



**DESARROLLO DE LA IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES CULPA Y  
VERGÜENZA EN SITUACIONES DE TRANSGRESIÓN MORAL REALIZADA  
POR TERCEROS EN NIÑOS ENTRE 6 Y 11 AÑOS**

**Jennyfer Alzate Carmona**

**Verónica Tabares Bedoya**

**Trabajo de grado para optar al título de Psicólogas**

**Asesor**

**Jesús Goenaga Peña**

**Psicólogo – Mg. en Psicología**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**EL CARMEN DE VIBORAL**

**2019**

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	9
2. OBJETIVOS	18
2.1 General	18
2.2 Específicos	18
3. MARCO TEÓRICO	19
3.1 Emociones	19
3.2 Emociones morales	21
3.3 Culpa y vergüenza	22
3.4 Teoría de la mente	24
4. DISEÑO METODOLÓGICO	26
4.1 Tipo y diseño de investigación	26
4.2 Población y muestra	26
4.3 Criterios de inclusión	27
4.4 Criterios de exclusión	27
4.5 Variables	27
4.6 Instrumentos	30
4.7 Procedimiento y análisis de datos	33
4.8 Consideraciones éticas	35
5. RESULTADOS	37
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	42
REFERENCIAS	44
ANEXOS	49

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo 1. Consentimiento autorización para participar en investigación de trabajo de grado sobre emociones morales	49
Anexo 2. Carta de presentación a la Institución Educativa	52
Anexo 3. Personajes de los dilemas	55
Anexo 4. Protocolo de evaluación	56

## RESUMEN

El presente trabajo lleva a cabo una investigación descriptiva de la identificación de las emociones morales culpa y vergüenza en situaciones de transgresión moral por terceros, los sujetos participantes fueron niños y niñas con edades entre los 6 y 11 años, que a su vez estuviesen cursando desde el grado primero hasta el grado sexto. Para cumplir con el objetivo se utilizaron diferentes historias en las que se presentaban dilemas morales asociados al contexto de los participantes. Los resultados arrojan, que en los cuatro dilemas presentados, la mayoría de participantes logran la identificación de las emociones que allí se evidencian, esta, a su vez se da de manera diferente en cada una de las edades; sin embargo, la diferencia no aparece de forma lineal dentro de la investigación, aspecto que se encuentra en discrepancia con otros estudios revisados durante la realización del trabajo investigativo. Los resultados presentados, están dados dentro del contexto específico de la investigación y con limitaciones asociadas al mismo, que se dejan como sugerencias para el desarrollo de estudios posteriores.

**Palabras clave:** emociones morales, culpa, vergüenza, desarrollo, identificación.

## **ABSTRACT**

This research consists in a description of the identification of moral emotions, guilt and shame in situations of moral transgression by third, the participating subjects were boys and girls between the ages of 6 and 11, who in turn were studying from the first grade up to the sixth grade. To fulfill the objective, different stories were used in which moral dilemmas associated with the context of the participants were presented. The results show that, in the four dilemmas presented, the majority of participants achieve the identification of the emotions that are evident there, this, in turn, occurs differently in each of the ages; however, the difference does not appear linearly with in the research, an aspect that is in discrepancy with other studies reviewed during the conduct of the research. The results presented are given with in the specific context of the research and with limitations associated with it, which are left as suggestions for the development of subsequent studies.

**Keywords:** moral emotion, guilt, shame, development, identification.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, las emociones han sido tema importante de investigación, ya que estas moldean nuestros comportamientos, pensamientos, decisiones y respuestas frente a una u otra situación. Así, por una parte, existen las llamadas emociones básicas, las cuales son innatas, comunes a todos los seres humanos, independientes de la cultura, y que resultan evocadas por situaciones similares y, por otra parte, las emociones morales, que son dependientes de la cultura en que se desenvuelve cada persona y cuya característica principal es su carácter moral y evaluativo.

El presente trabajo investigativo gira entorno a dos emociones morales, culpa y vergüenza, y sobre cómo se da el desarrollo de la identificación de estas emociones en situaciones de transgresión moral realizada por terceros en niños de 6 a 11 años, teniendo en cuenta patrones de desarrollo como la Teoría de la Mente, la cual hace referencia a la habilidad de comprender estados mentales propios y ajenos, así como de predecir conductas. En este punto, también es importante mencionar que estas dos emociones comparten características similares, pues ambas son motivadas por la autorreflexión y autoevaluación de las acciones, razón por la que en ocasiones estas emociones son utilizadas sin ninguna distinción. Sin embargo, se debe tener presente que la culpa es una emoción que surge frente a una acción concreta y reprochable que el sujeto ha realizado, mientras que la vergüenza se presenta como una evaluación ante la transgresión de una norma moralmente aceptada. Estos aspectos, similitudes y diferencias, serán ampliados a lo largo de este trabajo.

Esta investigación se realizó mediante un estudio de tipo empírico analítico, siguiendo un paradigma hipotético deductivo que permite partir de conocimientos generales sobre las emociones de culpa y vergüenza, para llegar a situaciones específicas de las mismas, en este

caso la aparición e identificación de dichas emociones. Cabe resaltar que la investigación empírico analítica se caracteriza por realizarse de manera sistemática y objetiva, mediante la experimentación y la observación de los fenómenos que se pretenden investigar. Además, los datos previamente recolectados, son analizados estadísticamente, en este caso mediante el programa estadístico SPSS versión 25, y su objetivo principal es describir o tratar de explicar dichos fenómenos.

En este sentido, el nivel de la presente investigación es descriptivo y para la realización de la misma, se utilizó un diseño no experimental, en el que se expuso a la muestra poblacional -conformada por 20 niños y 27 niñas de una institución educativa pública del municipio de La Unión- a un contexto dentro del que estuvo evidenciada la manifestación de la culpa y la vergüenza. Estos contextos estuvieron dados por diferentes historias, tipo dilema moral, las cuales conformaban el instrumento de investigación utilizado en este caso. Así, los dilemas morales se refieren a una serie de historias cortas sobre una situación que implica un conflicto moral.

La realización de este trabajo investigativo estuvo motivada por varias razones, entre las que se destaca un vacío en el material bibliográfico de la psicología moral, acerca de este tema específico, tanto a nivel nacional como regional, lo cual puede ser preocupante, ya que, como se ha mencionado, las emociones son fundamentales en el desarrollo de los seres humanos y a partir de su comprensión y reconocimiento en la infancia, puede haber mayor facilidad para relacionarse con las demás personas, mejorar desempeño académico y mejorar bienestar psicológico, aspectos que rescatan la importancia de investigaciones sobre este tema, pues a partir de los resultados obtenidos, se puede pensar en programas de educación emocional y demás.

Por otra parte, la realización de este estudio, tiene propósitos formativos fundamentales, como la adquisición de destrezas en el ámbito investigativo, así como el afianzamiento de estrategias y habilidades necesarias para el mismo, además, permite ampliar los conocimientos que se tienen acerca del desarrollo moral y evolutivo, aspectos que resultan importantes para la formación de psicólogos. Adicionalmente, este trabajo posibilita el fortalecimiento del estudio de la psicología básica en la Universidad de Antioquia y en la academia colombiana en general e, igualmente, permite optar por el título de psicólogas de la Universidad de Antioquia.



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Imagínese el lector que en una institución educativa donde se está realizando un evento cultural, uno de los alumnos se dispone para salir a realizar su presentación en el acto que se lleva a cabo, mientras va caminando al escenario, uno de sus compañeros atraviesa su pie haciéndolo caer enfrente de todo los demás presentes. Frente a esta situación, ¿cómo cree que se sintió el alumno vulnerado, su compañero y las demás personas que presenciaron el acto? Después de evaluar la situación y acorde con sus creencias, convicciones y recuerdos es posible que tenga ciertas respuestas en su mente, que además pueden ser compartidas o no con otros lectores. Además, probablemente las emociones de culpa y vergüenza pasen por su cabeza.

Pues bien, es importante considerar que las emociones juegan un papel fundamental en la vida de los seres humanos, ya que se basan en creencias y pueden orientar la acción y la toma de decisiones. Además, son consideradas como juicios, en tanto tienen componentes evaluativos y cognitivos (Nussbaum, 2008).

Diversos autores han conceptualizado las emociones. Darwin (citado en Chóliz, 2005), propone que existen ciertas emociones que son compartidas por los seres humanos con otros animales y que, además, se manifiestan a través del cuerpo; por otra parte, Chóliz (2005), atribuye a las emociones tres funciones principales, como son: la función adaptativa, social y motivacional; todas estas están relacionadas con la emoción y permiten preparar al organismo para comportamientos o conductas específicas en los diferentes contextos.

Finalmente, se encuentra que para Damasio (2000) las emociones son una cantidad de respuestas que pueden ser conscientes o inconscientes. Mercadillo, Díaz y Barrios (2007) señalan que Damasio “define la emoción como una colección de cambios corporales o

estados somáticos asociada a un conjunto de pensamientos o imágenes visuales o auditivas” (p.3).

También, Medina, Posada y Sánchez (2016), mencionan que, para Damasio, las emociones pueden darse a través de la percepción con los sentidos y por medio de la evocación de recuerdos. A partir de este autor, se hace una distinción entre emociones “básicas” o “primarias” que pueden ser compartidas con otras especies y que surgen de estímulos similares, y emociones “secundarias” o “sociales” entre las que se pueden encontrar la vergüenza, la culpa y el orgullo. Estas emociones también son denominadas emociones morales y se encuentran de algún modo determinadas por la cultura y las dinámicas sociales que permiten establecer lo bueno o lo malo, por esto aparecen en situaciones específicas donde se presenta alguna transgresión de la norma (Mercadillo, Díaz & Barrios, 2007). Así, estas emociones se producen en momentos donde aparece un evento que puede percibirse como moralmente relevante.

Haidt (2003) formaliza las emociones morales dividiéndolas en cuatro familias: emociones de condena, emociones de autoconciencia, emociones relativas al sufrimiento ajeno y emociones de admiración:

- En la primera familia, que hace referencia a las emociones morales de condena, se incluyen el desprecio, la ira y el asco. Estas suelen aparecer ante las violaciones de los códigos morales asociados a la justicia y a los derechos individuales, a las costumbres y a los valores comunitarios. Así, estas emociones motivan a las personas a cambiar sus relaciones con quienes han infringido las normas y pueden promover conductas egoístas o prosociales.
- Las emociones morales de la familia de autoconciencia son la vergüenza, el pudor y la culpa. Haciendo énfasis en que las dos primeras aparecen cuando alguien reconoce

que ha quebrantado una norma social, mientras que la tercera se produce cuando hay una percepción de que ese quebrantamiento ha provocado sufrimiento a otros, de manera que esta última emoción generalmente motiva a la reducción de ese efecto. Sin embargo, las tres emociones comparten una característica fundamental: la valoración relativa al propio yo (Etxebarria, 2003).

- La familia de emociones morales relativas al sufrimiento ajeno incluye la compasión, que surge de la percepción de que otro sufre y de la intención por aliviar dicho sufrimiento, lo que provoca comportamientos altruistas hacia la víctima.
- Por último, se encuentran las emociones morales de admiración, que son las únicas que se pueden considerar positivas, ya que son provocadas por situaciones placenteras y promueven comportamientos prosociales directos, comportamientos definidos por la caridad, la lealtad o el autosacrificio. En este grupo de emociones se destacan la gratitud, la admiración y la devoción; la primera se dirige hacia alguien que ha hecho algo útil para el individuo y este tiende a retribuir la acción, mientras que las dos últimas se producen por la evaluación de algunas acciones como buenas o correctas, de manera que la persona tiende a imitarlas.

Es importante resaltar que el presente trabajo girará en torno a dos emociones específicas que hacen parte de la familia de emociones morales de autoconciencia, estas son la vergüenza y la culpa. Por lo que se hace de vital importancia definir claramente cada una y diferenciarlas, ya que en ocasiones suelen confundirse pues ambas surgen de autoevaluaciones negativas.

Etxebarria (2003) señala que la vergüenza se da cuando hay una evaluación negativa del yo, pero esta se produce de forma global, provocando experiencias desagradables como la

interrupción de la acción, cierta confusión mental, dificultad y torpeza para hablar, encorvamiento del cuerpo como si la persona quisiera desaparecer de la mirada ajena y, en algunas ocasiones, rubor facial. Además, como la vergüenza supone un ataque global al yo, la persona va a intentar liberarse de dicho estado emocional mediante mecanismos como la reinterpretación de los eventos y el olvido de la situación.

Igualmente, Etxebarria (2003) indica que la culpa surge también de una autoevaluación negativa, pero esta se da referida a una acción concreta. Las personas que sienten culpa experimentan dolor, pero este va dirigido a las consecuencias de la acción negativa realizada y esta experiencia no suele ser tan displacentera ni confusa como la causada por la vergüenza. Así mismo, la culpa suele provocar en la persona inquietudes acerca de cómo puede revertir las acciones y es precisamente de esta forma, mediante la acción correctora, que las personas pueden liberarse de dicho estado emocional. Sin embargo, esto no siempre es viable y cuando sucede, la culpa puede ser igual de displacentera que la vergüenza.

Teniendo en cuenta lo anterior, Nussbaum (2008), señala que la vergüenza es una emoción esencial en la formación del carácter moral, debido a que incentiva a adoptar ciertos rasgos de personalidad. Así mismo, la culpa también ocupa un lugar importante en la formación de dicho carácter en la infancia temprana ya que permite identificar cuándo se ha cometido una injusticia y la reparación que se debe hacer frente a una acción que puede traer consecuencias negativas para los otros.

Para Jean Piaget (1932), el desarrollo moral de las personas se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo que estas han alcanzado, pues se requieren diferentes características que permitan la comprensión de las situaciones morales que pueden implicar la

toma de decisiones morales. Es así que el autor expone que el desarrollo moral y cognitivo, así como el afectivo, se producen en el ser humano de una forma paralela (Carracedo, 1989). En la teoría del desarrollo moral de Piaget se resalta la interiorización de las normas, la reducción de la presión de los adultos, la formación del propio criterio, la práctica de las reglas y la conciencia de las mismas. De esta forma, se estructura el concepto de respeto mutuo que surge de la cooperación entre pares y la responsabilidad subjetiva, de manera que las acciones comienzan a ser juzgadas por la intención con que se realizan.

Cercano a esta línea, Kohlberg (1976) plantea un desarrollo cognitivo del juicio moral en función de la resolución de conflictos. Para esto, el autor propone que se debe pasar por una serie de tres etapas: pre-convencional, convencional y post-convencional. Cada una de ellas está compuesta por dos estadios, en los que se pretenden ciertos cambios y logros, tanto cognitivos como estructurales, para pasar de uno a otro. Haciendo énfasis en la importancia que tiene la interacción social en el transcurso de un estadio a otro y por tanto de una etapa a otra, pero sin dejar de lado el desarrollo cognitivo que también se debe haber alcanzado (Carracedo, 1989).

Hacia la contemporaneidad, las teorías del desarrollo psicológico han mostrado un fuerte interés por el estudio de hitos evolutivos, abandonando así -paulatinamente- la tendencia a realizar teorías completas de ciclos y fases evolutivas desde la infancia hasta la vejez. De este modo, muchos esfuerzos de los grupos académicos se han enfocado en patrones o hitos del desarrollo, momentos importantes donde se estructuran logros cognitivos de las personas. Uno de estos momentos clave del desarrollo es la Teoría de la Mente (ToM, por sus siglas en inglés), la cual ha mostrado ser decisiva e indispensable para la comprensión de acciones morales y se ha entendido como la capacidad para realizar atribuciones de

estados mentales en otro individuo, como pensamientos, creencias y deseos, que permiten hacer predicciones específicas sobre el comportamiento de los demás, así como la intencionalidad con que se hace (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao & Pelegrín-Valero, 2007). Sin embargo, en edades tempranas esta intencionalidad se juzga únicamente por el resultado de la acción, mientras que entre los 4 y los 10 años, los niños tienen en cuenta la intención con que se realiza la acción así como los estados mentales que subyacen a la misma, igualmente se valoran los actos como correctos o incorrectos y si deben ser o no castigados (Cushman, Sheketoff, Wharton & Carey, 2013).

Tirapu-Ustárrroz et al. (2007), mencionan además que la identificación de las emociones es uno de los niveles de complejidad que alcanza el desarrollo de la ToM, incluyendo el desarrollo de las emociones morales. Siendo las edades entre los 4 y 6 años en que generalmente se estudia dicha habilidad (Sodian, 2005; Wellman, 2002), por lo que podría considerarse que después de esta edad casi todos los niños comprenden estados mentales y emociones de otros. Así, ha de entenderse que las emociones de vergüenza y culpa aparecen paulatinamente en la infancia y se requieren para resolver conflictos morales donde se ve implicada la intencionalidad que puede influir en los estados de las demás personas. Por lo anterior resulta útil describir cómo se da la identificación particular de las emociones culpa y vergüenza en los niños mayores de 6 hasta los 11 años, ya que algunos autores, como Piaget (1932), señalan que en este último rango de edad los niños son plenamente capaces de elaborar juicios morales.

Adicionalmente, se encuentra que las emociones morales de culpa y vergüenza siempre surgen ante una transgresión moral, considerando esta como una “acción impermisible porque atenta contra el bienestar de otros y trae consecuencias negativas para

los implicados” (p. 18). Las transgresiones morales, además, están relacionadas con conceptos universales como la justicia, la solidaridad y los derechos humanos. Así, se ha encontrado que los niños, cuando perciben este tipo de transgresión, intervienen generalmente con conductas prosociales hacia aquellos que han sido agredidos en cada situación, a diferencia de aquellos momentos en los que hay transgresión de normas sociales, donde los niños no muestran una tendencia a reaccionar de tal manera, apareciendo con mayor frecuencia, únicamente, la emoción de vergüenza (Clemente-Estevan, Villanueva-Badenes & Cuervo-Gómez, 2013).

Sin embargo, es importante considerar que la severidad con que se juzgan las transgresiones morales y la intensidad con la que se sienten las emociones que surgen de estas transgresiones, varían dependiendo de si la transgresión ha sido realizada por el mismo individuo o por un tercero, así mismo, las emociones que aparecen en los juicios realizados a estas acciones difieren dependiendo a quienes vayan dirigidos, entonces, cuando juzgamos nuestras propias acciones serán más evidentes las emociones de culpa y vergüenza de modo que el miedo a ser juzgado socialmente guiará la manera en cómo se juzguen las acciones propias, mientras que cuando se trata de realizar juicios morales a las acciones realizadas por otros las emociones que prevalecen son las de indignación y de ira (Christensen y Gomila, 2012).

A lo largo de este texto es posible observar cómo las emociones se encuentran presentes en la vida diaria, influyendo en nuestras acciones frente a ciertos eventos y en la toma de decisiones de la cotidianidad. Así mismo, las emociones morales median las evaluaciones que se realizan en situaciones específicas, permitiendo que se actúe de una forma u otra.

En algunos estudios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), se ha afirmado que los niños que reconocen y comprenden mejor las emociones propias y ajenas, suelen mostrar algunas características como mayor facilidad para relacionarse con los demás, mejor desempeño académico y mejor bienestar psicológico. Es por esto que resulta imprescindible realizar estudios de este tipo, donde se permita, no sólo conocer respecto al tema, sino también que, a partir de él, se pueda favorecer la educación moral, por ejemplo ayudando a la mejora del desarrollo emocional en los niños y, por otra parte, sirva de colaboración en las pautas de crianza que llevan los padres, pues este es otro tema que puede influir en el reconocimiento de las emociones morales en los niños. Berger y Luckmann (2008; citado por Valdés, Alonso, Martínez, Tánori & Madrid, 2016), afirman que la familia como escenario de socialización primario, es un lugar fundamental que favorece la internalización de las normas y de las emociones morales que influyen en la identidad del niño y que, por tanto, pueden afectar otros contextos socializadores de él. A pesar de la relevancia que demuestra el tema, en la búsqueda bibliográfica realizada no se logra encontrar información relacionada con este asunto en Colombia, por lo que se logra evidenciar un vacío en el conocimiento y en el campo de la psicología moral.

Adicionalmente, el presente trabajo de grado tiene un propósito formativo fundamental, adquirir destrezas en el ámbito de la investigación que permitan aumentar el conocimiento propio, no sólo en el tema particular a abordar y la reflexión acerca de él, sino también en lo que se refiere al afianzamiento de todas aquellas estrategias y habilidades que pueden ser implementadas en la mejora del proceso investigativo. Además, permite ampliar los conocimientos que se tienen sobre el desarrollo evolutivo, específicamente sobre el desarrollo de la identificación de emociones morales en terceros, aspecto que resulta



supremamente importante para la formación de los psicólogos. Adicionalmente, este trabajo posibilita el fortalecimiento del estudio de la psicología básica en la Universidad de Antioquia y en la academia colombiana en general e, igualmente, permite optar por el título de psicólogas de la Universidad de Antioquia.

Teniendo en cuenta la importancia de las emociones, específicamente de las emociones morales culpa y vergüenza en la vida cognitiva de las personas cuando se enfrentan a situaciones morales, se hace importante explorar el momento en que suele aparecer su identificación y las repercusiones que pueden traer cuando se experimentan. Se considera pertinente, por tanto, realizar una investigación donde se observe la identificación de estas emociones en el juicio moral sobre las transgresiones que realizan terceros, teniendo en cuenta las posibles diferencias entre las edades de 6 a 11 años, ya que, como se mencionó anteriormente, en la búsqueda bibliográfica realizada no se logra encontrar información empírica relacionada con este asunto en Colombia.

En congruencia, la pregunta de investigación de este trabajo es: ¿cómo ocurre el desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en situaciones de transgresión moral realizada por terceros en niños entre 6 y 11 años?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 General**

Analizar el desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en situaciones de transgresión moral realizada por terceros en niños entre 6 y 11 años.

### **2.2 Específicos**

- Operacionalizar las emociones de culpa y vergüenza en dilemas morales de daños a terceros.
- Describir la manifestación de la identificación de la culpa y vergüenza en transgresiones morales de terceros en niños entre 6 y 11 años.
- Comparar la identificación de las emociones de culpa y vergüenza en transgresiones morales de terceros en los distintos rangos de edad de los niños.
- Reconocer patrones del desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en transgresiones morales de terceros en niños entre 6 y 11 años.
- Analizar patrones del desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en transgresiones morales de terceros en niños entre 6 y 11 años.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Emociones

Cotidianamente, los seres humanos nos vemos envueltos en situaciones que nos desencadenan diferentes emociones, estas pueden ser identificadas y perfectamente descritas por las mismas personas. Sin embargo, conceptualmente, se pueden presentar diversas apreciaciones para el término. Damasio, en su libro *En busca de Spinoza* (2005) define las emociones como *“un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo”* (p.55). Estas respuestas se pueden traducir en conductas determinadas realizadas por las personas, conductas que en gran parte se hacen públicas y visibles a los demás, por ejemplo, una sonrisa como producto de la alegría o el llanto en una situación de tristeza.

Chóliz (2005) da a conocer la emoción como *“una experiencia multidimensional”* a la que le atañe tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo. Estos sistemas no actuarán en igualdad de condiciones para todas las emociones que puedan darse en un sujeto, sino que también dependerán de la situación o contexto particular para manifestarse cierta reacción perteneciente a uno u otro sistema de respuesta, éstas a su vez pueden condicionar, en cierto modo, la intensidad con la que se presenta la emoción.

Por su parte, Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010) definen este concepto como *“un proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno”* (p.17). Señalan, además, que es posible dar cuenta de este a través de las conductas presentadas en cada sujeto por la reacción emocional.

Todas estas definiciones sobre el concepto de emoción pueden ofrecer una idea general de las mismas, si bien, son descritas de diferentes maneras por los autores, las definiciones presentadas indican de una u otra manera a la emoción como una respuesta, reacción o conducta presentada en un sujeto. Estas reacciones o comportamientos tienen un objetivo general, básicamente, estas conductas buscan la regulación y el bienestar del organismo (Damasio, 2005).

Evolutivamente, los seres humanos buscamos el cumplimiento de este gran objetivo (la supervivencia y el bienestar) y para esto, las emociones actúan realizando funciones adaptativas, que conducen y permiten el desarrollo de determinados comportamientos en situaciones específicas experimentadas por los sujetos. En cuestión adaptativa son las emociones las que producen ciertas reacciones, en la mayoría de casos fisiológicas, que se dan como respuesta al ambiente, por ejemplo en una situación de peligro, probablemente la respuesta presentada sea la huida (Chóliz, 2005). Este autor, pone en contexto otras dos funciones básicas de las emociones, tales como funciones sociales y funciones motivacionales. Las funciones sociales, aluden a aquellas conductas que permiten el desarrollo de los seres humanos como seres sociales, comportamientos que favorecen la interacción social y que dan paso a la capacidad de controlar las respuestas de acuerdo a los contextos específicos. En cuanto a las funciones motivacionales se basan en que *“una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada”* (Chóliz, 2005, p.6). Propiciando así, a partir de reacciones emocionales que algunos comportamientos sean dirigidos hacia un objetivo con mayor o menor intensidad.

### **3.2 Emociones morales**

Existen emociones básicas para la especie humana que surgen ante ciertas situaciones, la tristeza, la alegría, el miedo y la ira. Estas emociones suelen aparecer ante los mismos estímulos y manifestarse con expresiones similares pero, por otra parte, hay otras emociones que depende en mayor medida de la cultura y las dinámicas y el contexto social, es el caso de las llamadas emociones morales. Estas, se caracterizan por la percepción del quebrantamiento de una norma moral explícita o implícita o por un comportamiento socialmente no aceptable (Mercadillo, Díaz & Barrios, 2007). Por su parte, Haidt (2003; citado por Saavedra, Mola, Gancedo & Reyna, 2015), menciona que para identificar estas emociones morales se deben tener en cuenta dos características. Primero, inductores desinteresados, es decir, que las emociones pueden ser activadas aun cuando la personas no se encuentra en el evento desencadenante y, segundo, las tendencias de acción prosocial, entendiéndose que motivan conductas que benefician a los demás como respuesta al evento provocador.

Históricamente, las emociones morales se han dividido en cuatro grupos: las emociones de condena, que se presentan ante el rompimiento de algunos códigos morales y se incluyen la ira, el disgusto, el desprecio y la indignación; las emociones de autoconciencia, que engloban la vergüenza, la culpa y el pudor y aparecen cuando un individuo percibe que ha quebrantado una convención social; las emociones relativas al sufrimiento ajeno que comprende la compasión y se caracterizan por la inferencia de que otro sufre o padece, despertando el deseo de aliviar dicho sufrimiento y, por último las emociones de admiración, consideradas positivas, ya que son provocadas por una situación placentera, relacionada con la percepción de algo o alguien considerado como moralmente ejemplar. En este último grupo se encuentran las emociones de gratitud, admiración y devoción (Mercadillo, Díaz & Barrios, 2007).

### **3.3 Culpa y vergüenza**

La culpa y la vergüenza hacen parte de las emociones morales autoconscientes caracterizadas por la autorreflexión y la autoevaluación de las acciones que, en general, son concebidas como prohibidas o que atentan contra la moral. Son emociones que surgen en la interacción entre individuos cuando se perciben violaciones a las normas, proporcionando una retroalimentación sobre la aceptabilidad social y moral (Haro-Solís, García-Cabrero & Reidl-Martínez, 2013).

Ahora bien, según Reidl-Martínez y Jurado (2007), la culpa se caracteriza porque un individuo emite un juicio desfavorable sobre una acción concreta y reprochable que realizó, apareciendo emociones primarias como tristeza, miedo y enojo. Esta situación provoca, además, arrepentimiento, autocastigos y deseos de remediar aquello que se ha hecho, llegando a acciones reparadoras que subsanen el daño ocasionado. Así mismo, autores como Díaz-Aguado (1982; citado por Laorden, 2005), definen la culpa como una emoción negativa que provoca sentimientos desagradables después de haber cometido una transgresión y continúa hasta que se corrija dicha acción independientemente de que ésta haya sido conocida por otros, por tanto, la culpa es considerada una emoción privada, pues surge de la propia desaprobación, sin necesidad de observadores externos.

Las emociones no se presentan siempre con la misma intensidad y dependen claramente de cuál sea el estímulo causante y el momento en que se presente (Damasio, 2005). La vergüenza, por su parte, al ser una emoción social, se presenta como una respuesta cognitiva compleja que por lo tanto evalúa diversas situaciones diferentes a las que se evalúan en las emociones básicas. (Tena, 2018). Estas situaciones están relacionadas con la norma, lo que

se conoce como correcto o no, dentro de una cultura o los comportamientos que se pueden determinar apropiados o no en algún contexto. Es decir, estas reacciones emocionales relacionadas con la vergüenza salen a flote en circunstancias en las que un sujeto se ve expuesto ante los demás.

Cuando se hace la descripción de lo que son las emociones, se mencionan las funciones de las mismas, la vergüenza, entonces cumple una función social y motivacional en los seres humanos, ya que esta se da dentro del contexto de las relaciones interpersonales, favoreciendo el control de conductas inapropiadas o la consecución de objetivos y metas trazadas por los individuos (Tena, 2018).

Pascual, Etxebarria y Pérez (2007), manifiestan la confusión que generalmente se presenta al distinguir las emociones de culpa y vergüenza, pues ambas se presentan ante situaciones específicas que resultan ser similares. De esta manera, estos autores proponen que las principales diferencias entre estas dos emociones, algunas que ya han sido mencionadas previamente, son las siguientes:

1. La vergüenza suele ser una emoción pública que aparece tras la desaprobación de los demás, mientras que la culpa surge de la desaprobación propia y no requiere de observadores externos.
2. La vergüenza deriva de la percepción de que la falla ha sido incontrolable (ejemplo: falta de habilidad en una tarea) y en la culpa se percibe ese fallo como controlable (ejemplo: falta de esfuerzo).
3. La vergüenza suele provocar deseos de huir, esconderse o desaparecer, mientras que la culpa causa temor al castigo, deseo de enmendar el daño, autocastigarse o llevar a cabo alguna acción reparadora.

4. En la vergüenza el foco atencional de la persona es su “yo global” (ejemplo: yo soy horrible por aquello que hice) y en la culpa el foco de atención lo ocupa únicamente la acción concreta (yo hice algo horrible).
5. Por último, estos autores, basándose en la teoría psicoanalítica mencionan que ambas emociones son provocadas por distintos tipos de transgresiones. Así, la culpa aparece cuando se transgreden ciertas normas sociales y la vergüenza cuando no se alcanzan ciertas metas o estándares.

### **3.4 Teoría de la mente**

La Teoría de la Mente (ToM, por sus siglas en inglés), ha sido un constructo ampliamente estudiado y descrito por diferentes teóricos del área, quienes a través de los años han considerado dicha capacidad como una forma de explicarse cómo la mente de los seres humanos se cuestionan sobre sus estados mentales y de los demás (Uribe, Gómez & Arango, 2010). Así, Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero (2007), describen la ToM como una habilidad cognitiva compleja que permite a los individuos atribuir estados mentales a sí mismos y a otros, inferir creencias, emociones, intencionalidad y deseos, para a su vez, explicar, comprender, predecir y controlar las conductas propias y ajenas. Además, esta habilidad facilita la comprensión y producción de engaños y mentiras, razón por la que ocupa un lugar importante en la interacción humana.

El término Teoría de la Mente fue propuesto en 1978 por Premack y Woodruff cuando intentaban resolver algunas cuestiones de su experimento con chimpancés, en el que se pretendía explicar los mecanismos por lo que estos animales inferían los estados mentales de sus congéneres. De esta manera, es acuñado dicho término para referirse a la habilidad psíquica, conformada por un grupo de principios que permiten explicar y predecir fenómenos



de la conducta humana como creencias, pensamientos o comportamientos (Téllez-Vargas, 2006). Años más tarde, otros autores como Dennet (1983), Wimmer y Perner (1983) y Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), citados en Uribe, Gómez y Arango (2010), realizan otros descubrimientos con relación a la ToM, los cuales tienen que ver con las atribuciones mentales que realizan los niños y la ausencia de dicha habilidad en quienes presentan alteraciones en el lóbulo frontal y/o que manifiestan condición de autismo.

Referente al momento de aparición de la ToM en los seres humanos, Zegarra-Valdivia y Chino Vilca (2017), citan a Wimmer y Perner (1983), quienes describen dos niveles de complejidad de la ToM. El primero en el que las personas únicamente describen aquello que observan, sin tener en cuenta los estados mentales que el otro tiene sobre una situación específica, es decir que comprenden al otro como mero objeto físico y el segundo nivel en el que se percibe al otro como alguien con una mente, por lo que ya se razona a partir de lo que ese otro puede estar pensando o sintiendo. De esta manera, los autores proponen que entre los tres y siete años de edad, los niños con desarrollo típico suelen pasar del primer al segundo nivel de complejidad. Gómez (2010), señala que entre los tres y los cinco años, los niños adquieren la habilidad de reflexionar y comprender los comportamientos, intenciones, pensamientos y sentimientos de los demás.

Así, la ToM cobra fuerza en las investigaciones sobre emociones, ya que, como se ha mencionado, esta habilidad cognitiva se hace necesaria para la comprensión tanto de las emociones propias como ajenas, aspecto que, según Gómez (2010), resulta fundamental en la infancia, pues las emociones promueven las relaciones con los demás, el logro de recompensas y logros interpersonales.

## **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **4.1 Tipo y diseño de investigación**

Para cumplir con los objetivos de esta investigación se realizó un estudio de tipo empírico analítico, siguiendo un paradigma hipotético deductivo que nos permitió partir de conocimientos generales sobre las emociones de culpa y vergüenza, para llegar a situaciones específicas de las mismas, en este caso la aparición e identificación de dichas emociones. La investigación empírico analítica se caracteriza por realizarse de manera sistemática y objetiva, mediante la experimentación y la observación de los fenómenos que se pretenden investigar. Además, los datos previamente recolectados, son analizados estadísticamente, y su objetivo principal es describir o tratar de explicar dichos fenómenos (Briones, 2002). Así, el nivel de esta investigación es descriptivo, partiendo de la identificación de las emociones ya mencionadas en terceros. Para esto, se utilizó un diseño no experimental, en el que se realizó una descripción de cómo se identifica la culpa y la vergüenza en terceros en niños entre 6 y 11 años, así mismo, se expuso a la muestra a un contexto dentro del que estuvo evidenciada la manifestación de la culpa y la vergüenza, estos contextos estaban dados por diferentes historias, tipo dilema moral.

### **4.2 Población y muestra**

La recolección de datos para esta investigación se realizó en la Institución Educativa Pío XI, ubicado en el municipio de La Unión, Antioquia. De esta manera, la muestra estuvo conformada por 47 niños con edades entre 6 y 11 años que se encontraban cursando entre primer y sexto grado. La muestra se eligió de forma no aleatoria y no representativa, por motivos de conveniencia y pertinencia ética, ya que fue decisión de cada padre de familia la participación de sus hijos durante la investigación; además, previamente se realizó la elección de la institución educativa para la recolección de datos.

El total de la muestra estuvo compuesto por 27 niñas (57,4%) y 20 niños (42,5%), distribuidos en cada grupo de la siguiente forma: 10 de primer grado, 10 de segundo, 9 de tercero, 9 de cuarto, 5 de quinto y 4 de sexto. Es importante tener en cuenta que, para la elección de la muestra se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión y exclusión descritos a continuación.

#### **4.3 Criterios de inclusión**

- Niños de edades entre 6 y 11 años.
- Niños que estudien en la Institución Educativa Pío XI del municipio de La Unión.
- Niños que pertenezcan a cada grado escolar, según su edad. Así:

6 años: primero

7 años: segundo

8 años: tercero

9 años: cuarto

10 años: quinto

11 años: sexto

#### **4.4 Criterios de exclusión**

- Niños que presenten condiciones de discapacidad cognitiva, visual y auditiva.
- Niños con dificultades de aprendizaje.

#### **4.5 Variables**

**Dependientes:** Son aquellas variables medidas durante la investigación y que están sujetas a la presentación del contexto en el que se evidencian las emociones de culpa y vergüenza en

los dilemas morales, así mismo las características de las variables dependen del instrumento de evaluación de estas, que en este caso son:

- Identificación de la culpa
- Identificación de la vergüenza

**Sociodemográficas:** definidas por las características sociales y particulares de cada uno de los participantes de la investigación, algunas, incluso, cuentan en esta oportunidad como criterio de inclusión.

- Sexo: es una variable cualitativa nominal en la cual se ubican los participantes en términos de, masculino, femenino o indefinido.
- Edad: esta variable se denomina como cuantitativa ordinal, y se controló en el trabajo, en un rango establecido para los participantes, quienes debieron estar entre los 6 y los 11 años.
- Lugar de residencia: denominado como variable cualitativa nominal que permite identificar si los participantes residen en alguna zona rural o urbana del departamento, aclarando que no se tomó como criterio de inclusión o exclusión para la elección de la muestra.
- Tipo de familia: variable cualitativa nominal por medio de la que se clasifican las familias según su tipo, así: Familia nuclear, familia extensa o familia monoparental.

**Intervinientes (Actitudinal y contextual):** Estas variables pueden darse dependiendo el momento específico en el que se muestre a cada persona la situación de dilema moral, y así mismo la disposición de cada participante para responder y realizar la tarea propuesta, dentro de estas variables están las siguientes.

- Disposición para realizar la tarea: esta variable, nominal cualitativa, dicotómica, se va a entender en este trabajo cómo el deseo de participar de cada uno de los niños, a

quienes inicialmente se les hizo una breve presentación de la propuesta y seguidamente una pregunta que debía ser respondida en términos de sí o no y que definía la continuidad de la tarea, para así seguir la presentación del instrumento.

- Motivación para la tarea: variable cualitativa ordinal relacionada con el interés que los niños manifiestan para la realización de la tarea. Para esto al finalizar la aplicación del instrumento se realizó una pregunta a cada niño, con el fin de conocer qué tanta motivación hubo durante la tarea, dejando claro que esta pregunta no se presentó tipo cuestionario, sino dentro de un diálogo entre evaluador y participante con el siguiente contenido: *“vamos a evaluar que tanto te gustó la actividad, para esto utilizaremos aplausos; si no te gustó vas a dar un aplauso, si te gustó poco vas a aplaudir dos veces y si te gustó mucho vas a aplaudir 3 veces”*
  
- Distracción durante la tarea: variable cualitativa nominal, entendida como la ausencia de atención parcial o total durante la aplicación del instrumento. Así, para dar cuenta de ello, se le preguntó a cada niño aspectos en relación al dilema moral que le fue presentado, como nombres o diálogos cortos de los personajes. Esto se hizo en la mitad de la presentación de cada dilema, con el fin de saber si el niño estuvo o no atento a la actividad.
  
- Lugar de aplicación: esta variable, cualitativa nominal, estuvo condicionada a la institución educativa donde fue realizada la aplicación del instrumento.

**Instrumental:** Las variables de tipo instrumental son aquellas que hacen referencia a los instrumentos o tareas que sean utilizados para evaluar la identificación de las emociones, culpa y vergüenza.

- Dilemas morales: según Christensen y Gomilla, (2012) “Los dilemas morales son historias cortas sobre una situación que implica un conflicto moral” (p.1251). Para la realización de esta investigación, se utilizaron dilemas morales en los cuales uno de los personajes de la historia cometía una transgresión moral, a partir de la cual se hacía evidente la aparición de las emociones culpa y vergüenza.
- Comprensión de la tarea: variable cualitativa nominal dicotómica, asumida en este trabajo a partir de la respuesta de los participantes a la pregunta de si entendió o no la tarea a realizar, esta respuesta se dio en términos de sí o no, y se hizo de manera preliminar a la realización de la tarea.

#### **4.6 Instrumentos**

1. Pablo (Paula) es un chico reconocido por ser una persona honrada. Un día Don Agustín, el dueño de la panadería le pidió a Pablo que le ayudara a cuidar el negocio mientras él acompañaba a su esposa a una cita médica. Mientras Pablo atendía, se sintió tentado de comerse algunos pasteles que se veían muy apetitosos, aunque no tenía permiso de Don Agustín, Pablo no pudo resistir la tentación y decidió comérselos, al día siguiente, Pablo volvió para pagarle los pasteles a Don Agustín.
  - ¿Crees que durante este tiempo Pablo pensó mucho en Don Agustín?
    - Sí
    - No
  - Tú crees que Pablo...
    - Lamentó haber afectado a Don Agustín. (*Pensamiento rumiador sobre la magnitud del daño*)
    - Se preocupó porque no sabía qué hacer. (*Dudas o inquietudes sobre cómo reparar el daño*)

- Pensó que no lo iban a volver a ver como una persona honrada.  
*(Preocupación por reputación)*
- Se quería disculpar con Don Agustín. *(Tomar la decisión de reparar el daño)*

2. Camilo (Camila) es un niño muy amigable. Él un día ve a un amigo robando el examen final de matemáticas, sin que lo notara. Él se queda callado porque piensa que nunca es bueno delatar, pero luego el profesor se da cuenta y culpa a otro de sus compañeros que no tuvo nada que ver en el robo, a quién castiga por lo sucedido. Más tarde, Camilo busca a su profesor para hablar con él y decirle quienes de sus compañeros merecían realmente el castigo.

- ¿Crees que antes de hablar con su profesor Camilo pensó mucho en su compañero
  - Sí
  - No
- Tú crees que Camilo...
  - Lamentó lo mucho que había afectado a su compañero que no tenía nada que ver. *(Pensamiento rumiador sobre la magnitud del daño)*
  - Se preocupó porque no sabía qué hacer. *(Dudas o inquietudes sobre cómo reparar el daño)*
  - Pensó que no lo iban a volver a ver como un buen amigo. *(Preocupación por reputación)*

3. Julián (Juliana), tiene un oso de peluche que le gusta mucho porque se lo regalaron sus padres cuando era un bebé, pero sabe que si sus compañeros de la escuela se dan cuenta que lo lleva en su bolso se van a burlar de él, por eso siempre lo mantiene bien

guardado para que nadie lo encuentre, pero un día olvidó cerrar su bolso y sus compañeros encontraron el peluche y le hicieron muchas burlas por tenerlo, después de esto Julián, buscó un sitio para estar solo.

- ¿Crees que Julián se sonroje?
  - Sí.
  - No.
  
- ¿Qué más crees que está sintiendo Julián?
  - Ganas de agachar la cabeza. (*Respuestas físicas ante la autoevaluación negativa*)
  - Dificultad para hablar (*Respuesta cognitiva ante la autoevaluación negativa*)
  - Ganas de esconderse (*Respuesta comportamental ante la autoevaluación negativa*)
  - Ganas de volver a sentirse bien (*Intento de liberarse de dicho estado*)

4. En la escuela, el día de hoy están celebrando el día del idioma y Andrea (Andrés) debe leer un poema, cuando va para el escenario se tropieza y se cae enfrente de todos sus compañeros, inmediatamente se para y agacha la cabeza.

- ¿Crees que Andrea se sonroje?
  - Sí
  - No
  
- ¿Qué más crees que está sintiendo Andrea?
  - Ganas de agachar la cabeza. (*Respuestas físicas ante la autoevaluación negativa*)
  - Dificultad para hablar (*Respuesta cognitiva ante la autoevaluación negativa*)



- Ganas de esconderse (*Respuesta comportamental ante la autoevaluación negativa*)
- Ganas de volver a sentirse bien (*Intento de liberarse de dicho estado*)

#### **4.7 Procedimiento y análisis de datos**

En un primer momento y, siguiendo los parámetros éticos que rigen la investigación con participantes menores de edad, se hizo entrega de un consentimiento informado a los padres de familia o representantes legales de los mismos donde se autorizaba su participación en la investigación y se dejaba claro que estaban en todo su derecho de retirarse en el momento que lo desearan (anexo 1). Para ello se realizaron previas reuniones en la institución educativa donde se llevó a cabo la recolección de los datos. Estas fueron dirigidas a las directivas de la institución, a quienes además se les entregó una carta de presentación de la investigación (anexo 2), y a los acudientes de los alumnos, donde se les explicó claramente los objetivos de la investigación, la metodología y utilización de la información encontrada, así como también se expresó en el consentimiento informado que los resultados obtenidos durante el proceso de investigación se pondrían en conocimiento de la institución una vez esta sea finalizada.

Posteriormente, se realizó pilotaje del instrumento a aplicar con el fin de evaluar la pertinencia de este, así como su fácil comprensión en niños con edades entre los 6 y 11 años. Se eligieron dos niños en cada uno de los rangos de edad para un total de 12 niños, aclarando que estos no se tuvieron en cuenta como parte de la muestra evaluada, ya que pertenecían a otras instituciones educativas, con el fin de que estos no contaminaran la muestra, explicando en qué consistía la evaluación. Cabe resaltar que el pilotaje se llevó a cabo dos semanas antes de la evaluación con la muestra, para después de ello realizarse los cambios necesarios y así obtener resultados con mayor confiabilidad.

Ya con la muestra se llevó a cabo la aplicación del instrumento que permitió la recolección de los datos necesarios para la investigación. Esta aplicación, que duró 15 minutos aproximadamente, se realizó de forma individual con cada uno de los alumnos en un salón de la institución, en el cual hubo el mínimo de factores distractores e interrupciones posibles, además de buena ventilación e iluminación. En el aula hubo dos sillas, una enfrente de otra, donde estuvieron sentados el evaluador y el evaluado, una mesa amplia que separó a ambos y que además sirvió para desarrollar y visualizar cada una de las representaciones que hacían parte del instrumento.

Las representaciones se llevaron a cabo con dramatizaciones de cada una de las situaciones expuestas en los cuatro dilemas. Para esto se utilizaron 10 muñecos haciendo referencia a cada uno de los personajes de los dilemas en versión femenina y masculina de cada uno, exceptuando a Don Agustín y el profesor. Estos estuvieron hechos en papel, sostenidos por un palo de madera y medían aproximadamente 10 centímetros de altura. Es importante resaltar que cada uno de estos muñecos tenía características físicas que los hacía distintos unos de otros, con el fin de que los evaluados no confundieran los personajes de cada situación. Tal como se muestra en el anexo 3.

Adicionalmente, es importante aclarar que antes de iniciar con la evaluación mediante la representación de los dilemas, el evaluador compartió 5 minutos con cada evaluado, con el propósito de establecer empatía, lo que a su vez podría facilitar la aplicación del instrumento. Además, en este momento se obtenía el asentimiento del niño para continuar con la evaluación, para lo cual se le preguntaba si quería seguir jugando con el evaluador, si la

respuesta del menor era sí, se proseguía con la evaluación, de lo contrario, se suspendía (ver protocolo de evaluación, anexo 4).

Ahora bien, el análisis de datos se realizó en el programa estadístico SPSS versión 25, mediante el cual se extrajeron los estadísticos descriptivos de desviación estándar y media para las variables de edad y grado, así como las frecuencias para cada uno de los datos sociodemográficos, sexo, edad, grado, lugar de residencia y tipo de familia, además, se obtuvieron las frecuencias para la presencia o ausencia de la identificación de la emoción culpa o vergüenza. Por otra parte, se realizaron tablas cruzadas entre las variables de edad e identificación de la emoción y edad y nivel de dicha identificación, de manera que se hiciera posible comparar las diferencias entre las variables y las diferentes edades evaluadas.

#### **4.8 Consideraciones éticas**

Siguiendo la ley 1090 de 2006, donde se hace mención a los criterios que se deben tener en cuenta al momento de realizar investigaciones con participantes humanos en psicología, se tiene que el psicólogo deberá “abordar la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan” (2006) lo que queda expreso en el artículo 50 de dicha ley, en la que se menciona, también, que las investigaciones científicas realizadas por psicólogos deben proteger además del bienestar, los derechos de los participantes. Es por ello que, la integridad de las personas que participen en la investigación en ningún momento se verá truncada, ni física ni mentalmente, teniendo en cuenta, además, que los procedimientos que se llevarán a cabo no son intrusivos ni pretenden dañar la dignidad de cada uno.

Es así como los datos obtenidos de quienes sean partícipes de la presente investigación serán tratados con la máxima discreción y confidencialidad, protegiendo la privacidad e

identidad de todos. Igualmente, se respetarán las decisiones que los participantes tomen antes, durante y después de la investigación, aspecto que quedará claro en el consentimiento informado que será entregado a las personas, previo al inicio del estudio y donde estará constatada su libre voluntad de retirarse de la investigación en el momento que lo desee, así como la negativa a participar en ella. Teniendo en cuenta que, para cumplir los objetivos de la investigación, los participantes deben ser menores de edad, serán sus padres o representantes legales quienes firmen dicho consentimiento, según lo establecido por el artículo 52 de la ley 1090.

Así mismo, se tendrá en cuenta el artículo 55 de la misma ley, donde queda claro que “los profesionales que adelanten investigaciones de carácter científico deberán abstenerse de aceptar presiones o condiciones que limiten la objetividad de su criterio u obedezcan a intereses que ocasionen distorsiones o que pretendan darle uso indebido a los hallazgos” (2006) y el artículo 56, “todo profesional de la psicología tiene derecho a la propiedad intelectual sobre los trabajos que elabore en forma individual o colectiva, de acuerdo con los derechos de autor establecidos en Colombia”, (2006) por esta razón los trabajos de los autores aquí tomados serán debidamente mencionados, citando a cada uno tal y como lo dispone las normas de la Asociación Americana de Psicología (APA), para así evitar plagios y tomar ideas ajenas como propias.

## 5. RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por 47 personas entre las edades de 6 y 11 años, de estos el 42,5% fueron hombres, mientras que el 57,4%, mujeres. Así mismo, las distribuciones de las edades fueron 21,3% para las edades de 6 y 7 años, 19,1% para los 8 y 9 años, 10,6% para los 10 años y 8,5% para los 11 años, aspecto que se corresponde con la distribución por grado escolar. Por otra parte, respecto al lugar de residencia, se observó que la mayoría de los participantes, 78,7%, residían en el área urbana y, en cuanto al tipo de familia, se encontró que el 57,4% pertenecía a familia nuclear y sólo el 4,3% al tipo de familia compuesta. Esta información se puede observar en la tabla que se encuentra a continuación.

Tabla 1: Datos sociodemográficos			
		Frecuencia	Porcentaje
<b>Sexo</b>	Hombre	20	42,6%
	Mujer	27	57,4%
	Total	47	100%
	<b>Edad</b>		
	6	10	21,3%
	7	10	21,3%
	8	9	19,1%
	9	9	19,1%
	10	5	10,6%
	11	4	8,5%
	Total	47	100%
<b>Grado</b>			
	1	10	21,3%
	2	10	21,3%
	3	9	19,1%
	4	9	19,1%
	5	5	10,6%
	6	4	8,5%
	Total	47	100%
<b>Residencia</b>			
	Rural	10	21,3%
	Urbano	37	78,7%
	Total	47	100%
<b>Familia</b>			
	Monoparental	4	8,5%
	Nuclear	27	57,4%
	Extensa	14	29,8%
	Compuesta	2	4,3%
	Total	47	100%

Por otra parte, se encontró que, en los cuatro dilemas, la mayoría de los participantes logró identificar la emoción, siendo el dilema dos, correspondiente a la emoción de culpa, en el que mayor identificación hubo (85,1%), como se puede observar en la tabla 2; mientras que en el primer dilema presentado, también correspondiente a la emoción de culpa, sólo el 55,3% de los participantes logró identificar dicha emoción (ver tabla 2). Así mismo, en los dilemas donde se presentaba la emoción de vergüenza, se encontró que en el tercer dilema el 76,5% logró identificar dicha emoción, mientras que en el cuarto el 65,9% lo hace (ver tabla 2).

Tabla 2: frecuencias de identificación de la emoción en cada dilema correspondiente

<b>Dilema</b>	<b>Identificación culpa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1</b>	Sí	26	55,3%
	No	21	44,6%
<b>2</b>	Sí	40	85,1%
	No	7	14,8%
<b>Dilema</b>	<b>Identificación vergüenza</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>3</b>	Sí	36	76,5%
	No	11	23,4%
<b>4</b>	Sí	31	65,9%
	No	16	34,0%
<b>Total</b>		47	100%

Las tablas presentadas a continuación, expresan los porcentajes en los que fue identificada cada emoción por las diferentes edades y según el dilema expuesto. En los dilemas 1 y 2 referentes a la emoción de culpa, el mayor porcentaje de identificación se mostró en la edad de 10 años, mientras que las edades de 9 en el primer dilema y 11 en el segundo, evidenciaron los porcentajes más bajos de identificación (Ver tabla 3). Respecto a la emoción de vergüenza representada en los dilemas 3 y 4, se observa que el porcentaje de

identificación más alto está en las edades de 11 y 10 años respectivamente; por otra parte, los porcentajes de identificación más bajos en ambos dilemas se presentan en la edad de 9 años (Ver tabla 4).

Tabla 3: Datos cruzados entre variable Edad y Dilema moral 1 y 2 (Identificación Emoción Culpa)

EDAD	Dilema 1 Culpa		Dilema 2 Culpa		Total
	Si	No	Si	No	
6	5 50%	5 50 %	8 80%	2 20%	10 100%
7	6 60%	4 40%	9 90%	1 10%	10 100%
8	5 55,6%	4 44,4%	7 77,8%	2 22,2%	9 100%
9	4 44,4%	5 55,6%	8 88,9%	1 11,1%	9 100%
10	4 80%	1 20%	5 100%	0 0%	5 100%
11	2 50%	2 50%	3 75%	1 25%	4 100%
Total	26 55,3%	21 44,7%	40 85,1%	7 14,9%	47 100%

Tabla 4: Datos cruzados entre variable Edad y Dilema moral 3 y 4 (Identificación Emoción Vergüenza)

EDAD	Dilema 3 Vergüenza		Dilema 4 Vergüenza		Total
	Si	No	Si	No	
6	9 90%	1 10%	7 70%	3 30%	10 100%
7	7 70%	3 30%	6 60%	4 40%	10 100%
8	6 66,7%	3 33,3%	7 77,8%	2 22,2%	9 100%
9	6 66,7%	3 33,3%	4 44,4%	5 55,6%	9 100%
10	4 80%	1 20%	4 80%	1 20%	5 100%
11	4 100%	0 0%	3 75%	1 25%	4 100%
Total	36 76,6%	11 23,4%	31 66%	16 34%	47 100%

En cuanto a los niveles de identificación por cada dilema, se encontró que aunque la mayoría de los participantes logró identificar la emoción, menos de la mitad de la población

llegó hasta el último nivel, independiente de la edad, siendo los dilemas morales 2 y 3 donde se observa un incremento en el nivel 4 con un total de 31,9% de la población (ver tabla 5), por otra parte, se encontró que los participantes de 10 años fueron quienes obtuvieron mayor rendimiento en los dilemas 1 y 2 (ver tabla 5) , mientras que en los dilemas 3 y 4 (ver tabla 6) fueron las edades de 6 y 11 años respectivamente.

Tabla 5: Datos cruzados entre variable Edad y nivel de Identificación en Dilemas morales 1 y 2 (Emoción Culpa)

EDAD	Nivel de Identificación Culpa - Dilema 1					Nivel de Identificación Culpa -Dilema 2					Total
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
6	6	1	0	0	3	4	0	0	0	6	10
	60,0%	10,0%	0,0%	0,0%	30,0%	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	60,0%	100,0%
7	5	3	0	1	1	3	3	1	0	3	10
	50,0%	30,0%	0,0%	10,0%	10,0%	30,0%	30,0%	10,0%	0,0%	30,0%	100,0%
8	4	1	3	0	1	4	1	3	1	0	9
	44,4%	11,1%	33,3%	0,0%	11,1%	44,4%	11,1%	33,3%	11,1%	0,0%	100,0%
9	5	1	3	0	0	3	1	2	0	3	9
	55,6%	11,1%	33,3%	0,0%	0,0%	33,3%	11,1%	22,2%	0,0%	33,3%	100,0%
10	3	0	0	0	2	1	2	0	0	2	5
	60,0%	0,0%	0,0%	0,0%	40,0%	20,0%	40,0%	0,0%	0,0%	40,0%	100,0%
11	3	0	0	0	1	1	0	2	0	1	4
	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%	50,0%	0,0%	25,0%	100,0%
Total	26	6	6	1	8	16	7	8	1	15	47
	55,3%	12,8%	12,8%	2,1%	17,0%	34,0%	14,9%	17,0%	2,1%	31,9%	100,0%



Tabla 6: Datos cruzados entre variable Edad y nivel de Identificación en dilemas morales 3 y 4 (Emoción Vergüenza)

EDAD	Nivel de Identificación Vergüenza-Dilema 3					Nivel de Identificación Vergüenza-Dilema 4					Total
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
6	4 40,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	6 60,0%	4 40,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	6 60,0%	10 100,0%
7	3 30,0%	3 30,0%	1 10,0%	0 0,00%	3 30,0%	3 30,0%	3 30,0%	1 10,0%	0 0,0%	3 30,0%	10 100,0%
8	4 44,4%	1 11,10%	3 33,3%	1 11,1%	0 0,0%	4 44,4%	1 11,1%	3 33,3%	1 11,1%	0 0,0%	9 100,0%
9	3 33,3%	1 11,10%	2 22,2%	0 0,0%	3 33,3%	3 33,3%	1 11,1%	2 22,2%	0 0,0%	3 33,3%	9 100,0%
10	1 20,0%	2 40,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 40,0%	1 20,0%	2 40,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 40,0%	5 100,0%
11	1 25,0%	0 0,0%	2 50,0%	0 0,0%	1 25,0%	1 25,0%	0 0,0%	2 50,0%	0 0,0%	1 25,0%	4 100,0%
Total	16 34,0%	7 14,9%	8 17,0%	1 2,1%	15 31,9%	16 34,0%	7 14,9%	8 17,0%	1 2,1%	15 31,9%	47 100,0%

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se analiza el desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en niños entre 6 y 11 años. En diferentes investigaciones (Mestre, Nuñez-Vázquez & Guil, 2007; Muñoz, E, 2017) se ha dejado claro que para la identificación de las emociones se hace necesario el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y sociales, que aparecen conforme se avanza en edad, tal como la teoría de la mente, capacidad que facilita la atribución de estados mentales a los demás, así mismo permite prever ciertos comportamientos e interpretarlos según los contextos específicos (Cabezas, 2017).

De este modo, los resultados encontrados en investigaciones similares señalan que hay un mejor reconocimiento de la expresión emocional en edades de 8-11 años respecto a niños con edades entre 6-7 años (Gordillo, Pérez, Mestas, Salvador, Arana, & López, 2015), resultados que en comparación con los presentados en la presente investigación no se dan de manera similar. En cuyo caso, se encuentra que la identificación de las emociones se muestra de manera diferente en cada edad; sin embargo, no se evidenció que esta diferencia se presentara de manera lineal, aspecto que pudo deberse a diferentes aspectos y limitaciones propias de la investigación. Así, la identificación de las emociones en los cuatro dilemas presentados se dio en porcentajes similares sin importar la edad, sin embargo, en lo que respecta al nivel de identificación de cada una de las emociones se encuentra que las variaciones dadas están evidenciadas tanto en las edades como en el dilema moral presentado, aspecto en el que se encuentran algunas diferencias en relación a otros trabajos, en los cuales las diferencias en la identificación de emociones se dan principalmente acorde a cada una de las edades evaluadas y dichas diferencias se dan de una manera lineal ascendente (Górriz, Villanueva & Clemente, 2009; citados en Clemente-Estevan, Villanueva-Badenes & Cuervo-Gómez, 2013).

Como se mencionó anteriormente, dichos resultados están condicionados al contexto específico y a las condiciones en las cuáles se realizó la investigación, siendo la cantidad y homogeneidad de la muestra un aspecto de importancia para tener en cuenta en posteriores estudios, para así generar mayor confiabilidad en los resultados recogidos, pues en el presente estudio los niños de edades de 10 y 11 años fueron menor cantidad en comparación con los niños de 6, 7, 8 y 9 años, aspecto que limita e influye en los resultados encontrados.

Adicionalmente, se debe tener en cuenta que múltiples variables tienen influencia en las respuestas que dan los niños, entre ellas se pueden destacar la redacción de los dilemas o la forma de presentarlos a los menores, así como los mismos contextos en que cada uno se desarrolla o las experiencias personales en situaciones similares. Finalmente, respecto a la bibliografía rastreada, es importante señalar que acerca de este tema específico, identificación de emociones morales culpa y vergüenza en niños, se encuentra poca información, aspecto que también influye en la realización del estudio, su diseño metodológico y demás.

Por último, cabe resaltar la importancia que tienen los estudios de este tipo en el desarrollo social de las personas. Según Tena (2018), las emociones morales autoconscientes, entre las que se encuentran la culpa y la vergüenza, cumplen un papel fundamental en el desarrollo de la identidad, la socialización y la interiorización de las normas propias de cada cultura, aspectos que favorecen la capacidad de relacionarse con otras personas y en los niños, además, mejorar el desempeño académico y el bienestar psicológico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

## REFERENCIAS

Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales.

Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Cabezas, R. (2017). *Relación entre teoría de la mente, razonamiento moral y estatus sociométrico en niños/as de 9 y 10 años*. (Trabajo de grado). Universidad de Málaga, España.

Carracedo, J. R. (1989). La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En V. Camps (Ed.), *Historia de la ética* (pp. 481-532). Barcelona: Editorial Crítica.

Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Recuperado de: [www.uv.es/=choliz](http://www.uv.es/=choliz).

Christensen, J. F., & Gomila, A. (2012). Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(4), 1249-1264.

Clemente-Estevan, R.A., Villanueva-Badenes, L. & Cuervo-Gómez, K. (2013). Evolución y reconocimiento de las transgresiones morales y socioconvencionales en menores. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 61, 15-34.

Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S. & Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 127(1), 6-21.

Damasio, A. (2000). *Sentir lo que Sucede*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*.  
Barcelona: Crítica.

Etxebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. *Motivación y emoción*, 369-393.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.

Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D. & Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Función Pública. (2006). Ley 1090 de 2006. Recuperado de:

<http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>

Gómez, I. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-124.

Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M.A., Arana, J.M. & López, R.M. (2015). *Acta de investigación psicológica*, 5(1), 1846-1859.

- Haidt, J. (2003). The Moral Emotions. En R.J. Davidson, K.R. Scherer, y H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Haro-Solís, I., García-Cabrero, B. & Reidl-Martínez, L. M. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1047-1075.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and socialization. The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 31-53). New York: Holt-Rinehart-Winston.
- Laorden, C. (2005). Educar emociones: un instrumento para trabajar el “sentimiento de culpa”. *Pulso*, 28, 125-138.
- Medina, L. Y., Posada, N. & Sánchez, M. (2016). *La influencia de las emociones en la toma de decisiones morales*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Mercadillo, R. E., Díaz, J. L. & Barrios, F. A. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud mental*, 30(3), 1-11.
- Mestre, J.M., Núñez-Vázquez, I. & Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En J.M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 153-171). Madrid: Pirámide.

Muñoz, E. (2017). *La inteligencia emocional en el aula de 5-6 años* (Tesis de maestría).

Recuperado de:

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4760/MU%C3%91OZ%20SIERRA%2C%20EMMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*.

Barcelona: Paidós.

Pascual, A., Etxebarria, I. & Pérez, V. (2007). Culpa y vergüenza: ¿los límites entre ambas son lo mismo en castellano, en inglés y en euskera?. *EduPsykhé*, 6(1), 3-20.

Piaget, J. (1932). El criterio moral en el niño. Barcelona: Editorial Fontanella (traducción española: 1976).

Reidl-Martínez, L. & Jurado, S. (2007). *Culpa y vergüenza: caracterización psicológica y social*, Ciudad de México: Facultad de Psicología-UNAM.

Saavedra, B. A., Mola, D. J., Gancedo, K. M. & Reyna, C. (2015). Una revisión sistemática sobre emociones morales y dilemas sociales. *Summa Psicológica UST*, 12(1), 63-76.

Sodian, B. (2005). Theory of Mind-The Case for Conceptual Development. En W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler y B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp. 95-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Téllez-Vargas, J. T. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7, 6-27.
- Tena, E. (2018). *Las emociones autoconscientes en niños y niñas españoles /as de 7 a 11 años* (Disertación doctoral). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/46730/1/T39652.pdf>
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007) ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.
- Uribe, D. S., Gómez, M. & Arango, O. E. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37.
- Valdés, A.A., Alonso, E., Martínez, C., Tánori, J. & Madrid, E.J. (2016). Relación entre funcionamiento familiar, emociones morales y violencia entre estudiantes de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1093-1110.
- Wellman, H. M. (2002) Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 167-187). Oxford: Blackwell.
- Zegarra-Valdivia, J. & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199.



## **ANEXOS**

**Anexo 1. Consentimiento autorización para participar en investigación de trabajo de**

**grado sobre emociones morales**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**Pregrado en Psicología**

**Investigadoras:** Jennyfer Alzate Carmona y Verónica Tabares Bedoya, estudiantes de psicología UdeA.

**Asesor:** Jesús Goenaga Peña, Magister en Psicología.

**DESARROLLO DE LA IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES CULPA Y  
VERGÜENZA EN SITUACIONES DE TRANSGRESIÓN MORAL REALIZADA  
POR TERCEROS EN NIÑOS DE 6 A 11 AÑOS**

Señores: Padres de familia

Cordial saludo,

Los alumnos de los grados primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto de la Institución Educativa Félix María Restrepo L han sido invitados a participar en la evaluación piloto de la investigación sobre el desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en situaciones de transgresión moral realizada por terceros en niños entre 6 y 11 años.

Para llevar a cabo la investigación le informamos que:

- La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Esto quiere decir que si usted o el niño lo desean, pueden negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento.
- Tanto el niño como usted no recibirán ningún beneficio directo del estudio actual. No obstante, las investigaciones como ésta producen conocimientos que pueden ser aplicados para mejorar las condiciones de vida de los niños, en relación con el tema de su desarrollo integral.

## **INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

Ahora, describiremos en detalle en qué consiste esta investigación. Antes de tomar cualquier decisión de participación, por favor tómese el tiempo necesario para preguntar, averiguar y discutir todos los aspectos relacionados con este estudio.

## **PROPÓSITO**

El propósito de este estudio es analizar el desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en situaciones de transgresión moral realizada por terceros en niños entre 6 y 11 años.

Para lograr este objetivo el niño participará en un único momento de evaluación, en el cual se le presentarán cuatro historias diferentes en forma de representación con algunos muñecos que llamen su atención y, al finalizar cada historia, él deberá responder a una serie de preguntas en relación a la misma. La actividad se desarrollará de forma lúdica y será orientada por un psicólogo en formación y un docente con amplia experiencia en investigación. La evaluación durará aproximadamente 45 minutos y será grabada para su posterior análisis.

## **INCONVENIENTES, MALESTARES Y RIESGOS**

La participación del niño se considera un procedimiento sin riesgo a nivel de la salud y las representaciones y respuestas obtenidas serán usadas sólo para propósitos investigativos. Se garantiza su derecho a la intimidad y un manejo de esta información a un nivel confidencial absoluto. No se dará información personal a nadie y los resultados obtenidos, así como la investigación en general, será puesta en conocimiento de la institución una vez sea finalizada.

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación al estudio de investigación sobre emociones morales y habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto autorizar la participación del niño

\_\_\_\_\_ del grado \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Representante Legal

Cédula: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2. Carta de presentación a la Institución Educativa**

La Unión, mayo de 2018

Señora  
MADELEYNE CEBALLOS DONCEL  
Rectora Institución Educativa Pío XI  
La Unión, Antioquia

Cordial saludo,

El programa de Psicología de la Universidad de Antioquia tiene como misión la formación de profesionales con principios científicos, éticos y socio-humanísticos que permitan orientar la praxis y la actitud investigativa en los diversos campos de la psicología. Para cumplir con esto, en el pensum académico, se proponen diferentes cursos que permiten el inicio del ejercicio investigativo en los estudiantes.

Trabajo de grado es uno de estos cursos, presente en los tres últimos semestres de la carrera y que pretende consolidar los conocimientos previamente adquiridos, además de contribuir a la sociedad y a la academia mediante la investigación de fenómenos de interés. Así mismo, este curso tiene como objetivo principal que los estudiantes desarrollen habilidades referidas a la búsqueda, selección, registro, almacenamiento y uso de información.

Las emociones se presentan en diferentes escenarios de nuestra vida diaria, guiando algunas de las decisiones que ocurren en nuestra cotidianidad. Específicamente, las emociones morales median las evaluaciones que hacemos de situaciones particulares, llevándonos así a actuar de una u otra forma.

Es por esto que, las emociones morales resultan un tema fundamental en la vida de cada persona. Teniendo en cuenta que el reconocer y comprender adecuadamente las emociones propias y ajenas, posibilita un mejor desarrollo en las relaciones interpersonales, mejor

desempeño académico y mejor bienestar psicológico, se hace importante el poder realizar investigaciones, por medio de las cuales se aborden este tipo de contenidos.

La familia es un escenario de socialización primario, que favorece la internalización de normas y de las emociones morales; así mismo las instituciones educativas hacen parte de otros contextos de socialización, en los cuales estas normas y la valoración que se hace de ellas se ven reflejadas a partir de la interacción con terceros.

El trabajo de grado “Desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en situaciones de transgresión moral realizada por terceros en niños entre 6 y 11 años”, realizado por las estudiantes Jennyfer Alzate Carmona y Verónica Tabares Bedoya, pretende evaluar la identificación de dichas emociones en niños de las edades ya mencionadas. El docente-investigador Jesús Goenaga Peña, psicólogo y magíster en psicología, en calidad de asesor de Trabajo de Grado del programa, estará a cargo de la debida supervisión del trabajo, para el cumplimiento de todos sus criterios.

De esta manera, con la presente carta, solicitamos de manera comedida, brindarnos el espacio para llevar a cabo la evaluación necesaria para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Por lo que se desea solicitar a su Institución la participación de 60 alumnos, 10 por cada rango de edad (6, 7, 8, 9, 10 y 11 años), a cuyos padres se les entregará un Consentimiento Informado, donde quede expresa su autorización de la participación de sus hijos en la investigación. Se requiere que los alumnos que sean elegidos para participar no presenten situaciones de discapacidad cognitiva (diagnóstico neurológico), visual o auditiva, debido a que las condiciones de la investigación requieren uso de estas facultades. Así mismo, es importante mencionar que para la investigación los alumnos participarán en un único momento de evaluación, en el cual se les presentará cuatro historias diferentes en forma de representación con algunos muñecos que llamen su atención y, al finalizar cada historia, el alumno deberá responder a una serie de preguntas en relación a la misma.

Del mismo modo, se resalta que la información será únicamente con fines académicos, por tanto, para la recolección de la misma se seguirán los parámetros de la ley 1090 de 2006.

Además, una vez terminada la presente investigación, se compartirá lo hallado y el trabajo de grado terminado a la institución.

Agradecemos su disposición y el apoyo a los procesos de formación de los futuros profesionales.

Quedamos atentos a su respuesta,

Jennyfer Alzate Carmona

Estudiante Psicología UdeA

jennyfer.alzate@udea.edu.co

Verónica Tabares Bedoya

Estudiante Psicología UdeA

veronica.tabaresb@udea.edu.co

Jesús Goenaga Peña

Docente-Asesor UdeA

jesus.goenaga@udea.edu.co

### Anexo 3. Personajes de los dilemas



#### Anexo 4. Protocolo de evaluación

Se hace una presentación entre evaluado y evaluador, que contenga los siguientes puntos:

- Nombres de los asistentes

Seguidamente se hará la tarea de calentamiento “concéntrese” que consiste en formar parejas con imágenes de animales

La cual llevará la siguiente premisa:

“Al frente encontrarás algunas fichas que tienen imágenes de animales, y deberás encontrar la pareja idéntica de cada una. Para esto solo puedes destapar dos fichas a la vez así **(el evaluador da un ejemplo)** Recuerda que en este juego no hay ganador o perdedor, puedes hacerlo a tu ritmo.”

Duración: 5 min

Al finalizar la dinámica anterior, se cuestiona al evaluado sobre su disposición para la realización de la tarea. Para esto, se hace la siguiente pregunta **¿quieres continuar jugando?**

Si la respuesta es SÍ, se continúa con la actividad. De lo contrario, se suspende aquí.

Señalando los implementos del escenario, la premisa para iniciar será: **“aquí te vamos a mostrar unas historias, vas a prestar mucha atención para que resuelvas algunas preguntas al final de cada una”**. Seguido a la premisa se preguntará a cada evaluado **¿Te queda claro lo que vamos a hacer?**

Si la respuesta es sí, se continúa con la tarea. De lo contrario se repite nuevamente.

A continuación se escriben los dilemas que harán parte de las representaciones que debe realizar el evaluador. Cada uno de estos dilemas tiene personajes diferentes, por lo que antes de iniciar, se debe presentar al evaluado cada uno ellos, de manera que se facilite la identificación de estos durante la tarea. Es necesario que se muestre claramente cada personaje.

Es importante recordar, además, que en el intermedio la representación de cada historia se debe hacer una pregunta orientadora que permita evaluar la distracción del evaluado, así como la atención que le presta a la historia.

Si el evaluado responde dicha pregunta correctamente, se continúa con la tarea. De lo contrario, se repite una vez el dilema desde el inicio y se hace nuevamente la pregunta.

Para realizar la segunda pregunta correspondiente a cada dilema se debe explicar al evaluado y hacer énfasis en que su respuesta puede ser no cuando así lo considere.



### **DILEMA 1:**

Pablo (Paula) es un chico reconocido por ser una persona honrada. Un día Don Agustín, el dueño de la panadería le pidió a Pablo que le ayudara a cuidar el negocio mientras él acompañaba a su esposa a una cita médica. Mientras Pablo atendía, se sintió tentado de comerse algunos pasteles que se veían muy apetitosos, aunque no tenía permiso de don Agustín.

**Pregunta:** ¿Por qué no estaba Don Agustín en la panadería?

Aunque no tenía permiso de don Agustín, Pablo no pudo resistir la tentación y decidió comerse los pasteles, al día siguiente, Pablo fue a pagarlos.

#### **Preguntas dilema 1**

##### **1. ¿Crees que durante este tiempo Pablo pensó mucho en Don Agustín?**

Si el evaluado responde "sí", se continúa con la tarea

Si el evaluado responde "no", se da por terminada esta historia y se continúa con la siguiente

Si el evaluado responde otra o ninguna de estas dos opciones, se explica que la respuesta únicamente pueden ser "sí" o "no" y se da la posibilidad que vuelva a responder.

##### **2. tú crees que Pablo...**

- a) Lamentó haber afectado a Don Agustín
- b) Se preocupó porque no sabía qué hacer
- c) Pensó que no lo iban a volver a ver como una persona honrada
- d) Pablo se quería disculpar con Don Agustín

### **DILEMA 2**

Camilo (Camila) ve a un amigo robando el examen final de matemáticas, sin que lo notara. Él se queda callado porque piensa que nunca es bueno delatar, pero luego el profesor se da cuenta y culpa a otro de sus compañeros que no tuvo nada que ver en el robo, a quién castiga por lo sucedido.

**Pregunta:** ¿de qué materia era el examen que fue robado?

Más tarde, Camilo busca a su profesor para hablar con él y decirle quienes de sus compañeros merecían realmente el castigo.

#### **Preguntas dilema 2**

##### **1. ¿Crees que antes de hablar con su profesor Camilo pensó mucho en su compañero?**

Si el evaluado responde "sí", se continúa con la tarea

Si el evaluado responde "no", se da por terminada esta historia y se continúa con la siguiente

Si el evaluado responde otra o ninguna de estas dos opciones, se explica que la respuesta únicamente pueden ser "sí" o "no" y se da la posibilidad que vuelva a responder.

##### **2. Tú crees que Camilo**

- a) Lamentó lo mucho que había afectado a su compañero que no tenía nada que ver
- b) Se preocupó porque no sabía qué hacer
- c) Pensó que no lo iban a volver a ver como un buen amigo

### **DILEMA 3**

Julián (Juliana) tiene un oso de peluche que le gusta mucho porque se lo regalaron sus padres cuando era un bebé, pero sabe que si sus compañeros de la escuela se dan cuenta que lo lleva en su bolso se van a burlar de él, por eso siempre lo mantiene bien guardado para que nadie lo encuentre.

**Pregunta:** ¿por qué a Julián le gusta tanto su oso de peluche?

pero un día, Julián olvidó cerrar su bolso y sus compañeros encontraron el peluche y le hicieron muchas burlas por tenerlo, después de esto Julián, buscó un sitio para estar solo.

#### **Preguntas dilema 3**

##### **1. ¿Crees que Julián se sonroje?**

Si el evaluado responde Sí, se continúa con la tarea

Si el evaluado responde No, se da por terminada esta historia y se continúa con la siguiente

##### **2. ¿Qué más crees que está sintiendo Santiago?**

- a) Ganas de agachar la cabeza
- b) Dificultad para hablar
- c) Ganas de esconderse
- d) Ganas de volver a sentirse bien

### **DILEMA 4**

En la escuela, el día de hoy están celebrando el día del idioma y Andrés (Andrea) debe leer un poema, cuando va para el escenario se tropieza y se cae enfrente de todos sus compañeros. inmediatamente se para y agacha la cabeza.

**Pregunta:** ¿Por qué Andrés debe leer el poema?

#### **Preguntas dilema 4**

##### **1. ¿Crees que Samanta se sonroje?**

Si el evaluado responde Sí, se continúa con la tarea

Si el evaluado responde No, se da por terminada

##### **2. ¿Qué más crees que está sintiendo Samanta?**

- a) Ganas de agachar la cabeza
- b) Dificultad para hablar
- c) Ganas de esconderse
- d) Ganas de volver a sentirse bien