

Educación emocional: un instrumento para trabajar el «sentimiento de culpa»

Cristina Laorden Gutiérrez *

RESUMEN

El aspecto emocional en la educación está cobrando cada vez más importancia en la formación del profesorado y dentro de la práctica educativa.

En este artículo se reconoce dicha importancia a la vez que se comentan algunas tendencias actuales sobre el tema en general y sobre una emoción concreta: el sentimiento de culpa y su relación con otras variables psicosociales como son el razonamiento y la conducta.

Por último se presenta un instrumento que puede ayudar y servir de guía a los educadores interesados en analizar y evaluar este aspecto emocional a partir de cinco situaciones contextuales que llevan al alumno a reflexionar sobre sus sentimientos y al profesorado a obtener conclusiones interesantes para modificar actitudes inadecuadas.

Palabras clave: *emoción, sentimiento de culpa, educación, cognición, conducta y empatía.*

ABSTRACT

The emotional aspect in education is increasingly becoming more important as a part of the teacher's training programme as well as within educational practice. Such importance is acknowledged in this article; besides, some current trends about the general topic are commented and, specifically, one particular emotion- the feeling of guiltiness- which is related to other psychological topics such reasoning and behaviour.

Finally, it is presented a device which may help and guide teachers interested in analyzing and assessing this emotional aspect; starting from five context situations which will lead the pupil to reflect on his/her feelings and the teachers to reach conclusions to modify inappropriate behaviour.

Key words: *Emotion, guilty, education, knowledge, behaviour, empathy.*

Introducción

Los profesionales en el campo educativo estamos convencidos de que la educación de los niños y niñas debe favorecer su desarrollo y formación plena y hacerles capaces de construir una realidad que integre conocimientos, acciones y emociones.

Para lograr esta educación integral es necesario, por una parte, conocer más a fondo este último aspecto, el emocional, y sus principales elementos como son la evaluación, la intervención y la toma de conciencia de su naturaleza multidimensional y, por otra parte, es necesario conseguir que el profesorado reconozca su importancia y lo introduzca como objetivo en los proyectos educativos, no sólo de la etapa preescolar e infantil sino de toda la escolaridad.

Es un tema importante porque los asuntos emocionales suscitan fuertes reacciones y condicionan los juicios y las conductas de los profesores, padres, niños y adolescentes.

El hecho de razonar y reflexionar en torno a temas socioemocionales y sociomORAles lleva a los alumnos a iniciarse en la reflexión y en la adquisición de importantes logros como son el conocimiento de uno mismo, el descubrimiento de sus emociones, de su propio comportamiento, su opinión y las opiniones, sentimientos y comportamientos de los otros.

La formación actual demanda una acción educativa en este sentido además de ser un tema que está cobrando gran importancia en nuestro entorno social, político, cultural y, por supuesto, educativo, puesto que la educación integral no puede centrarse exclusivamente en el componente cognitivo y es difícil lograr unas adecuadas conductas sociales sin intervención de los aspectos emocionales.

Una forma de introducir este tema en las aulas es a partir de experiencias vividas por los escolares. Debemos intentar hacer coherente lo que piensa, siente y hace nuestro alumnado y analizar las posibles causas cuando no sucede así.

El tema emocional en la educación se ha ido desarrollando sobre todo desde las publicaciones de Goleman (1999) y a partir de ese momento éste y otros autores nos acercan a este tema de la inteligencia emocional señalando las cinco capacidades básicas que debemos desarrollar a lo largo de la escolaridad de los niños y niñas (Márton y Boeck, 1996):

- Reconocimiento de las propias emociones
- Manejo de las propias emociones de forma adecuada
- Utilización del potencial existente en cada persona de razonamiento, perseverancia, esfuerzo, etc
- Conocimiento para ponerse en el lugar de los demás (actitud empática)
- Desarrollo de capacidades sociales

Consideramos este trabajo una pequeña aportación, que junto a las distintas publicaciones sobre este tema que están saliendo a la luz, puede contribuir a ir acercándonos poco a poco a la práctica educativa en el terreno emocional, con una mayor repercusión y aplicabilidad en la escuela.

Algunas tendencias actuales en el estudio de las emociones

El estudio de las emociones ha sido y sigue siendo un tema difícil ya que nunca se presentan en estado puro sino entremezcladas con ciertas conductas, sentimientos y experiencias.

Los distintos investigadores sobre el tema no se ponen de acuerdo a la hora de señalar los elementos que participan en las emociones, pero parece que tras un replanteamiento se está retomando su aspecto cognitivo, es decir, la unión entre la cognición y la emoción y el afecto (Asendorf y Nunner-Winkler, 1992; Williams y Bybee, 1994; Laorden, 1995).

Las emociones están provocadas por acontecimientos que suponen un significado especial para el organismo. Es decir el suceso en sí mismo no produce emoción, es la evaluación o reflexión sobre él lo que lo produce. La emoción está relacionada con el aprendizaje, con las relaciones interpersonales y con la estructura social, siendo una consecuencia inferida y compleja de reacciones ante estímulos que incluyen evaluaciones cognitivas, cambios subjetivos, activación autónoma y conducta diseñada para tener un efecto sobre el estímulo que inició la compleja secuencia (Mayor, 1988).

Desde los años ochenta los psicólogos han mantenido un gran interés por el estudio de cómo los niños comprenden las emociones y cual es la secuencia evolutiva que siguen.

Harris (1989) ha estudiado la capacidad que tienen los niños de hasta 5 años para comprender las emociones y cómo éstas se desarrollan. Para este autor las acciones de los niños de consolar a una persona o hacerle daño, por ejemplo, no son moralmente neutras, por el contrario, los niños juzgan una conducta moralmente errónea cuando conocen las causas de la aflicción. Señala como conclusión que los juicios de los niños pequeños están ligados a la comprensión de las emociones y que se aprende temprano a diferenciar las faltas graves de las poco importantes.

La mayoría de las investigaciones han tratado las atribuciones causales de las emociones a través de la ambivalencia de sentimientos, preguntando a los niños sobre emociones tras una historia hipotética. (Harris, 1983; Stipek y DeCotis 1988; Donaldson y Westerman, 1986, Denma y Zoller, 1990;...)

Por otra parte, distintos autores estiman interesante el estudio de las expresiones faciales y el reconocimiento de ellas en los niños, siendo ambas las actividades más desarrolladas en la educación en edades infantiles al trabajar el tema emocional.

Varias son las emociones estudiadas en este campo. Destacan las emociones básicas y primarias como alegría, tristeza y enfado, para pasar después al estudio del sentimiento de culpa y la empatía como secundarias.

Uno de los temas tratados en el campo de las emociones es lo que se refiere a las emociones morales. En general los actos de carácter moral provocan sentimientos intensos de conflictividad. Una persona que viola una norma se puede sentir alegre, avergonzada o culpable, o también puede sentir miedo a las posibles consecuencias.

Una emoción negativa: el sentimiento de culpa

Presentamos el sentimiento de culpabilidad como una de las emociones negativas estudiadas, sobre todo, a raíz de la importancia dada al desarrollo moral.

«Por sentimiento de culpabilidad se entiende un estado emocionalmente desagradable, que se produce después de una transgresión y continúa hasta que se restaura algún tipo de equilibrio, siendo relativamente independiente que otros conozcan la acción que lo motivó» (Díaz-Aguado, 1982, p.51).

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo los autores consideran que el sujeto va construyendo su moral según va evolucionando, siguiendo una secuencia fija, coincidiendo así con el desarrollo general del razonamiento moral (Kohlberg, 1971; Díaz-Aguado, 1982)

Las teorías de Piaget y Kohlberg reconocen la importancia de las emociones tanto en el aspecto social como en el aspecto moral. Para Piaget (1932) las emociones cambian a medida que se van desarrollando nuevas habilidades para interpretar las situaciones sociales. Kohlberg (1964) considera que las emociones que pueden aparecer después de una transgresión como vergüenza, miedo o culpabilidad solo pueden analizarse desde su naturaleza cognitiva, puesto que estas emociones son el resultado final de una serie de diferenciaciones cognitivas en relación con el estadio evolutivo de razonamiento moral del sujeto autor de la transgresión.

Por otra parte Kochaska (1991) señala que la socialización, la conciencia y el temperamento de cada uno influyen en el desarrollo del sentimiento de culpa y, que desde una edad muy temprana (18 meses), el niño distingue la culpa de otras emociones. En general, según se avanza en edad, los niños manifiestan una mayor anticipación del sentimiento de culpa en muchas situaciones planteadas (Strayer, 1993; Gallander y Vallance, 1994; Laorden, 1995).

Doubleday y Guarino (1984) examinan la relación entre cognición y emoción para determinar la influencia que tienen las atribuciones causales en el desarrollo emocional. Los niños de 6-7 años perciben las causas de la culpa como incontrolables, mientras que los mayores consideran que se pueden controlar y evitar. Sin embargo algunas investigaciones muestran que no existe una relación global en este sentido sino relaciones parciales y contextuales (Laorden, 1995).

Relacionando el sentimiento de culpa con otras variables destaca Hoffman (1987), quien define esta emoción como el hecho de sentirse o saberse la causa del malestar del otro. Sugiere que este sentimiento se produce ante situaciones de disciplina en las que los padres, sobre todo, hacen ver las consecuencias perjudiciales de las acciones de sus hijos hacia los demás.

Este autor estudia la relación del sentimiento de culpa y la empatía y señala que cuando ésta última está muy desarrollada, el sujeto puede tener sentimiento de culpa por asociación cuando el grupo al que pertenece es percibido como causante del malestar del otro e, incluso siendo inocente, si no se ayuda ante el malestar del otro, puede sentirse culpabilidad.

Un instrumento para trabajar el «sentimiento de culpa»

Teniendo en cuenta la importancia de este tema, se pretende contribuir con un instrumento para ser aplicado en el aula con el fin de dar alguna herramienta a los docentes para tratar y evaluar este aspecto emocional. En este sentido presentamos un instrumento que nos puede ayudar a analizar, estudiar o evaluar la anticipación del sentimiento de culpa. (Ver anexo)

Este material consiste en presentar a los niños 5 historias en las que el protagonista comete una transgresión y en pedirles que contesten cómo creen que se siente el protagonista y por qué. Las historias se deben acompañar de dibujos explicativos sobre ellas, puesto que esto ayuda a que los niños comprendan tanto los conceptos como los motivos (Nelson, 1980).

Es necesario que las imágenes coincidan con el sexo del niño o niña al que se presenta el material. De esta manera se sienten más representados, más cercanos a la situación hipotética que se les está mostrando y es más fácil que proyecten sus sentimientos.

Con esta prueba se intenta evaluar la anticipación del sentimiento de culpa ante el razonamiento sobre: la propiedad (robo), agresión a un compañero (pegar), trampa ante una tarea escolar, desobediencia a la madre y negación de ayuda a un compañero. La escala está inspirada en los estudios realizados por Sharon A. Nelson (1980) y por Nunner-Winkler y Beate Sodian (1988).

El sistema de puntuación supone una escala de 5 grados en función de si el niño opina que el protagonista de la historia se siente muy bien, bien, regular, mal o muy mal. Puntuando un 1 si se siente muy bien y un 5 si opina que se siente muy mal. De esta forma, cuanto mayor es la puntuación obtenida en las distintas situaciones, mayor será el sentimiento de culpabilidad expresado por el niño o niña.

En el anexo se incluyen las historias de las distintas situaciones así como los dibujos que las representan. El material original tiene unas medidas de 15 x 20cm en cada dibujo y se presenta plastificado.

El material presentado pretende por una parte hacer pensar y razonar a los niños hipotéticamente en distintas situaciones cotidianas y, por otra parte, puede suponer una herramienta para el educador que intenta conocer más profundamente el sentir de sus alumnos, con el objetivo de canalizar las distintas experiencias del aula hacia sentimientos y emociones con más nivel de control, expresividad, resolución de conflictos concretos, etc.

Es una herramienta para trabajar con los niños, como medida preventiva ante los efectos negativos de nuestras conductas y emociones con respecto a

nosotros mismos y con respecto a los demás.

Las mismas historias y preguntas pueden aplicarse como instrumento de evaluación, de forma individual, si se desea evaluar el nivel de anticipación ante el sentimiento de culpa, o bien servir de modelo como material en intervención, para presentar otras situaciones cotidianas de forma común en el grupo a lo largo del curso escolar y mejorar la expresión de sentimientos y emociones en nuestros alumnos cuando se sienten tristes o incómodos porque no han actuado bien o no lo han hecho de acuerdo con las expectativas de los demás. En este sentido, y en su justa medida, la culpa puede ser un motivador de carácter moral, pero si el niño se siente culpable en exceso puede paralizar conductas positivas en un futuro.

Es recomendable que cada vez que se lleve a cabo una sesión en clase que hable, analice o reflexione sobre las emociones cerremos el tema con alguna sugerencia que los niños deben intentar poner en funcionamiento en sí mismos o/y en el grupo de compañeros.

Conclusiones

Sentimos constantemente y por ello debemos preocuparnos de dotar a los niños de habilidades de pensamiento en el tema emocional. Todo lleva carga emocional en nuestras vivencias y es necesario educar las emociones porque muchos de los males actuales surgen desde la emotividad. Si no lo hacemos y no ponemos remedio, Bisquerra (2004) habla incluso de llegar a un «analfabetismo emocional», por lo tanto es una necesidad social y uno de nuestros retos educativos en este siglo.

En general, están surgiendo muchas actividades y materiales a partir de lo publicado en cuestión de emociones. Destacamos a Palou Vicens (2004), con grandes ideas para ser aplicadas en el aula, así como a Baena y Bisquerra, López Cassá y todo el grupo GROPE de Barcelona, que trabaja este tema con muchas ideas, actividades y material para ser usado o adaptado en nuestras aulas.

Los maestros y profesores debemos formarnos en este sentido y aprender a utilizar de forma positiva las emociones propias y ajenas para contribuir adecuadamente al desarrollo de los niños. Este es el sentido de dar una mayor amplitud al concepto de inteligencia tradicional y abarcar más ámbitos que la capacidad de abstracción y la lógica formal. La creatividad, el entusiasmo y el optimismo, la motivación, la destreza y actitudes humanitarias nos mueven a la acción. Y es que el hecho de pensar, sentir, decidir y actuar supone un trabajo conjunto de cognición y de emoción. Y en este sentido se está trabajando, ya

que abarca, como hemos visto, no solo la comprensión de las emociones de uno mismo, sino también la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y de acercarnos a una mejor calidad de vida.

BIBLIOGRAFÍA.

- ASENDORPF, J.B. y NUNNER-WINKLER, G (1992) «Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behaviour in real moral conflicts». *Child Development*, 63, 1223-1235.
- BAENA, G (2005) *Cómo desarrollar la inteligencia emocional. Guía para padres y maestros*. México: Trillas
- BISQUERRA ALZINA, R (2002) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- DENHAM S. A. y ZOLLER, D. (1991) *When my hamster died, I cried: preschoolers' attributions of the causes of emotions*. *The journal of Genetic Psychology*, 152(3), 371-373.
- DÍAZ-AGUADO, M^ªJ (1982) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- DONALDSON, S K y WESTERMAN, MA (1986) *Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions*. *Developmental Psychology*, 5, 655-662.
- GALLANDER WINTR, M. y VALLANCE, D.D. (1994) «A developmental sequence in the comprehension of emotions: intensity, multiple emotions, and valence». *Developmental psychology*, vol. 30, 4, 509-514.
- GOLEMAN (1999) *La Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós
- GÜEL BARCALÓ, M y MUÑOZ REDONDO, J (Coord) (2003) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria*. GROP. Barcelona: Praxis.
- HARRIS, P. (1983) *Children's understanding of the link between situation and emotion*. *Journal of experimental child psychology*, 36, 490-509.
- HARRIS, P (1989) *Children and emotion*. Ltd. Basil Blackwell (traducción español Madrid: Alianza (1992).
- HOFFMAN, M. L. (1987) «La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral». En Eisenberg, N. Y Strayer, J. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A. (1992).
- IGLESIAS CORTIZAS y BAENA (2005) *Cómo desarrollar la inteligencia emocional. Guía para padres y maestros*. México: Trillas.

- KOCHANSKA, G. (1991) «Socialization and temperament in the development of guilt and conscience». (Child Development, 62, 1379-1392).
- KOHLBERG, L. (1964) «Development of moral carácter and moral ideology». En Hoffman, M y Hoffman, L. (Eds.) Review of child development research, 383-431.
- KOHLBERG, L. (1971) «From is to Ought». En Mischel, T. (Ed.) Cognitive Development and Epistemology. New York: Academic Press.
- LAORDEN GUTIÉRREZ, C. (1995) El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emoción y conducta. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- LÓPEZ CASSÁ, E (Coord) (2003) Educación emocional. Programa para 3-6 años. GROU. Barcelona: Praxis.
- MÄRTIN D. y BOECK, K (1996) Qué es Inteligencia emocional. Madrid: EDAF
- PALOU VICENS (2004) Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: Graó.
- PIAGET J. (1932) El criterio moral del niño. Barcelona: Martínez-Roca (1984).
- STIPEK, D. J. y DeCOTIS, K. M. (1988) «Children´s understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences». Child Development, 59, 1601-1610.
- STRAYER, J. (1993) « Children´s concordant emotions and cognitions in response to observed emotions». Child Development, 64, 188-201.
- WILLIAMS, C. y BYBEE, J. (1994) «What do children feel guilty about? Developmental and Gender differences». Developmental Psychology, vol. 30, 5, 617-623.

* Cristina Laorden Gutiérrez.
E.U. «Cardenal Cisneros». Universidad de Alcalá.

Anexo

ESCALA SOBRE LA ANTICIPACIÓN DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD. (C. LAORDEN)

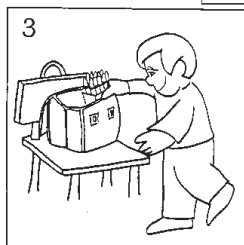
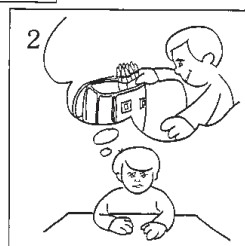
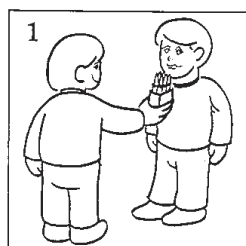
Leer a los niños y niñas las siguientes situaciones preguntándoles a continuación cómo creen que se siente el protagonista de la historia:

Muy bien; bien; regular; mal y muy mal, y el por qué.

A.- Razonamiento sobre la propiedad (ROBO)

Carlos (María) y José (Elena) son dos compañeros de la misma clase. Un día Carlos (María) le enseña a José (Elena) los rotuladores que le ha regalado un tío suyo. A José (Elena) le encantan esos rotuladores. A la hora del recreo todos los niños salen al jardín y José (Elena) se queda el último y los coge.

HISTORIA 1: RAZONAMIENTO SOBRE LA PROPIEDAD ("ROBO")

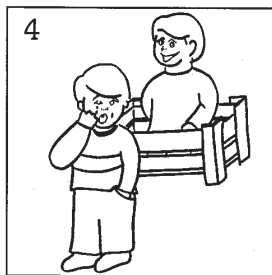
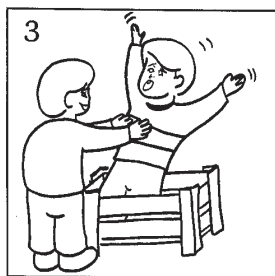
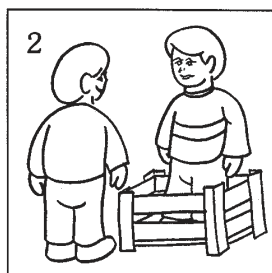
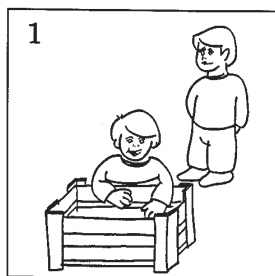


¿Cómo crees que se siente José (Elena) después de haber hecho eso? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal. ¿Por qué?

B.- Razonamiento sobre la agresión física a un compañero (PEGAR)

Jorge (Alicia) está jugando con una caja, donde se sube, la arrastra, etc. Paco (Ana) le está mirando y también quiere jugar con esa caja. Le pide a Jorge (Alicia) que le deje jugar un rato, pero no lo consigue. Entonces Paco (Ana) le pega un empujón fuerte y le tira al suelo. Jorge (Alicia) se va llorando. Paco (Ana) coge la caja y se pone a jugar con ella.

HISTORIA 2: AGRESIÓN FÍSICA A UN COMPAÑERO ("PEGAR")

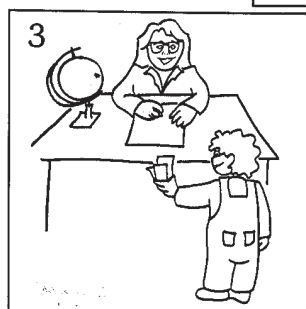
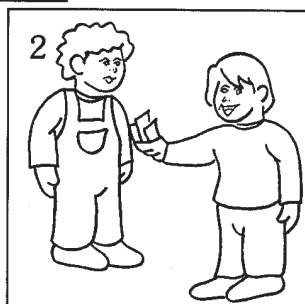
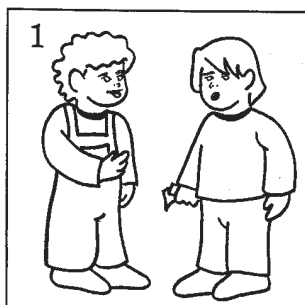


¿Cómo crees que se siente Paco (Ana) después de hacer eso? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal. ¿Por qué?

C.- Trampa ante una tarea escolar. (TRAMPA)

La señorita ha dicho a los niños que recorten fotos de revistas en casa y las lleven al colegio. Juan (Ana) se ha puesto a ver la TV y no ha recortado ninguna. Al llegar a clase ve que su compañero ha recortado muchas y le pide unas cuantas, luego se las da a la señorita como si las hubiera recortado él.

HISTORIA 3: TRAMPA ANTE UNA TAREA ESCOLAR (TRAMPA)

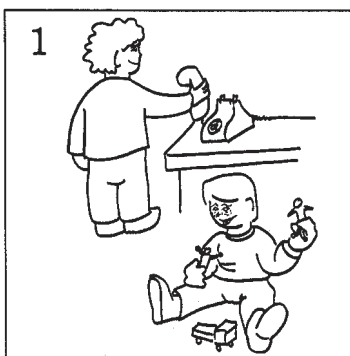


¿Cómo crees que se siente después Juan (Ana)? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal. ¿Por qué?

D.- Desobedecer a la madre. (DESOSBEDECER)

La madre de Fernando (Carmen) le ha dicho que, como ella tiene que salir, debe quedarse en casa cuidando a su hermanito pequeño que no debe quedarse solo. Al rato llama por teléfono un amigo suyo pidiéndole que baje a la calle a jugar con él. Fernando (Carmen) le dice que no puede porque debe quedarse cuidando a su hermano, pero su amigo insiste y al final decide bajar con su amigo a jugar.

**HISTORIA 4: DESOSBEDIENCIA
A LA MADRE (DESOSBEDIENCIA)**

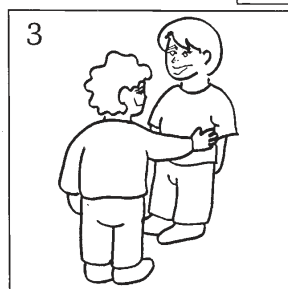
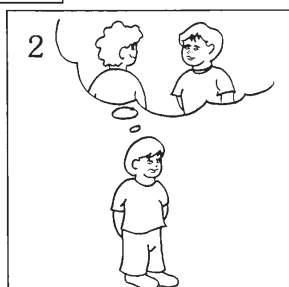
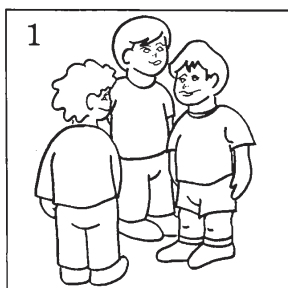


¿Cómo crees que se siente Fernando (Carmen)? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

E.- Negación de ayuda a un compañero. (NO AYUDA)

En la clase un día la señorita dice que se tienen que poner por parejas para un juego. Alberto (Teresa) quiere ponerse con un amigo suyo, pero un niño que siempre estás solo y nadie quiere jugar con él, le pide que sea su pareja. El (ella) prefiere ir con su amigo y le dice que no.

HISTORIAS: NEGACION DE AYUDA
A UN COMPAÑERO (NO AYUDA")



¿Cómo crees que se siente Alberto (Teresa)? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal. ¿Por qué?