INTRODUCCIÓN

El proceso de socialización realizado por los adultos de apego incluye la comprensión de las emociones. Las tareas conjuntas (como leer cuentos) contribuyen desde un punto de vista socio-cognitivo a la comprensión de las emociones propias y de los demás.

Los adultos encargados de la crianza infantil practican con sus criaturas sesiones interactivas (sobre las propias experiencias o sobre elementos simulados, como los cuentos) en las que se comentan aspectos relacionados con la competencia emocional requerida para la vida cotidiana. Los padres pretenden con estas prácticas que sus hijos e hijas sean capaces de reconocer sus propios sentimientos, así como los de los demás y actuar en consecuencia.

Las tareas compartidas y la adquisición de competencias socioemocionales.

Mediante la interacción comunicativa con sus adultos de apego, los niños y niñas se adentran en la comprensión del mundo social en el que viven y aprenden a discernir qué tipo de acciones son o no adecuadas para según qué contexto. A su vez, este proceso de socialización, desarrollado –preferentemente– durante la infancia, contribuye a la comprensión mental de las motivaciones que llevan al mundo de los adultos a considerar adecuadas o no determinadas acciones, por tanto a la comprensión de los deseos, creencias, pensamientos y emociones de los otros. El entendimiento de que la realidad incluye a otras personas y que éstas tienen su propia subjetividad, así como que poseen creencias, emociones, etc., semejantes pero alternativas a las de la propia persona que piensa, es un constructo de gran relevancia para la comprensión de la psicología infantil.

La comprensión emocional, que se desarrolla en las primeras etapas del cambio evolutivo, requiere desde nuestro punto de vista, además de las vivencias reales, de la explicación interactiva dada a los niños y niñas de los distintos sucesos y acciones que provocan los diversos estados emocionales (Harris, 2005). Esta vía de explicación es real (cuando incidentalmente se produce un evento que lo requiere) pero a menudo es sólo simulada, confeccionada por los educadores para tener ocasión de reforzar las adquisiciones que van poco a poco implementando en sus hijos. Este último caso, exige reconocer y expresar con léxico y argumentaciones específicas, los sucesos que les ocurren a personas distintas a los propios niños y niñas, pero que pueden ser asimilables a través de

la comprensión mental soportada por: la comunicación interactiva, el apoyo de imágenes y de la narración de una historia. Por esta razón, una corriente bastante relevante en Psicología del Desarrollo entiende que este proceso tiene algo que ver con los comportamientos lingüísticos que los adultos de crianza desarrollan cuando interactúan con sus hijos e hijas (Astington, 2001; Dunn, Brown y Beardsall, 1991). En concreto, compartir una historia o un cuento conjuntamente con un adulto de apego es uno de los sistemas mediante el que los adultos enseñan a sus hijos numerosas rutinas culturales y sociales (Adrian, Clemente, Villanueva y Rieffe, 2005; Taumoepeau y Ruffman, 2008), entre ellas la comprensión emocional.

Desarrollo de la comprensión emocional

Cuando se hace referencia al desarrollo emocional hay un importante corpus de referencias que intentan conocer cuándo los niños y niñas comprenden las distintas emociones discretas (Denham, 1988). Respecto a la capacidad de comprender emociones complejas, como la culpa, desarrollada en este trabajo, los datos son más confusos, puesto que parece necesario tener un autoconcepto estable -para su comprensión plena- y esa adquisición, es tardía. Investigaciones recientes parecen decantarse por edades cercanas a los 4/5 años (Thompson, Goodvin, & Meyer, 2006). A este tenor, Kochanska y colaboradores (Kochanska, Gross, Lin & Nichols, 2002), han encontrado datos empíricos de niños que a los 3 años ya demuestran indicios de comprensión de la culpa.. Esta autora ha proporcionado datos empíricos y teóricos que permiten establecer relaciones entre la construcción de la conciencia de culpabilidad y la interacción familiar.

Históricamente, se ha escrito sobre la culpa desde la teoría psicoanalítica que parece poner todo el énfasis en la relación entre el super-yo (la consciencia), las emociones morales y la superación de los complejos de Edipo y Electra. Sin embargo, algunos autores entre los que cabe destacar al grupo encabezado por Kochanska, han utilizado variables culturales y educativas, como el estilo de crianza (Aksan, Kochanska and Ortmann, 2006), para explicar algunos hechos relacionados con las repercusiones de la comprensión emocional. Sin embargo, estos trabajos no han profundizado en tareas de observación directa -ligadas al contexto- en la que la interacción entre adultos y niños sea recogida en toda su expresión. Desde el punto de vista de los teóricos del desarrollo de la conducta emocional, éste es uno de los aspectos menos investigados, especialmente si se busca relacionar las actividades o actitudes de los responsables de la crianza con los logros infantiles en la comprensión y expresión de las emociones (Cutting y Dunn, 1999; Dunn y cols. 1991; Welch-Ross, 1997). Sin embargo, desde nuestro punto de vista el desarrollo emocional, tanto en comprensión como en expresión, no debería estar desligado del contexto ambiental en el que los niños se desarrollan, puesto que atribuir esta adquisición sólo al cambio derivado del transcurrir temporal, establece una pobreza a la verdadera causa que hace que nos comportemos como seres capaces de entender las emociones de los demás y en contexto, es decir con todas las connotaciones y variaciones que tiene la existencia real y la conducta en situaciones reales.

Este trabajo tiene como objetivo describir los efectos de la edad en los niveles de explicación adulta de una tarea con contenido emocional. En concreto, pretendíamos comprobar si la edad infantil tiene efecto en la narración materna de un cuento sobre la culpa, así como qué tipo de argumentaciones utilizan las madres para explicar el contenido emocional de culpabilidad a sus hijos.

MÉTODO

Participantes:

La población estaba compuesta por 64 sujetos, 32 de ellos niños y niñas; 16 de 1º curso de educación infantil (media de 48 meses; 7 varones y 9 niñas) y 16 de 3º curso (media de 65 meses; 9

varones y 7 niñas). El resto de la población estaba compuesta por las madres biológicas de cada uno de los sujetos infantiles. Los sujetos fueron reclutados mediante citas en tres centros escolares cercanos y las madres acudieron voluntariamente a las dependencias de la Universidad. Los datos demográficos de la población demuestran que no existen diferencias en la edad de los padres así como en el nivel de estudios. La edad media de las madres de los niños y niñas de 3 y 5 años fueron respectivamente: 33,25 y 35,15 ($F=1,81$ n.s.); la de los padres de 35,49 y 38,10 ($F=1,76$ n.s.). Respecto al nivel de estudios las madres alcanzaron un nivel de 2,00 y 2,25 y los padres de 1,56 y 1,81 (ambas diferencias no significativas).

Procedimiento:

En una sesión interactiva, las madres de los sujetos, fueron conminadas a contar el cuento fabricado por el grupo de investigación a sus hijos e hijas. El cuento constaba de cuatro páginas en blanco y negro (sólo el niño/a protagonista/agresor era diferente, al llevar un rojo) con una viñeta en cada una de ellas. En la primera, se ve un aula de clase con tres pupitres ocupados (en la versión para varones los pupitres están ocupados por dos niños y una niña; en la versión para niñas por dos niñas y un varón). El texto escrito (para la versión varón) en esta viñeta dice lo siguiente: *"Esto es una clase con tres compañeros: Luis, Juan y Marta. Luis lleva un pantalón rojo"*. En la segunda página el niño/a protagonista se pone a tocar las cosas del compañero que se ha levantado a hablar con el tercer niño. El texto dice: *"Mientras Juan habla con Marta"*. En la tercera viñeta, mientras los otros dos siguen hablando el protagonista rompe el estuche. Esta página no tiene texto. La última viñeta incorpora a una adulta (la maestra) y el protagonista señala a su compañero. El texto dice lo siguiente: *"Cuando la maestra pregunta qué ha ocurrido..."*. Las madres fueron animadas a contar el cuento tal y como lo hacían habitualmente en casa, completando las partes que estuvieran poco descritas. Se grabaron en vídeo las interacciones completas. Los cuentos contados, fueron posteriormente transcritos y analizados. Las variables de análisis han sido las siguientes:

1.-Tiempo total en segundos, empleado en la narración completa. El contador del magnetoscopio daba noción exacta de esta variable.

2.-Léxico emocional utilizado por la madre y el niño. Se contabilizaron las palabras (ejemplo: triste), así como las locuciones (ejemplo: la maestra está mosqueada).

3.-Análisis cualitativo de las argumentaciones: Las argumentaciones maternas fueron clasificadas cualitativamente eligiendo la mejor explicación descrita de entre estos tres parámetros:

1.-La fundamentación exclusiva en la conducta infantil que causa el problema. Se trata de recomendaciones maternas dirigidas a reprochar la acción merecedora de sanción. Por ejemplo: "no tocar las cosas de otros", "no registrar en los cajones ajenos", "no romper las propiedades de los demás".

2.-Al juicio cognitivo que la acción produce en los otros. Las respuestas aquí se orientan en dos sentidos, a) uno dirigido hacia el control de la mentira al adulto supervisor (engañar a la maestra) y b) el otro apelando a la responsabilidad de echar las culpas de las acciones cometidas a un inocente. No se apela a la emoción, sino al contenido cognitivo que engañar o no ser responsable, acarrea en los otros. La verbalización concreta, sería "no se dicen mentiras" para el primer caso, "no se debe echar la culpa a otro" para el segundo. En ambos casos, la conducta debe ser verbalmente rechazada por el adulto en función de la responsabilidad hacia los otros.

3.-Finalmente, los argumentos que atacan a la repercusión emocional centrada en el "yo" de la persona que engaña o dice mentiras, para no responsabilizarse de la conducta realizada. Suponen la atención expresa de la madre en referenciar cómo nos debemos sentir culpables por engañar o por acusar a un inocente de una acción cometida por uno mismo. La verbalización concreta sería del tipo: "ahora este se debería sentirse culpable puesto que..."

Los datos obtenidos de las transcripciones fueron codificados por dos evaluadores. El grado de acuerdo fue del 94% para el léxico y del 87% para la calificación de argumentos. Las discrepancias se dirimieron por acuerdo interjueces.

RESULTADOS

Los datos demuestran que las variables de fluencia son más productivas para los pequeños. Así las narraciones que hacen las madres son significativamente más largas. El tiempo hablando empleado en finalizar la tarea fue de 148 segundos para los pequeños y de 104 para los mayores ($F=8,73$ sig.: 0,006), lo que produce que la intervención materna sea diferente: en las parejas cuyo interlocutor infantil es de 3 años, se mantiene más diálogo, más descripción de los personajes y narración más repetitiva. Con los mayores, en cambio, el tiempo hablando es más corto y el estilo más narrativo, focalizado en el núcleo de la narración, en la moraleja y en el juicio moral que merece el comportamiento del protagonista.

Tabla 1

<i>Variable</i>	<i>Edad</i>	<i>Medias y desviaciones</i>	<i>F y sig.</i>
Duración de la tarea (segundos)	3 años	148 (45)	8,72 (0,006)
	5 años	104(38)	
Léxico emocional Madre	3 años	2,31 (1,44)	6,70 (0,01)
	5 años	4,25 (2,62)	
Léxico emocional infantil	3 años	1,05 (0,66)	0,29 (n.s.)
	5 años	0,81 (1,10)	

Sin embargo, como se comprueba en la tabla 1 las madres usan significativamente más léxico emocional con sus hijos e hijas mayores que con los pequeños, dato que creemos interpretar como que elevan la altura de la tarea proponiendo contenido emocional y centrando la atención infantil en el nivel moral presente en el cuento. Por su parte, los niños usan muy escasos términos emocionales, no produciéndose diferencias en función de la edad.

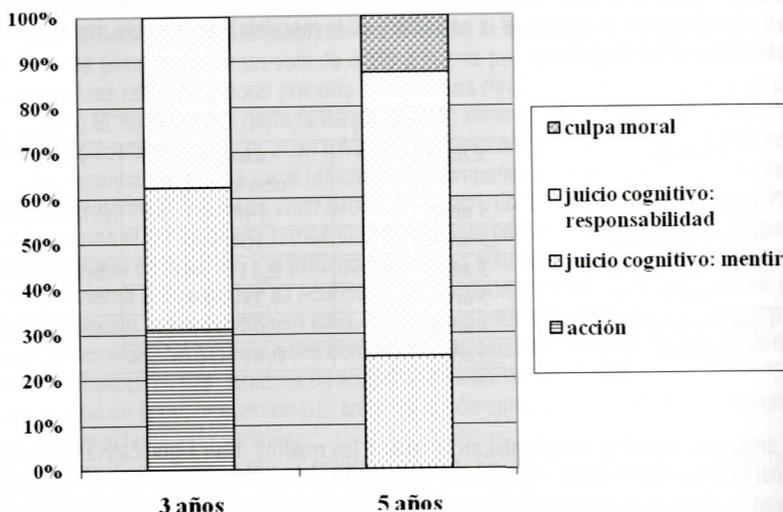
Los datos correlacionales (ver tabla 2) afianzan los resultados de las comparaciones de medias: se encuentra relación negativa entre el tiempo necesitado para realizar la tarea y la edad, así como positiva entre ésta y los términos explicados por la madre. Además estos datos demuestran que hay relación positiva entre aquellas madres que usan más léxico emocional y los términos expresados por sus hijos, de forma que las madres que más se adentran en la explicación emocional, consiguen que sus hijos expresen, también más emociones verbalmente.

Tabla 2: Correlaciones de las variables

	(2)	(3)	(4)
edad en meses (1)	-0,43*	0,36*	-0,15
	0,01	0,03	n.s
Duración de la tarea en segundos (2)	1	0,11	0,39
		n.s.	0,02
Léxico emocional de la madre (3)		1	0,31
			0,07
Léxico emocional de los niños/niñas (4)			1

ECHAR LA CULPA Y SENTIRSE CULPABLE. LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE EMOCIONES MORALES A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA CON SUS ADULTOS DE APEGO

Finalmente, la reflexión cualitativa sobre los enunciados utilizados, nos permitió identificar la base argumentativa que utilizaba la madre al explicar a su hijo o hija la trama moral del cuento. La mayor parte de las madres se instalaron en el nivel 2 de los propuestos en la metodología de este trabajo (11 de las de 3 años y 14 de las de 5 años). No obstante 5 de las madres de los niños y niñas pequeñas (algo más del 31 %), sólo alcanzaron a reflexionar sobre la acción mal hecha, en sentencias semejantes a : “no se tocan las cosas de otros”, “no se rompe lo que no es de uno”, “no se registran cajones de otros”, etc. Finalmente, tan sólo dos madres de niños y niñas de 5 años (12,5%), se adentran en hacer explicaciones realmente emocionales. En la figura 1 se muestra la gráfica evolutiva. Las significaciones entre las cuatro formas de actuar ofrecen diferencias significativas (χ^2 de 8,11 sig.: 0,04)



DISCUSIÓN

Los estudios sobre emociones morales en la infancia mantienen un cierto grado de discrepancia entre investigadores al considerar a esta emoción junto con la vergüenza responsables de algunas de las conductas desviadas que puedan derivarse de una crianza excesivamente rígida. Es cierto que la predisposición que pueden sentir algunos adolescentes o adultos a sentirse culpables haya podido establecerse en la infancia, pero no por ellos su conocimiento, como una de las emociones universales, debe verse relegada o rechazada.

En un intento de mantener una visión positiva de su utilidad, en este trabajo se ha tratado de dilucidar su acción en dos edades claves de su evolución en los niños. En concreto, nuestro interés ha estado centrado en la actuación de los adultos implicados en la crianza infantil, considerando que, además de otros constructos, la utilización de las imágenes de un cuento y su narración, también andamian la construcción infantil de las emociones. En opinión de algunos autores (Wang y Fivush, 2005) estas situaciones simuladas cumplen con, al menos, dos objetivos:

-Intensificar el conocimiento infantil en sus propios sentimientos y reconocerlos en los de los demás.

-Enseñar a sus hijos a responder adecuadamente a las experiencias sociales y emocionales desencadenadas por los demás.

Sin embargo, los resultados de nuestra investigación demuestran que las madres están muy poco activadas a buscar los sentimientos centrados en el “yo” en el sentimiento personal, derivado de hacer algo que genere culpa, ni tan siquiera con los niños y niñas mayores de la muestra. El máximo de argumentación negativa que presentan, hace referencia al juicio mental que la acción de engañar puede desencadenar. “No decir mentiras”, “no engañar a los adultos”, son paráfrasis que remiten a la responsabilidad de “echar la culpa”, también verbalizado por muchas de las madres de los sujetos de 3 y de 5 años.

Las madres de los pequeños, que utilizan mucho más tiempo en realizar la tarea, son más reiterativas y explican más detenidamente los prolegómenos del cuento, en clara correspondencia a la menor madurez de sus hijos o hijas, pero en sus argumentaciones, se limitan a referirse a aspectos generales pro-activos de la socialización (las cosas no se tocan, rompen registran, etc.) o se interesan por los aspectos más específicos de orden moral-social (respeto al control adulto, a estar a lo que se está, a no mariposear), como máximo se afianzan en el juicio cognitivo que apela a la responsabilidad personal (no echar la culpa a otros de acciones que uno comete). Las diferencias entre edades son poco relevantes, puesto que el grueso de las madres de ambos grupos de edad, se instala en el juicio cognitivo que la acción mal realizada genera.

Si que parece más convincente el descenso que se produce, a medida que el compañero infantil se hace mayor, de la actividad materna. Se produce una mayor concentración en el núcleo moralizador de la historia, mejorando la frecuencia y variedad del léxico emocional emitido por las adultas. ¿Significa ese dato que es más madura la socialización emocional?, al menos, es lingüísticamente más evolucionada. Sin embargo, estas mismas adultas no saben o no quieren completar la explicación direccionalizando la comprensión de sus hijos hacia el propio sentimiento de culpabilidad, como seguramente los niños de cinco años no tendrían ninguna dificultad en comprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrian, J., Clemente-Rosa, A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent – child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673 – 686.
- Aksn, N., Kochanska, G., & Ortmann, M.R. (2006). Mutually responsive orientation between parents and their young children: Toward methodological advances in the science of relationships. *Developmental Psychology*, 42, 833-848.
- Astington, J. (2001). The future of theory of mind research: Understanding motivational states, the role of language and real world consequences. *Child Development*, 72, 685 – 687.
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Denham, S.A. (1988). *Emotion development in young children*, N,Y, Guilford Press.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448 – 455.
- Harris, P. (2005). Conversation, pretense and theory of mind. In J. Astington & J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 70 – 83). New York: Oxford University Press.
- Kochanska, G., Gross, J.N., Lin, M-H., & Nichols, K.E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, 73, 461-482.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to

- child mental state language and emotion understanding at 15, 24 and 33 months. *Child Development*, 79, 284-302.
- Thompson, R., Goodvin, R., & Meyer, S. (2006). Social development: Psychological understanding, self understanding, and relationships. In J.L. Luby (Ed.), *Preschool mental health: Handbook of preschool mental health: Development, disorders and treatment*. New York: Guilford Press.
- Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of reminiscing in Euro-American and Chinese families. *Social Development*, 14, 473-495.
- Welch-Ross, M. (1997). Mother-child participation in conversations about the past: Relationships to preschoolers theory of mind. *Developmental Psychology* 33, 618-629