



La persona prosocial: procesos psicológicos y propuestas educativas

María Vicenta Mestre

ESCUELA SOLIDARIA

CUADERNO 5

	IDENTIDAD	ESCUELA SOLIDARIA	DESAFÍOS DEL MUNDO DE HOY
1	Martin Gelabert <i>Regenerar la cultura desde el Evangelio</i>		
2		Carlos Díaz <i>El educador: agente de transformación social</i>	
3			Fernando Marhuenda <i>Trabajo y educación</i>
4		Enrique Lluch <i>Gestión fraterna de un centro educativo</i>	
5		María Vicenta Mestre <i>La persona prosocial: procesos psicológicos y prop. educativas</i>	
6			Javier Aguirregabiria <i>Quien trabaja por la paz puede sentirse feliz: es hijo de Dios</i>
7	Joaquín García <i>Escuela solidaria. Espacio popular</i>		
8		Luis A. Aranguren <i>Una escuela abierta al barrio</i>	
9			Grupo Entorno <i>En torno a la educación socioambiental: ecología, desarrollo y solidaridad</i>
10	Jordi Giró i Paris <i>El proyecto humanista del cristianismo</i>		
11		R. García / J. A. Traver / I. Candela <i>Aprendizaje cooperativo</i>	
12			Enric Canet <i>Pobreza y exclusión social</i>
13	Antonio Botana <i>La escuela como proyecto evangélico</i>		
14	Francesc Torralba <i>Pedagogía de la vulnerabilidad</i>		
15			Juan Escámez / Ramón Gil <i>La educación para la ciudadanía</i>
16	Agustín D. Moratalla <i>Educar para una ciudadanía responsable</i>		
17		Javier A. Arroyo <i>Acción responsable</i>	
18			Pedro Sáez <i>Educar en una escuela intercultural</i>
19	María Nieves Tapia <i>Aprendizaje y servicio solidario</i>		
20		Félix García Moriyón <i>Familia y Escuela</i>	
21			Kosé M. Domínguez Prieto <i>Razones para el compromiso</i>

ESCUELA SOLIDARIA

– Cuaderno 5 –

La persona prosocial: procesos psicológicos y propuestas educativas

María Vicenta Mestre

 **COLECCIÓN
acción social**

La persona prosocial: procesos psicológicos y propuestas educativas
María Vicenta Mestre

© María Vicente Mestre

© Editorial CCS

© Publicaciones ICCE
(Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación)
Conde de Vilches, 4 - 28028 Madrid
www.icceciberaula.es

Primera edición 2012
Segunda edición 2019

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

SUMARIO

Presentación	7
1. Conducta prosocial y altruismo: concepto y variables implicadas	9
1.1. Concepto de conducta prosocial y conducta altruista	9
1.2. Variables relacionadas con la prosocialidad	12
2. Desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos relacionados con la conducta prosocial	19
2.1. El desarrollo del juicio moral	19
2.2. El desarrollo de la empatía	23
2.3. Desarrollo del razonamiento moral prosocial	27
3. Propuestas educativas para el desarrollo prosocial en el aula	35
3.1. Intervención para el desarrollo del juicio moral	36
3.2. Intervención para el desarrollo de la empatía	39
3.3. Promocionar la disposición a ayudar	44
4. Educación paterna y desarrollo prosocial de los hijos	47
4.1. Directrices educativas para los padres	50
Criterios de evaluación	53
Bibliografía comentada	55
Bibliografía	59

PRESENTACIÓN

Las noticias de vez en cuando nos sorprenden con demasiada frecuencia con titulares estremecedores:

“Dos niños dan una paliza a otro más pequeño para robarle su bicicleta”

“Un adolescente abofetea a otro hartado de sus bromas”

“Un coche atropella a un peatón y se da a la fuga”

“Matan a un mendigo en un parque a la vista de varias personas que no intervienen para evitarlo”.

Por otra parte también nos sorprendemos agradablemente cuando oímos que la gente se vuelca en las ayudas a Centroamérica arrasada por el huracán “Mitch”, o con los damnificados de los terremotos de Turquía, Grecia o Taiwan, que una persona arriesga su vida para salvar la vida de otra, o cuando observamos que un niño cede su asiento en el autobús a una mujer embarazada, o ayuda a cruzar la calle a una anciana.

En la raíz de estas conductas hay una sensibilidad por “el otro”, o una falta de sensibilidad, lo que los psicólogos llamamos *empatía*: la comprensión del estado de la otra persona, la preocupación por ella y la disposición a ayudar. Esta sensibilidad o preocupación por el otro determina en gran parte nuestra forma de actuar, no solo en situaciones extremas, sino en las relaciones cotidianas que mantenemos con los demás.

Las páginas que siguen a continuación ofrecen propuestas educativas para fomentar el desarrollo prosocial de las personas desde la escuela y la familia.

El cuaderno está estructurado en cuatro apartados:

El primero hace referencia a la *Conducta prosocial y altruismo: concepto y variables implicadas*. Se pretende aquí una aproximación teórica a los conceptos

clave (altruismo, conducta, prosocial) y a las variables de personalidad, cognitivas y afectivas más directamente relacionadas con la disposición prosocial de la persona. Es importante comprender el papel que desempeñan estas variables para incluirlas en las propuestas educativas que se plantean en el ámbito escolar y en la familia.

Dado que el cuaderno está orientado a la educación a lo largo de la infancia y la adolescencia, en el segundo bloque abordamos desde una perspectiva evolutiva el *desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos relacionados con la conducta prosocial*, es decir, la capacidad de pensar, razonar, sentir y tomar decisiones ante conflictos sociomorales. Por tanto, el estudio de este apartado permite conocer las etapas a través de las cuales los niños y adolescentes adquieren recursos cognitivos y afectivos para llevar a cabo una conducta orientada a las necesidades de otra persona.

Los dos últimos apartados se centran en proponer alternativas educativas para el desarrollo prosocial. Es bien sabido que los dos ambientes que ejercen una influencia mayor en la formación de los más jóvenes son el centro escolar y la familia. La aplicación de programas específicos para desarrollar la empatía y la conducta prosocial en niños y adolescentes arroja resultados positivos en diferentes edades.

El tercer apartado, *propuestas educativas para el desarrollo prosocial en el aula*, incluye procedimientos y materiales orientados al desarrollo de la capacidad de pensar ante problemas y situaciones sociales, la capacidad para “ponerse en el lugar del otro”, comprender el problema desde su perspectiva y compartir sus sentimientos, detectar la necesidad de ayuda y potenciar el respeto hacia los demás. La discusión de dilemas, la descripción y análisis de situaciones que planteen la necesidad de una conducta de ayuda, y la técnica de role-playing orientada a fomentar conductas de ayuda son estrategias que se pueden aplicar en el aula.

El cuarto apartado, *educación paterna y desarrollo prosocial de los hijos*, describe los estilos educativos de los padres que favorecen el desarrollo de la empatía y la disposición prosocial de los hijos. Se incluyen algunas pautas que los padres pueden seguir en las relaciones con sus hijos para potenciar la sensibilidad y preocupación por los demás.

1. CONDUCTA PROSOCIAL Y ALTRUISMO: CONCEPTO Y VARIABLES IMPLICADAS

Centrarse en los demás, más que en uno mismo. Aprender a comprender y a preocuparse por los demás. Empatía y sensibilidad hacia las necesidades de las personas y de las situaciones. Actitudes y conductas de ayuda, tolerancia y solidaridad son valores importantes en el proceso madurativo de las personas. Varias cuestiones se nos plantean sobre este tema ¿es posible enseñar estos valores, actitudes y conductas a los niños?, ¿qué estrategias, modelos y experiencias, pueden fomentar estos valores entre los más pequeños?, ¿cómo pueden los padres y el colegio contribuir al desarrollo prosocial de los niños y los adolescentes?.

En general observamos a menudo que a los niños les cuesta mucho ponerse en el lugar de las otras personas y sentir empatía y compasión por ellas. Un niño puede sentirse mal un día porque su amigo no lo invitó a su fiesta de cumpleaños, y al día siguiente olvidarse de incluir en un partido de fútbol a su compañero que está solo en el recreo. Es necesario por tanto, un esfuerzo por parte de padres y educadores para que los más jóvenes se den cuenta y asimilen que el mundo no gira a su alrededor, que hay que tener en cuenta los sentimientos, necesidades y situaciones de los demás, que todos somos responsables de ayudar ante un problema o una necesidad que sufre una persona o un grupo, y que hay que aprender mucho para renunciar a algo que uno desea en beneficio de otra persona, en definitiva para ser capaz de realizar una acción con el único objetivo de beneficiar al otro, es decir centrada en la “víctima” y no en uno mismo, no por conseguir beneficios personales sino por motivos altruistas.

1.1. Concepto de conducta prosocial y conducta altruista

Para abordar esta área del desarrollo personal delimitamos en primer lugar los conceptos de altruismo, conducta altruista y conducta prosocial. Con frecuen-

cia son conceptos que se utilizan indistintamente pero en realidad poseen significados diferentes.

Cuando se habla de **altruismo** se hace referencia a una disposición de la persona, no a una conducta, incluye una orientación hacia el bien de los otros, que se manifiesta en diversas conductas.

Las **conductas altruistas** son aquellas conductas que:

- Benefician a otros, provocando o manteniendo efectos positivos
- Las personas que realizan dichas conductas las hacen
 - voluntariamente
 - con la intención de ayudar a otros
 - sin anticipar recompensas externas a corto o a largo plazo (López, 1994).

Algunos autores han descrito la conducta altruista como contrapuesta a la conducta egoísta: “El altruismo se define como una conducta social realizada para beneficiar a otra persona más que a uno mismo. Egoísmo, lo opuesto a altruismo, se define como conducta que obtiene más resultados positivos para uno mismo que para otro” (Rushton, 1980).

Por **conducta prosocial** se entiende toda conducta que beneficia a otras personas y se realiza voluntariamente. Por tanto, toda conducta altruista es una conducta prosocial, pero no toda conducta prosocial es altruista, ya que esta última exige también que la intención de quien la ejecuta sea beneficiar al otro y además que no se dé un cálculo anticipado de los beneficios externos de su acción (Fuentes, et al., 1999). La conducta altruista pone el acento en la intención de quien ejecuta la acción, mientras que en la conducta prosocial se tienen en cuenta únicamente los efectos.

Es evidente que una misma conducta, por ejemplo visitar a un anciano que está solo en un Hospital, o visitar a un amigo que ha tenido un accidente grave puede tener intenciones y motivos distintos: beneficiar a una persona, obtener una recompensa o agradecimiento, conseguir el reconocimiento social, evitar el sentimiento de culpa que la persona tendría si no prestara ayuda, evitar el malestar personal que le produce ver al anciano solo, etc. Entre estos motivos hay motivos egoístas y otros altruistas, por lo tanto para clasificar una conducta tendremos que analizar la intención subyacente y la anticipación de beneficios para la persona que la lleva a cabo.

Aquí surgen precisamente los mayores problemas para diferenciar las conductas, al tener que operativizar dichas variables motivacionales. Estas pueden ser de muchos tipos: la intención de la persona que realiza la conducta altruista (por ejemplo ayudar a las víctimas de un terremoto, o aliviar el propio malestar que me produce dicho desastre); la anticipación de beneficios puede incluir recompensas externas (dinero, regalos...) o beneficios internos (sentirse bien por ayudar a alguien, mejorar la autoestima, evitar los sentimientos de culpa...) y pueden ser inmediatos o a largo plazo. Las diferentes teorías concluyen que una conducta altruista no se debe realizar por el cálculo anticipado de beneficios o compensaciones externas e inmediatas, pero sería excesivo exigir que la persona altruista no pueda sentir satisfacción personal por hacerlo, ya que los beneficios internos de la conducta altruista son una consecuencia de ella y constituyen los principales resortes motivacionales para llevarla a cabo. Tampoco se puede asegurar que de una conducta altruista no se pueda derivar ningún tipo de beneficio a largo plazo, aunque la persona inicialmente no lo buscara, ya que no se pueden prevenir las consecuencias que se deriven pasado un tiempo (Fuentes, et al., 1999).

Dadas las diferencias conceptuales, pero a su vez la dificultad de operativizarlas y evaluarlas empíricamente, en algunas investigaciones orientadas a la educación prosocial y altruista se incluye el término **conducta prosocial-altruista** para indicar la conducta que cumple los requisitos externos de la conducta altruista:

- Beneficiar efectivamente a otra persona: no basta que la persona tenga la intención de beneficiar a otro, ya que este proceso psicológico es difícil de evaluar, además en el proceso educativo no basta con mejorar la intención de las personas.
- Ser voluntaria: la persona que actúa prosocial y altruistamente no lo debe hacer por presión social o de algún tipo, sino únicamente el estado de necesidad de la otra persona debe motivar la conducta de ayuda.
- Estar bien definida la persona o personas que obtienen los beneficios: quien realiza la conducta prosocial debe tener claro el beneficiario de la misma.
- No deben anticiparse beneficios externos inmediatos, aunque si se pueden obtener otro tipo de recompensas internas: satisfacción personal por haber ayudado a alguien, mejor autoestima, menos sentimientos de culpa, etc. Es conveniente que se den estas recompensas porque constituyen motivos potentes que sostienen la conducta prosocial-altruista (López, 1994).

Resumen

- **Altruismo:** disposición de la persona, orientación hacia el bien de los otros, contrapuesto a egoísmo, centrado en el beneficio propio.
- **Conducta altruista:** conducta voluntaria con la intención de beneficiar a otra persona, sin anticipar recompensas externas e inmediatas derivadas de dicha conducta.
- **Conducta prosocial:** conducta que se realiza voluntariamente para beneficiar a otras personas
- **Toda conducta altruista es una conducta prosocial, pero no toda conducta prosocial es altruista**
- A partir de estos conceptos *un proyecto educativo que incluya el desarrollo prosocial de los sujetos debe atender a:*
- Los **motivos** centrados en la necesidad del otro (ayudar a quien está sufriendo), o los motivos centrados en uno mismo (aliviar el malestar que me produce esa situación).
- Los **beneficios** que se derivan de la acción: externos (recompensas materiales), y/o internos (sentimiento de bienestar, satisfacción personal, menos sentimientos de culpa, sentimiento de cumplir con el deber, de hacer lo que es justo).

1.2. Variables relacionadas con la prosocialidad

Cuando nos aproximamos a una definición de conducta prosocial encontramos una serie de variables implicadas, algunas relacionadas con las intenciones, los motivos, la autoestima de la persona que lleva a cabo la ayuda, otras que se refieren a aliviar la situación de la víctima, lo que implica una comprensión de dicha situación y el compartir el estado emocional del otro. En general se podría hablar de características que tienen que ver con la personalidad del sujeto, con su desarrollo cognitivo y con su desarrollo emocional-afectivo.

Describimos a continuación algunas variables que favorecen la conducta prosocial. En un capítulo aparte abordaremos algunas de estas variables desde el punto de vista evolutivo.

Variables de personalidad

Estas variables hacen referencia a características de la persona que son bastante estables y que guardan relación con la prosocialidad. Aunque no hay unas

bases claras para hablar de personalidad prosocial si que se puede hipotetizar una relación entre la predisposición a actuar prosocialmente y algunas variables de personalidad:

- **La expresividad:** la capacidad y facilidad para identificar, expresar y exteriorizar sentimientos y emociones se asocian con más conductas espontáneas de ayuda y de cooperación con los demás.
- **La sociabilidad** caracterizada por una tendencia a interesarse por los demás, prestarles atención, responder a las demandas sociales de los otros, en general por una mayor facilidad para la interacción social.
- **La autoestima** también se relaciona con la conducta prosocial porque las personas con una autoestima alta se sienten más seguras y capaces en las relaciones con los otros, tienen una imagen y una evaluación más positiva de sí mismas, lo que conlleva una mayor satisfacción personal y sentimientos positivos de bienestar. Esta creencia y sentimiento de capacidad y valía personal se construye a partir de las diferentes áreas experienciales de la persona: física, familiar, personal, social y moral. Todos estos procesos de evaluación positiva, capacidad, satisfacción, seguridad facilitan las conductas prosociales.

La autoestima como se ha señalado en algunos estudios implica la apreciación de la propia valía e importancia y la asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales.

Por lo tanto, la autoestima además de estar modelada por las relaciones sociales (los juicios y opiniones que los demás van dando acerca de una persona) mejora el intercambio social, dado que implica que la persona asume la responsabilidad hacia sí mismo y también de sus relaciones sociales.

- **Lugar de control interno:** sentirse capaz y responsable de ayudar a otro, de solucionar un conflicto, pensar que la persona es un agente activo, que las situaciones y problemas sociales no son únicamente un problema de los demás, del gobierno o de la sociedad, sino que también yo soy parte directa implicada en ellos.

Procesos cognitivos

La visión que se tenga del mundo, positiva u hostil, el concepto del ser humano, su capacidad de cooperación y ayuda, o una concepción egoísta del mismo guardan relación con la disposición prosocial.

Algunas propuestas educativas incluyen educar en una visión del mundo y del ser humano más positiva. Esto es posible si los adultos, padres y profesores, analizan con los hijos y alumnos los hechos sociales destructivos, si son capaces de hablar de los afectos y relaciones humanas, de transmitir que el ser humano tiene afectos (empatía), razones (principios de igualdad y justicia), y modelos que seguir (conductas de modelos adultos). Todo ello demuestra que el ser humano tiene recursos para comportarse prosocialmente (López, et al., 1999).

Las noticias en prensa sobre las reacciones humanas ante desastres naturales, guerras o desgracias personales pueden ser materiales a analizar conjuntamente entre profesores y alumnos y entre padres e hijos para potenciar dichos recursos positivos en el ser humano.

Algunos procesos cognitivos más concretos que pueden estar relacionados con la conducta prosocial porque facilitan la comprensión, la interpretación y la búsqueda de soluciones en los conflictos sociales son:

- **La capacidad para ponerse en el lugar del otro:** a lo largo del proceso evolutivo desde la infancia a la adolescencia se desarrolla progresivamente la capacidad mental para ponerse en el lugar de los demás. A medida que crecen los niños reconocen mejor el punto de vista de otra persona y pueden comprender sus sentimientos, pensamientos y conductas. Esta capacidad puede ayudarles a tener sentimientos empáticos cada vez más complejos, reconocer las necesidades de los demás desde su situación concreta y promover las conductas prosociales.
- **Juicio moral:** la relación entre juicio moral y conducta no está suficientemente demostrada, ¿en que medida la capacidad para razonar sobre dilemas sociomorales influye en la conducta prosocial?. Según Kohlberg un nivel elevado de juicio moral es una condición necesaria para la conducta moral madura, aunque un razonamiento moral superior no asegura una conducta moral. Sin embargo, mantiene una relación entre juicio moral y conducta, de manera que en personas con un juicio moral más avanzado, se da una mayor probabilidad de llevar a cabo conductas prosociales o altruistas. Por tanto, la madurez del juicio moral es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez de la acción moral. No se pueden seguir los principios morales si no se entienden o no se aceptan, sin embargo se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con esos principios (Pérez Delgado y García Ros, 1991). Kohlberg sostiene que las personas que alcanzan estadios superiores de razonamiento moral de principios tienden a obrar con mayor coherencia con su juicio moral. Ahora

bien, la acción moral es muy compleja y hay muchos factores que influyen en ella, factores que incluyen la situación ambiental, los motivos y emociones del sujeto, su voluntad e incluso la firmeza de su carácter.

Eisenberg y su grupo han estudiado el **razonamiento moral prosocial** y su relación con la conducta prosocial. En dicho razonamiento incluyen componentes cognitivos y afectivos (empatía, preocupación por los demás, estado emocional que se deriva de las consecuencias de los actos...). A partir de varios estudios empíricos concluyen que las categorías de razonamiento que suponen una mayor empatía y una mayor orientación hacia los demás están relacionados con la conducta prosocial. La conducta altruista se relaciona negativamente con razonamiento hedonista y positivamente con el razonamiento que tiene en cuenta la necesidad de la otra persona. Esta relación se manifiesta en las conductas prosociales más costosas, mientras que la conducta de ayuda de bajo coste no parecería relacionada con juicio moral. En un estudio realizado en población española con niños y adolescentes entre los 9 y los 15 años encontramos una correlación positiva entre conducta prosocial evaluada por los compañeros y el razonamiento internalizado que incluye la empatía, el ponerse en el lugar del otro y argumentos de reciprocidad generalizada (ejemplo: las personas deben ayudarse unas a otras) (Pérez Delgado y Mestre, 1999).

En general, el planteamiento de Eisenberg que incluye componentes cognitivos y afectivos en el razonamiento moral prosocial aporta una mayor evidencia empírica sobre la relación entre razonamiento y conducta prosocial, respecto al planteamiento más cognitivo de Kohlberg.

En general aunque las investigaciones para confirmar dicha relación arrojan en algunos casos resultados contradictorios, podríamos asumir que “con independencia del poder regulador que estos juicios morales tengan sobre la conducta individual de las personas, lo que es indudable es que si somos capaces de instaurar un discurso sobre la dignidad de todas las personas y la necesidad de que nadie sea esclavizado, instrumentalizado, etc., sin tenerle en cuenta, este discurso tendrá un efecto muy beneficioso sobre los pueblos y los individuos que podrá traducirse en derechos humanos universales e inspirar leyes y normas que intenten reflejarlos” (López, et al., 1999).

- **Las atribuciones:** también las atribuciones concretas que hagamos sobre las personas y situaciones son un mediador importante de las conductas que se llevan a cabo. Así pues, las atribuciones positivas, es decir, el con-

siderar que esa persona merece la ayuda, que no es justo lo que le ocurre, favorecen la conducta prosocial y altruista, mientras que las atribuciones negativas, por ejemplo el pensar que la víctima es responsable de su desgracia, que ha contribuido de alguna forma a ella, inhiben dichas conductas de ayuda. Por tanto, hacer atribuciones positivas siempre que sea posible y evitar las distorsiones a la hora de interpretar las situaciones o juzgar a las personas (prejuicios negativos) contribuyen a desarrollar una visión más positiva y optimista del mundo y del ser humano.

Variables afectivas

Las variables afectivas tienen un gran poder motivador de la conducta prosocial y altruista. La empatía en su factor cognitivo, capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender su situación o necesidad desde su propia perspectiva, y también en su componente emocional, la empatía centrada en el otro (la capacidad de compartir afecto) es considerada como uno de los factores motivacionales más relacionado con la conducta prosocial y altruista.

La relación entre **empatía** y conducta prosocial se clarifica si se diferencia entre:

- **La empatía centrada en el otro** o preocupación empática que se refiere a una respuesta emocional centrada en la otra persona. Esta activación emocional hace que el observador comparta el mismo estado emocional de la otra persona, de manera que si esa persona sufre, el observador también sufre y experimenta sentimientos de tristeza, compasión y deseos de ayudar, de la misma forma si el estado emocional es de alegría también el observador se siente feliz. En definitiva se trata de la capacidad para compartir afecto, siendo el foco de la atención el problema, la necesidad o el estado emocional de la otra persona.
- **La empatía centrada en uno mismo** o malestar personal que consiste en una reacción emocional en la que la atención se vuelve sobre uno mismo que experimenta malestar y ansiedad ante la situación. En este proceso lo que preocupa a la persona es más reducir su malestar que la situación o el problema de la víctima.

Estas dos tendencias empáticas tendrían consecuencias diferentes sobre la conducta. Cuando al percibir una situación de necesidad en otra persona se siente preocupación empática, esta activación lleva a intentar reducir el estado de malestar del otro, por tanto hablaríamos de una motivación altruista, por ejemplo

un niño ayuda a otro que se ha caído porque el otro no se puede mover y le duele la pierna. Sin embargo, cuando se trata de ayudar a la persona que lo necesita para eliminar el malestar que uno mismo siente ante la situación estaríamos hablando de una conducta egoísta que podría ser prosocial porque se ayuda al otro voluntariamente, pero no altruista, en el ejemplo anterior el niño ayuda porque le angustia ver la sangre. En este caso si el niño ve la posibilidad de eliminar su malestar de otra forma (por ejemplo, que ayude otra persona) puede dejar de ayudar.

Como se describirá en capítulos siguientes la educación familiar y la educación formal pueden contribuir al desarrollo de la empatía.

- **La inteligencia emocional:** la capacidad para conocer y controlar las emociones contribuye a un mejor funcionamiento en las relaciones sociales y permite aprovechar mejor la energía motivacional y emocional.

Goleman en su libro *Inteligencia emocional* (1996) afirma “quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás”,

Resumen

Variables implicadas en la conducta prosocial y altruista:

- *Variables de personalidad*
 - Expresividad: capacidad y facilidad para identificar y exteriorizar sentimientos y emociones.
 - Sociabilidad: facilidad para la interacción social.
 - Autoestima: evaluación positiva de uno mismo, satisfacción, bienestar, seguridad.
 - Lugar de control interno: agente activo en la solución de los problemas
- *Procesos cognitivos*
 - Capacidad para ponerse en el lugar del otro: comprender el problema desde la perspectiva de la víctima.
 - Juicio moral - razonamiento moral prosocial: capacidad para razonar sobre dilemas sociomorales.
 - Atribuciones: la víctima es merecedora de ayuda o es responsable de su desgracia.

- *Variables afectivas*

- Empatía
 - centrada en el otro (preocupación empática), más altruista.
 - centrada en uno mismo (malestar personal), más egoísta.
- Inteligencia emocional: capacidad para conocer y controlar las emociones.

2. DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS RELACIONADOS CON LA CONDUCTA PROSOCIAL

Presentamos a continuación los principales procesos cognitivos y afectivos vinculados con la prosocialidad desde una perspectiva evolutiva. El objetivo se centra en identificar y describir las capacidades cognitivas y las reacciones emocionales que el niño y el adolescente van desarrollando a lo largo del proceso evolutivo. Dicho desarrollo cognitivo y afectivo posibilitan una conducta prosocial y altruista más madura.

Abordamos tres aproximaciones sobre el desarrollo moral y prosocial de las personas:

- El desarrollo del juicio moral
- El desarrollo de la empatía
- El desarrollo del razonamiento moral prosocial

Las primera de estas aproximaciones resalta la importancia de los procesos cognitivos y la capacidad de pensar en el desarrollo moral de las personas. Las teorías sobre la empatía se centran en los procesos afectivos, las emociones y sentimientos, como principales motivadores de la conducta prosocial y altruista, mientras que la aproximación a la prosocialidad desde el razonamiento moral prosocial intenta integrar los procesos más cognitivos del ser humano con la disposición y reacciones empáticas.

2.1. El desarrollo del juicio moral

Kohlberg entiende que el desarrollo del razonamiento moral es parte de una secuencia que incluye también el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. Desde el planteamiento cognitivo-evo-

lutivo de Kohlberg el pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral porque solo estando el sujeto en el estadio de las operaciones formales puede razonar en abstracto y considerar las relaciones entre sistemas. Entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral, en esa secuencia horizontal, está el razonamiento sobre los pensamientos y razonamientos de los otros, es decir, el proceso de tomar la perspectiva del otro. Por tanto, según Kohlberg, el niño o el adolescente también progresa paralelamente en su capacidad para ponerse en el lugar del otro (Pérez Delgado y García Ros, 1991).

Según la teoría de Kohlberg el desarrollo del juicio moral se realiza a través de estadios que son sistemas organizados de pensamiento, forman una secuencia invariante y progresiva, sin saltos ni retrocesos, y constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de un estadio superior superan las correspondientes de los estadios inferiores incorporándolas. Hay, pues, un crecimiento. Quien se encuentra en un estadio determinado no resuelve los conflictos siguiendo los criterios de estadios inferiores. Así pues, cada estadio puede caracterizarse como un todo estructurado, que supone una diferencia cualitativa en el modo de pensar con respecto a los estadios anteriores y posteriores.

Según esta teoría los estadios del desarrollo moral son seis y se distribuyen en tres niveles o etapas según la relación que existe entre el yo y las reglas morales:

* *Nivel preconvencional*: La persona que se sitúa en este nivel responde a las normas culturales y a las etiquetas de “bueno” y “malo”, correcto o incorrecto, pero se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o bien en términos del poder físico de los que establecen las normas.

La persona adopta una perspectiva individual concreta. El individuo enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. Busca defender sus intereses concretos, evitando los riesgos. No se guía por lo que la sociedad define como correcto.

Este primer nivel caracteriza a niños menores de 9 años, a algunos adolescentes y a muchos delincuentes adolescentes y adultos.

Este nivel comprende dos estadios:

- El Estadio 1 representa la orientación castigo-obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado humano de estas consecuencias.

- El Estadio 2 recoge la orientación instrumental-relativista. La acción correcta es la que instrumentalmente satisface las necesidades propias de una persona y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil. La reciprocidad se entiende como mero intercambio y no como una cuestión de lealtad, gratitud o justicia.

* *Nivel convencional*: El mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. En este nivel el individuo se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad y las defiende porque son reglas, expectativas y convenciones de la sociedad.

No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que además se da una actitud de lealtad hacia ese orden, manteniendo y justificando el orden e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello.

En este nivel se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos.

En esta etapa se incluyen los estadios 3 y 4:

- El Estadio 3 manifiesta la orientación de la concordancia interpersonal o del “buen chico-chica”. La conducta correcta o buena es la que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. Existe una fuerte conformidad con los estereotipos de la mayoría. Siendo bueno se gana la aprobación de todos.
- El Estadio 4 se relaciona con la orientación legalista y de mantenimiento del orden. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

* *Nivel posconvencional o de autonomía*: En este nivel hay un claro esfuerzo por definir los principios o valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de las personas o los grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos.

Es el nivel de la moralidad de los principios en virtud de los cuales se juzgan las normas. Es un nivel minoritario, Kohlberg piensa que pueden acceder a él sujetos que pongan en cuestión las normas de su sociedad desde principios de

la humanidad (Pérez Delgado y García Ros, 1991; Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler, 1996).

Este nivel incorpora dos estadios:

- El Estadio 5 relacionado con la orientación del contrato social. La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad. Se da un reconocimiento del relativismo de los valores y opiniones personales, y un énfasis consecuente en los modos de procedimiento para llegar a un consenso. Al margen de lo establecido constitucional y democráticamente, lo justo y lo correcto es un asunto de opinión y de valores personales. El resultado es un insistir en el punto de vista legal, aunque también se considera la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social.
- El Estadio 6 destaca la orientación de principios éticos universales. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según unos principios éticos autoelegidos, apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y éticos, no son normas concretas. Fundamentalmente son principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales (Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler, 1996).

Kohlberg en sus escritos reconoce que el juicio moral es solo un factor de la conducta moral, pero es el que más importancia o influencia tiene en la conducta moral.

A partir de la descripción de los diferentes estadios y niveles de razonamiento moral se deduce que el nivel preconvencional es el que menos favorecerá las conductas prosociales y altruistas. En este nivel se actúa únicamente por miedo al castigo o por miedo a perder recompensas o beneficios, por lo tanto la decisión de actuar de una determinada forma ante una situación dependerá de la contraprestación o beneficios que la persona pueda obtener.

Durante la etapa convencional las personas interiorizan las normas sociales, se consideran miembros de un grupo con unos valores y unas normas que hay que respetar más allá del propio interés individual. Esta convicción dispone en mayor grado a la conducta prosocial y altruista (respecto al nivel anterior) dado que dichas conductas son consideradas un valor en la sociedad. Cuando se da el salto al nivel posconvencional ya no se actúa por conformismo social, sino que la per-

sona se da cuenta de que los seres humanos han elaborado las normas sociales, por tanto son también los encargados de descubrir sus deficiencias y mejorarlas. Además, en el último estadio las personas descubren que hay principios de valor universal, de modo que se puede llegar a considerar que principios relacionados con la dignidad de la persona, la justicia o la igualdad justifican y fundamentan el apoyo a los demás. Esta perspectiva del ser humano es la que probablemente pueda fundamentar y favorecer en mayor grado las conductas de ayuda.

2.2. El desarrollo de la empatía

En el apartado anterior se ha descrito el importante papel que desempeñan los principios morales y la cognición en la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg. La cognición es motivacionalmente primaria, mientras que los sentimientos son secundarios en la conducta moral. Otras aproximaciones han resaltado el rol de la empatía en la conducta moral, en particular la conducta altruista. En concreto, para Hoffman el desarrollo moral se caracteriza por el cultivo de un importante afecto moral o empatía (Hoffman, 1992). El papel del afecto en su teoría es central, según Hoffman para que una información acerca de otro o de una situación motive al sujeto, debe activarse desde algún factor afectivo más básico, por ejemplo una predisposición empática. Las raíces de la moralidad, pues, se encuentran en la empatía y empatizar con víctimas potenciales y compartir su malestar mueve a la gente a actuar para ayudarles.

Plantea que la empatía con otros, como proceso motivacional que impulsa a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar a los estadios en correspondencia con el desarrollo cognitivo social del individuo.

Este proceso empieza con un sentimiento global empático en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro y está confundido acerca de la fuente de dicho sentimiento. A partir de aquí progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos. En los estadios más avanzados uno puede empatizar con otros, sabiendo que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados independientes del propio sujeto y también puede empatizar con su condición o circunstancia vital más allá de la situación inmediata. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto esté más influenciado por la condición vital del otro que por la situación inmediata .

La calidad de la experiencia empática está modulada por las atribuciones que ellos espontáneamente hacen acerca de las causas del bienestar o, más gene-

ralmente del malestar de otros. Cuando la causa se sitúa más allá del control de la víctima (enfermedad, accidente, pérdida), no se considera a la víctima responsable de esa situación o problema, entonces el malestar empático puede transformarse en un sentimiento de compasión hacia la víctima y facilitar la conducta de ayuda. Si la causa se le atribuye a la propia víctima (drogadicción, alcoholismo), el sentimiento empático puede transformarse en ira empática y dificultar la conducta de ayuda (“él se lo ha buscado”).

Otra variable cognitiva que puede modular la respuesta empática del observador es la relación entre la conducta general de la víctima o su carácter y el destino o la suerte. Cuando se da una discrepancia entre los dos, la víctima puede considerarse como merecedora de algo mejor (por ejemplo “no se lo merece”, “no es justo que le ocurra eso, con lo buena persona que es, con lo que se ha preocupado siempre por este tema”) y entonces el malestar empático del observador transformarse en un sentimiento empático de injusticia.

Desde esta teoría se afirma que la empatía hacia otros en situación de malestar es congruente con los principios más importantes de la sociedad occidental: cuidado y justicia. La empatía y la exposición a principios morales suelen darse conjuntamente a lo largo de la socialización. Entonces el principio puede transformarse en una representación cargada emocionalmente o una “cognición caliente”. No es un principio de igualdad o justicia en abstracto lo que está en juego, sino aplicado a una persona concreta que tiene una necesidad determinada. Por consiguiente, cuando la empatía es activada, el principio también lo es, incluyendo su dimensión prescriptiva de actuar en consecuencia.

En la actualidad hay intentos por integrar el afecto y la cognición en el desarrollo moral de la persona y su conducta.

Según Gibbs (1991), la construcción cognitiva de una situación como injusta puede generar una motivación moral, de la misma manera que una respuesta empática al sufrimiento de una víctima lo hace también en una situación similar. Desde esta perspectiva, pues, los dos puntos de vista de la cognición y el afecto en la moralidad no son excluyentes. Los dos pueden ser importantes en la motivación moral, puede tener validez la afirmación de Kohlberg de que la toma de perspectiva es lo primero dentro de todo el acto cognitivo que no puede proceder de sentimientos de empatía o simpatía. La empatía puede preceder en un sentido cronológico, desde una predisposición biológica observable desde la infancia, mientras que la motivación cognitiva puede no existir hasta que se

desarrolla la descentralización en la infancia y genera principios de igualdad y reciprocidad.

Desarrollo de la empatía. Importancia de la edad y el proceso madurativo

Los procesos cognitivos y emocionales que intervienen en la empatía son más o menos complejos y por lo tanto la edad y los cambios evolutivos están relacionados con las respuestas de empatía. El desarrollo de la empatía se corresponde con el desarrollo cognitivo social del sujeto ya que implica una comprensión del otro.

La empatía en general se define como una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo, y la mayoría de los autores coinciden en describir la empatía como la *capacidad para compartir afecto*. Dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta prosocial (Hoffman, 1992).

Según la teoría de Hoffman se pueden diferenciar cuatro niveles evolutivos de malestar empático:

1. La 'Empatía global': los niños muy pequeños pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo. Durante el primer año, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que ha ocurrido al otro le ocurriera a él mismo, por ejemplo un bebe llora al oír llorar a otro niño.
2. La 'Empatía egocéntrica': en este nivel el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios. Se desarrolla en el transcurso del primer al segundo año de vida.
3. 'La Empatía con los afectos de otro': entre los 2-3 años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.
4. 'Empatía con la situación vital de otra persona': al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no solo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar in-

mediato de otro, su respuesta puede incrementarse al darse cuenta de que el malestar del otro es crónico y no transitorio. En este nivel el afecto empático se combina con una representación mental del nivel general de malestar o privación de otra persona. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo. Este nivel empático puede proporcionar una base motivacional para el desarrollo de ciertas ideologías morales o políticas, especialmente en la adolescencia.

Según Hoffman debe haber un paralelismo entre los sentimientos y afectos con los pensamientos, principios morales y tendencias comportamentales. Hoffman considera que en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, este activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida: el principio puede activarse primero y luego provocarse su efecto empático asociado (Hoffman, 1992).

También la empatía se ha descrito desde una perspectiva multidimensional como una reacción a la experiencia observada en otro, reacción en la que intervienen diferentes factores (Davis, 1983):

- “Toma de perspectiva”: significa la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico de otro, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él (“si yo fuera la víctima como valoraría esa necesidad o problema”). Este sería el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo cognitivo superior.
- “Fantasía”: se refiere a la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios en libros, películas o juegos. Este factor implica también una capacidad de representación mental e imaginación. Este factor puede ser útil para trabajar en el ámbito educativo con dilemas o situaciones ficticias.
- “Preocupación empática”: constituye junto con el “malestar personal” la respuesta más emocional de la empatía. Describe los sentimientos de simpatía y preocupación “orientados a otro” que se encuentra en una situación negativa (¿cómo me sentiría yo en esa situación?, si una persona está triste,

yo comparto su sentimiento de tristeza y es la posibilidad de aliviar su situación y estado emocional lo que me mueve a actuar).

- “Malestar personal” (distress personal): se refiere a los sentimientos de ansiedad personal “orientados al yo” que se producen en situaciones de tensión interpersonal.

Por tanto el “malestar personal” hace referencia al estado aversivo, de ansiedad o preocupación, que no es congruente con el estado del otro y que da lugar a una reacción egoísta centrada en uno mismo, cuando se perciben indicadores del malestar de otra persona. Esta experiencia de malestar personal conduce al sujeto a intentar aliviar su propio estado aversivo más que a solucionar el problema del otro (por ejemplo estamos en la sala de urgencias de un hospital, una señora entra con la pierna aparentemente rota y con dificultades para acceder a una silla, un señor rápidamente se levanta y le pregunta qué le ha ocurrido, inmediatamente le cuenta que justamente la semana anterior su mujer había vivido una experiencia similar, con el trastorno que eso supuso para la vida familiar, el señor estaba más preocupado por contar su problema que por ayudar a la mujer que estaba muerta de dolor).

Desde el punto de vista evolutivo, este sería el nivel inferior en el desarrollo de la empatía, ya que el niño evoluciona desde una reacción de malestar personal “orientado al yo” a una toma de perspectiva “orientada al otro”. Además esta reacción centraría los esfuerzos en aliviar el malestar personal más que en ayudar a la otra persona.

En general, pues, la empatía “orientada al otro” se relaciona con la tendencia a ayudar, con una moral altruista, ya que el dolor del otro se convierte en el de uno mismo. La empatía subyace en muchas facetas del juicio y la acción moral y activa las tendencias no egoístas del ser humano. La empatía es una fuente de motivación moral porque estimula la preocupación general por el bienestar de otros, aumentando las conductas prosociales y altruistas y disminuyendo la agresión y otras conductas antisociales.

2.3. Desarrollo del razonamiento moral prosocial

Los investigadores interesados en el desarrollo del razonamiento moral, frecuentemente han analizado el razonamiento sobre conflictos morales implicados en problemas relacionados con normas, leyes, dictamen de la autoridad y obligaciones formales. Por otra parte, se han estudiado también los conflictos morales relacionados principalmente con la conducta altruista - cuando las ne-

cesidades o deseos de una persona entran en conflicto con los del otro en situaciones en las que el rol de la autoridad, las reglas, el castigo, y las obligaciones formales son mínimas-, es decir, el razonamiento sobre conflictos en los que el individuo debe elegir entre satisfacer sus propios deseos o necesidades y los deseos o necesidades de los demás en contextos en los que las leyes, los castigos, las autoridades, las obligaciones formales y otros criterios externos son irrelevantes o no están claramente especificados. En estos contextos se trata de determinar qué criterios utiliza el niño (por ejem. igualdad, mérito, reciprocidad) para distribuir los bienes que incluso no le pertenecen únicamente a él y que a menudo se han conseguido con el esfuerzo de todo un grupo.

Esta sería la perspectiva del razonamiento moral prosocial que se estudia en relación con la conducta prosocial y se considera vinculado a ella. Presentamos a continuación el punto de vista de N. Eisenberg sobre el desarrollo de dicho razonamiento en el que incluye componentes cognitivos y afectivos (“empatía”, “preocupación por los demás”, “sentimientos que se derivan de las consecuencias de los actos”...). Se describen también los cambios en el juicio moral prosocial relacionados con la edad y maduración de los sujetos (Mestre, et al., 1999).

Eisenberg (1998) establece cinco categorías de razonamiento moral prosocial para agrupar los argumentos que una persona puede utilizar para tomar la decisión de ayudar o no:

a) Razonamiento hedonista. *Varios aspectos se incluyen en esta categoría:*

- *Pragmático, beneficio hedonista para uno mismo:* el razonamiento se orienta al beneficio hedonista para el propio sujeto que realiza la acción. Por ejemplo “no ayudaría a esas personas (dándoles comida) porque yo podría estar hambriento y no tener suficiente”.
- *Reciprocidad directa:* orientación al beneficio personal debido a la reciprocidad directa (o falta de ella) por parte del receptor de una acción de ayuda, por ejemplo “debería ayudar a esas personas dándoles comida, porque ellas me darían víveres si en otra ocasión yo los necesitara”.
- *Relaciones afectivas:* la identificación del individuo con otro, su cariño a otro, y la relación del otro con sus propias necesidades son consideraciones importantes en el razonamiento moral del individuo, por ejemplo “debería ayudar a esa chica porque probablemente esa actitud me proporcionaría amigos en el colegio”.

b) Razonamiento dirigido a la aprobación de los demás: *los argumentos para decidir cual es la conducta correcta se orientan a la aceptación y aprobación*

de otros, por ejemplo, “mis padres estarían orgullosos de mi si ayudara en esta situación”, “ayudo a mi amigo porque mis padres lo aprobarían”.

c) Interés por las necesidades de otros (razonamiento orientado a las necesidades de la otra persona). Esta categoría incluye las necesidades físicas y psicológicas:

- *Interés por las necesidades materiales y físicas de los otros:* orientación a las necesidades físicas y materiales de la otra persona a la hora de decidir la conducta de ayuda, por ejemplo, “Marta decide donar sangre porque un niño enfermo la necesita”.
- *Interés por las necesidades psicológicas de los otros:* orientación a las necesidades psicológicas y estados afectivos de la otra persona, por ejemplo, “Juan decide llevar alimentos a un grupo de personas porque estas personas serían felices y se sentirían mejor si tuvieran alimentos”.

d) Razonamiento estereotipado. Incluye diferentes aspectos y argumentos a la hora de decidir la conducta de ayuda:

- *Estereotipos de una buena o mala persona:* orientación a imágenes estereotipadas de una buena o mala persona, por ejemplo, un niño piensa que debería ayudar porque “ayudar es bueno”.
- *Imágenes estereotipadas de la conducta mayoritaria:* orientación a la conducta “natural” y que la mayoría de la gente debería hacer, por ejemplo, “es solamente natural ayudar en esa situación”.
- *Imágenes estereotipadas de otros y sus roles:* Orientación a imágenes estereotipadas de otros y de sus características, por ejemplo, “debería ayudarles porque los chiquillos minusválidos son agradables”.

e) Razonamiento internalizado

En esta categoría se incluyen diferentes tipos de razonamiento:

Razonamiento centrado en una orientación empática abierta:

- *Orientaciones simpáticas:* expresión de preocupación simpática y cuidado hacia otros, por ejemplo, “siento lástima por él”, “David decide ayudar a un niño pequeño que estaba siendo empujado y amenazado por uno más mayor porque siente compasión por el niño pequeño y se preocupa por él”.
- *Toma de perspectiva:* el individuo toma la perspectiva del otro y explícitamente utiliza su punto de vista en su razonamiento, por ejemplo, “estoy

intentando ponerme yo mismo en sus zapatos” a la hora de valorar un problema o una necesidad.

Razonamiento que se basa en el afecto internalizado:

- *Afecto positivo relacionado con las consecuencias que se derivarían de ayudar:* el individuo simplemente afirma que él o ella debería sentirse bien como resultado de la realización de una acción, por ejemplo, “Samuel considera que debería enseñar a nadar a unos niños minusválidos, con problemas en las piernas, porque se sentiría bien viendo que los niños se mueven mejor”.
- *Afecto positivo internalizado desde el autorespeto y la vivencia de los valores propios:* orientación a sentirse bien como resultado de cumplir con los valores internalizados, por ejemplo, “debería sentirme bien sabiendo que he cumplido con mis principios, que he hecho lo que debía”.
- *Afecto negativo internalizado por las consecuencias de una conducta:* preocupación por sentirse mal o culpable debido a las consecuencias de un acto, por ejemplo, “Miguel se plantea ayudar a un grupo de personas dándoles comida porque se sentiría mal si enfermaran”.
- *Afecto negativo internalizado debido a la pérdida del auto respeto y/o no cumplir con los valores personales:* orientación a sentirse mal como resultado de no cumplir con los valores internalizados, por ejemplo, la decisión de ayudar está guiada porque “pensaría mal de mí mismo si no hiciera lo correcto”.

Otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado. A las categorías anteriores se añaden en este nivel superior de razonamiento prosocial internalizado los siguientes tipos de razonamiento:

- *Orientación al valor, la norma y la ley internalizada:* el razonamiento se orienta a una responsabilidad internalizada, el deber o la necesidad de cumplir las leyes y aceptar las normas o valores, por ejemplo, “ella tiene el deber de ayudar a los que están necesitados”, “Un muchacho está molestando a un chico y riéndose de la ropa que lleva. Tomás decide ayudar a ese chico que es más pobre porque piensa que es lo que debe hacer”.
- *Preocupación por los derechos de los demás:* orientación a proteger los derechos individuales y prevenir injusticias que violan los derechos del otro, por ejemplo, “debería ayudarla porque su derecho a ir por la calle está siendo violado”, “en el ejemplo anterior Samuel decidiría ayudar a nadar a un niño minusválido porque piensa que todo el mundo merece igualdad de oportunidades”.

- *Reciprocidad generalizada*: orientación a la reciprocidad indirecta en una sociedad (por ejemplo, intercambio que no es uno a uno sino que finalmente beneficia a todos), por ejemplo “si todas las personas se ayudaran unas a otras, debería ir todo mejor”, “Enrique ayuda a un compañero nuevo a preparar un examen de matemáticas durante el fin de semana en lugar de ir a la playa con sus amigos porque piensa que el mundo iría mejor si las personas se ayudaran entre sí”.
- *Interés por la condición de sociedad*: orientación a mejorar la sociedad y la comunidad como un todo, por ejemplo, “si todo el mundo ayuda, la sociedad debería ser mucho mejor”.

Cambios en relación con la edad

El uso de estas categorías de razonamiento prosocial cambia con la edad de las personas. El razonamiento estereotipado, en función de la imagen de “buena/mala persona”, y la orientación a la aprobación de los demás disminuyen significativamente con la edad. Por el contrario, casi todas las categorías empáticas e internalizadas (orientación simpática, toma de perspectiva, las categorías de afecto internalizado, la orientación a la ley, normas y valores internalizados, la orientación a los derechos de los otros, la reciprocidad generalizada y la preocupación por la sociedad como un todo) se incrementan significativamente con la edad.

Aunque los argumentos hedonistas pueden ser utilizados por sujetos de todas las edades, representan la forma predominante de razonamiento solamente entre los niños del nivel escolar elemental.

Además, análisis realizados indican que la categoría de razonamiento estereotipado y orientado a la aprobación de los demás están negativamente asociadas con varios argumentos empáticos (preocupación por la humanidad, toma de perspectiva, afecto negativo internalizado (sentimientos de culpa por las consecuencias de la conducta) y varias categorías de razonamiento basadas en la utilización de principios abstractos internalizados. Esta correlación inversa apunta a la contraposición entre una mayor dependencia o independencia del entorno y por lo tanto el razonamiento propio de personas dependientes de los demás o autónomas.

Las dos categorías de razonamiento orientado a las necesidades de los demás (físicas y psicológicas) correlacionan entre si y aparecen asociadas con los argu-

mentos empáticos (toma de perspectiva, preocupación por los aspectos humanos) , lo que indica que las consideraciones morales orientadas a la necesidad representan una orientación empática primitiva. Por el contrario estas categorías centradas en el interés por las necesidades del otro no correlacionan con ninguna de las categorías hedonistas.

Diferentes estudios longitudinales aportan resultados relevantes sobre el desarrollo del razonamiento moral prosocial y las conductas y procesos afectivos relacionados.

El seguimiento de los sujetos a lo largo de la infancia y/o la adolescencia a través de diseños longitudinales aporta *efectos significativos de la variable edad en todas las categorías de razonamiento moral prosocial*.

En el periodo de la infancia, el razonamiento hedonista parece decrecer a lo largo de los años escolares. El razonamiento orientado a la necesidad del otro se incrementa hasta la edad de 7-8 años y entonces empieza a estabilizarse. Incluso los estudios longitudinales desde los años preescolares hasta la escuela elemental han puesto de manifiesto un incremento del razonamiento orientado a las necesidades del otro (empático) y el razonamiento orientado a la aprobación de los demás, junto con una disminución del razonamiento hedonista a la hora de solucionar dilemas morales. El razonamiento estereotipado, el orientado a la aprobación y el razonamiento centrado en la reciprocidad directa generalmente se incrementan con la edad.

En el **periodo de la adolescencia** se confirma el uso diferencial de las categorías de razonamiento moral prosocial según la edad. El razonamiento basado en la reciprocidad directa (“yo le ayudo porque en otro momento puedo necesitar que él me ayude a mí”) se incrementa significativamente con la edad a lo largo de la escuela elemental y a partir de aquí disminuye su uso en la adolescencia. Durante la adolescencia aparecen formas de razonamiento de nivel superior (internalización de normas, reglas, leyes y reciprocidad generalizada “ayuda de unas personas a otras”). Aunque la toma de perspectiva y la empatía se manifiestan antes en las chicas que en los chicos (11-12 años) las curvas de desarrollo parecen ser similares en la adolescencia. En general los resultados indican que el razonamiento orientado a la necesidad, a la aprobación de los demás y el razonamiento estereotipado se incrementan hasta la mediana infancia o los primeros años de la adolescencia y a partir de aquí disminuyen.

Formas de razonamiento de nivel superior (internalizado) tienen una presencia y protagonismo mayor a través de la adolescencia y primeros años de la edad adulta. La toma de perspectiva, el afecto positivo /consecuencias positivas de la acción, afecto negativo/consecuencias negativas de la acción y razonamiento internalizado de normas, reglas y leyes se incrementan a lo largo de este periodo.

Respecto a las *diferencias de género* se constata que las mujeres utilizan más que los varones las categorías de razonamiento moral prosocial que incluyen componentes afectivos como la empatía, o el afecto positivo o negativo como consecuencia de la acción. Es decir, la mujer muestra una mayor disposición al cuidado y preocupación por los demás.

La relación entre *conducta prosocial*, *razonamiento moral prosocial* y *empatía* ha sido un tema de interés. Los resultados sobre la relación entre dichos constructos indican:

- a) *La conducta altruista se relaciona negativamente con razonamiento hedonista, sin embargo la correlación es positiva con el razonamiento orientado a la necesidad de la otra persona. Las personas que atienden y comprenden la necesidad de otro tienden a comportarse de forma más altruista.*
- b) *Hay una relación entre empatía, conducta prosocial y juicio moral: la empatía mantiene una relación inversa con el razonamiento hedonista y positiva relacionada con el razonamiento orientado a la necesidad del otro. En general podríamos decir que se da una asociación positiva entre el índice de empatía y el juicio moral orientado al otro.*

Los estudios longitudinales confirman que la asociación entre acción prosocial y empatía se vuelve más fuerte con la edad, esto puede deberse a que el niño mayor es más capaz de interpretar y actuar según sus sentimientos. En esta línea Hoffman afirma que el vínculo entre empatía y altruismo se fortalece a medida que el niño es más capaz de comprender las circunstancias vitales del otro, más allá de la situación inmediata. Probablemente la empatía influya en la conducta prosocial directamente, así como a través de sus efectos indirectos sobre las cogniciones morales.

Resumen

- **Desarrollo del juicio moral** según tres niveles:

- *Nivel preconventional*: el individuo enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No favorece la conducta prosocial. La conducta depende de los beneficios que la persona pueda obtener.
- *Nivel convencional*: el individuo se somete a las reglas, leyes y expectativas de la sociedad o grupo. Dispone a la conducta prosocial más que el nivel anterior, en la medida en que dichas conductas sean consideradas un valor en la sociedad.
- *Nivel posconvencional*: la persona piensa y decide en función de principios de valor universal (dignidad, justicia, igualdad), de manera que ya no actúa por conformismo social. Este nivel es el que más puede favorecer las conductas de ayuda.

- **Desarrollo de la empatía**

- Desde una empatía global (sin diferenciar el “yo” del “otro”) a una empatía con la situación vital de otra persona.
- *Preocupación empática*: sentimientos de preocupación orientados al otro que se encuentra en una situación negativa. Favorece la disposición a ayudar. Indica una respuesta empática más madura.
- *Malestar personal*: ansiedad orientada al “yo” cuando se perciben indicadores del malestar de otra persona. Más preocupación por aliviar el propio malestar que por ayudar a la otra persona. Nivel inferior de respuesta empática.

- **Desarrollo del razonamiento moral prosocial**

- *Razonamiento hedonista*: orientado al beneficio propio
- *Razonamiento orientado a la aprobación* de los demás
- Interés por las *necesidades de otros*
- *Razonamiento estereotipado*: según la imagen de buena-mala persona aceptada por la mayoría
- *Razonamiento internalizado*: empatía, consecuencias de la acción, preocupación por los derechos de los demás, leyes, reciprocidad generalizada.

El razonamiento centrado en la necesidad de la otra persona y el internalizado son los más relacionados con la disposición y conducta de ayuda.

3. PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO PROSOCIAL EN EL AULA

Diferentes teorías señalan que existe en el individuo un potencial natural hacia la empatía que puede ser estimulado por el ambiente (Eisenberg y Strayer, 1992). Los niños desde los primeros años de vida tienen una capacidad para realizar conductas prosociales y altruistas y esta capacidad se puede desarrollar desde la educación en la escuela, en la familia y los grupos sociales. En apartados anteriores se ha descrito que la capacidad de empatizar, de ponerse en el lugar del otro, de autocontrol, de adquirir habilidades sociales, de razonar según principios de justicia e igualdad, son procesos que facilitan la conducta prosocial.

Algunas propuestas educativas enmarcan el concepto de conducta prosocial dentro del concepto de salud, entendida como bienestar personal y social. Este planteamiento implica educar a los niños para que busquen el bienestar de los demás y el suyo propio, porque ambos están relacionados (López, et al., 1999). Se parte del supuesto de que el bienestar no se alcanza evitando a los demás, rechazándoles o incluso haciéndoles daño, sino se alcanza resolviendo las necesidades propias de contacto y relación social con las otras personas. Para los niños el afecto y las relaciones sociales son fundamentales a nivel familiar y de grupo. El aprender desde pequeño a llevar a cabo conductas prosociales en la familia y con los compañeros puede satisfacer sus necesidades sociales y mejorar las relaciones con los demás. Los niños prosociales son más aceptados y queridos por sus compañeros y amigos porque suelen estar más pendientes de los otros, suelen tener en cuenta su punto de vista a la hora de tomar una decisión, en general son más sensibles a lo que ocurre a su alrededor y muestran una mayor disponibilidad de ayuda. Estas actitudes y conductas provocan una reciprocidad y contraprestaciones por parte de los otros que mejoran las relaciones sociales.

La escuela es un núcleo en el que se puede enseñar el respeto y la responsabilidad, incluyendo dentro de esta responsabilidad la preocupación por los demás,

el cumplimiento de las propias obligaciones, la contribución a la comunidad, el deseo de aliviar el sufrimiento y construir un mundo mejor. Estas actitudes fomentan la solidaridad y son contrapuestas al egoísmo y al individualismo (Gordillo, 1996).

El profesor tiene una serie de tareas a realizar en este campo:

- Actuar como modelo, apoyando conductas prosociales y corrigiendo las que dañan a los demás
- Crear una comunidad moral dentro del aula: ayudando a conocer, respetar y preocuparse por cada uno de los compañeros, sintiéndose miembro del grupo
- Practicar una disciplina moral, estimulando oportunidades de razonar moralmente, ejercer el autocontrol y respetar a los demás
- Crear un ambiente democrático en el aula, integrando a los alumnos en procesos de toma de decisiones y compartiendo la responsabilidad de hacer de la clase un lugar apto para la convivencia y el aprendizaje
- Enseñar valores a través del currículum, usando las materias de enseñanza como medio para analizar cuestiones éticas
- Utilizar el aprendizaje cooperativo para enseñar las actitudes y habilidades necesarias para ayudar a los demás y trabajar en equipo
- Desarrollar una conciencia de responsabilidad académica ante el trabajo y el aprendizaje
- Impulsar la reflexión moral a través de lecturas, ejercicios y debates
- Enseñar las técnicas de resolución de conflictos para que los estudiantes sean capaces de hacerlo de un modo no violento (Lickona, 1992, cit. por Gordillo, 1996)

Presentamos a continuación actividades que se pueden desarrollar en el aula, según las directrices expuestas y que van dirigidas al desarrollo prosocial desde los diferentes ámbitos que se han tratado: desarrollo del juicio moral, desarrollo de la empatía y desarrollo prosocial.

3.1. Intervención para el desarrollo del juicio moral

En la perspectiva de Kohlberg el desarrollo del juicio moral puede estimularse mediante la provocación del conflicto cognitivo y mediante la asunción de la perspectiva del otro. Se supone que mediante la creación de la situación conflictiva el sujeto irá percibiendo progresivamente la necesidad de recurrir a formas superiores de razonamiento para poder resolver el conflicto, así como tam-

bién estimulando al sujeto a salir de si mismo y colocarse en el lugar del otro, de los otros, del grupo para encontrar las soluciones más justas.

El modelo de intervención más utilizada para promover el desarrollo del juicio moral es el “debate de dilemas morales”. El profesor debe seleccionar dilemas que permitan crear conflictos cognitivos para tantos sujetos como sea posible, y que estimulen la discusión. Así se podrán obtener varios niveles de discusión sobre el dilema y el educador podrá presentar contraargumentos de distintos niveles.

Los dilemas que se construyan deben ser interesantes para los sujetos, adecuados a las habilidades intelectuales de los alumnos y que puedan causar desacuerdos entre individuos de diferentes niveles de razonamiento moral. Los dilemas más adecuados son los que resulten relevantes para los alumnos, planteados de forma realista y que se consideren factibles, es decir, dilemas con los que el alumno se identifique. Además conviene que planteen cuestiones que creen desequilibrio y provoquen desacuerdo entre los alumnos del grupo. Es importante para que la intervención resulte eficaz que se generen argumentos de diferentes niveles y contraargumentos para cada uno de ellos. Por lo tanto, el profesor debe anticipar las posibles respuestas, añadir matices que puedan utilizarse para provocar el desacuerdo entre los alumnos de diferentes niveles y preparar dos contraargumentos, como mínimo, para todos los niveles del grupo y para un nivel por encima del superior del grupo (Pérez-Delgado y Mestre, 1995).

Una vez seleccionado el dilema se presenta al grupo, se entrega por escrito, se da un tiempo para que cada participante lo lea, y posteriormente se hace una lectura en voz alta del dilema y de la serie de preguntas que le siguen. El profesor se asegura de su absoluta comprensión por parte de los alumnos. A continuación se pueden formar pequeños grupos de discusión en los que se debaten las respuestas a las cuestiones planteadas y se llega a unas conclusiones. A partir de aquí se inicia el debate a nivel de clase empezando por el debate entre el nivel más bajo y el siguiente.

El profesor inicia, guía y cierra la discusión, buscando en todo momento subrayar las distintas razones que se ponen en juego en el debate.

Se busca que en todo momento el diálogo sea personalizado, bajo tres aspectos: que las respuestas comiencen nombrando a quien se contesta recogiendo, antes de exponer la propia opinión, lo que ha dicho el contrincante y respetando la diversidad de opiniones (Mestre y Pérez Delgado, 1997).

Dilemas (ejemplos) (tomados de Pérez Delgado y Mestre, 1995)

“El joven judío”

Leví un judío licenciado en Ciencias empresariales, buscaba un empleo de dirección de banco. Mucha gente le había dicho que la gran banca discrimina a los judíos, y, aunque le diesen trabajo, nunca podría llegar a ser director.

¿Debería mentir acerca de su religión para conseguir ser director?

Objetivo: ayudar a los alumnos en el desarrollo de su juicio moral enfrentándolos con un conflicto originado por los prejuicios religiosos.

Valores en conflicto:

- Consecución de metas
- Mantenimiento público de las propias creencias

Preguntas para dinamizar la discusión:

- ¿Está mal mentir incluso si no haces ningún mal a nadie?
- ¿Estaría justificado mentir para defender tus derechos?
- Ante una situación de injusticia, provocada por prejuicios o por cualquier otra causa, ¿se debería mentir?
- Si Leví, aunque judío, fuese muy poco creyente, ¿qué debería hacer?

“Mi barrio”

Rafaela tiene 13 años, y, cuando hace unos meses vino con sus padres de Andalucía, fue a vivir a un barrio alejado, de edificios muy altos y viviendas con las ventanas pequeñas; las calles están sin asfaltar y hay muchas chabolas alrededor.

En el colegio tiene un grupo de amigas que viven en una urbanización de viviendas unifamiliares con jardín.

Un día, Ana, una de sus amigas, propone ir a casa de Rafaela para hacer un trabajo en grupo sobre las vitaminas. Rafaela nunca les ha hablado de como es su barrio, ni de que su casa no tiene ni siquiera una pequeña terraza. Le da vergüenza que conozcan su barrio y su casa, y no sabe qué hacer ante la propuesta de Ana.

¿Qué debe hacer Rafaela? ¿Por qué?

Objetivo: Ayudar a los alumnos en el desarrollo de su juicio moral, enfrentándolos con un conflicto originado por las diferencias socioeconómicas.

Valores en conflicto:

- Autenticidad. Estar bien considerada socialmente.

Preguntas para dinamizar la discusión:

- ¿Cómo crees que se siente Rafaela?
- ¿Cómo te sentirías si fueses amiga de Rafaela y te dijese que no fueses a su casa?
- ¿Debe avergonzarse Rafaela por el lugar en donde vive?
- ¿Es importante el lugar en el que uno vive?
- ¿Crees que las compañeras la tratarán de un modo distinto si descubren dónde vive? ¿Por qué?
- ¿Influye en la amistad el lugar en el que vive o la posición económica que se tiene?

3.2. Intervención para el desarrollo de la empatía

Desde las teorías de la empatía el objetivo se centra en desarrollar la capacidad de reconocer y compartir los sentimientos de otra persona. Se trata pues de que el sujeto ante una situación concreta reconozca lo que el otro está sintiendo y comparta su experiencia emocional. La práctica educativa se centra en tomar la perspectiva del otro y analizar los sentimientos que aparecen en situaciones concretas, orientando progresivamente dichos sentimientos “hacia el otro” y analizando las consecuencias comportamentales y emocionales que se pueden derivar de una respuesta empática o la ausencia de la misma. El supuesto del que se parte es que la respuesta empática es la que moviliza las conductas pro-sociales de prestación de ayuda o apoyo.

Una vía adecuada para adquirir esta “sensibilidad” que llamamos empatía puede ser presentar a los alumnos situaciones en las que otros miembros del grupo o la sociedad sufren, tienen problemas, dándoles ocasión de aliviar en alguna medida esa situación. El incluir experiencias de este tipo que resulten próximas a los alumnos puede activar sentimientos y actitudes altruistas.

Objetivos de la intervención:

- Trabajar la capacidad para ponerse en el lugar del otro
- Analizar los sentimientos que se derivan de evaluar la situación o el problema que experimenta otra persona

- Analizar y diferenciar las conductas y consecuencias para la víctima que se derivan de una disposición empática o de la ausencia de ella.

Actividades propuestas (Mestre, Pérez Delgado y Samper, 1999):

1ª sesión

Se realiza una introducción sobre el concepto de empatía, resaltando y diferenciando los componentes cognitivos y afectivos, así como su función motivadora sobre la conducta prosocial. Se ejemplifican situaciones en las que se dan respuestas empáticas en situaciones positivas y respuestas empáticas en situaciones negativas. Se insiste en la característica de compartir afecto que describe a la empatía.

Contenidos que se trabajan en esta sesión:

- *Definición:* “capacidad de reconocer y compartir los sentimientos de otra persona”. Implica la capacidad de participar de la experiencia emocional que otra persona está viviendo en un determinado momento. Compartir la emoción que el otro experimenta en un momento dado.
- *Ejemplos:* si acompañamos a un amigo a un funeral por la muerte de su madre y percibimos, reconocemos y compartimos su dolor, estamos empatizando con él. Si un compañero consigue una beca, que le hacía mucha ilusión, para estudiar en el extranjero, y cuando nos lo comunica reconocemos su alegría y la compartimos estamos también empatizando con él.
- La empatía, por tanto, exige dos cosas: reconocer lo que el otro está sintiendo y compartir su experiencia emocional. Es decir, la persona empática se abre mental y afectivamente al otro. Por eso la empatía es darse cuenta de lo que le pasa al otro y sentir como el otro está sintiendo, es decir, compartir o tener los mismos o parecidos sentimientos.

La empatía favorece las conductas prosociales porque:

- Implica reconocer el lugar, la situación en que está el otro; supone darse cuenta de sus sentimientos, motivos, pensamientos, etc. Todo ello favorece la comprensión del otro y, por tanto, aumenta las posibilidades de que actuemos de forma más adecuada desde el punto de vista social. La comprensión del otro implica ponernos en su lugar, entender los motivos o causas que le han llevado a esa situación y cómo la interpreta.
- Implica también compartir sus emociones. Este factor moviliza afectivamente las conductas prosociales de prestación de apoyo.

La empatía beneficia a los demás y a uno mismo, porque la capacidad de reconocer y compartir los sentimientos es muy atractiva para los demás. Favorece la aceptación social, la reciprocidad en las conductas de apoyo y ayuda, los sentimientos de amistad y en general las relaciones sociales.

Se pueden trabajar ejemplos sacados de la convivencia en el aula que describan actitudes empáticas y de preocupación por los compañeros. A continuación se pueden concluir las conductas que se derivarían de esos sentimientos.

El objetivo fundamental de esta actividad es comprender qué es la empatía y su relación con la conducta prosocial.

2ª sesión

En esta sesión se pretenden desarrollar los siguientes *objetivos*:

- Reconocer la importancia de la empatía en las relaciones sociales
- Tener en cuenta el punto de vista de los demás
- Reconocer el significado emocional de algunas situaciones en las que pueden encontrarse los demás.

Actividades para conseguir dichos objetivos:

- Identificar emociones en situaciones que producen malestar o satisfacción en otra persona:
 - Describir con detalles y personajes 5 situaciones de cada tipo
 - Diferenciar las respuestas emocionales en función de que la víctima u objeto de la empatía fuera un amigo nuestro, un conocido, un enemigo (persona que no me cae bien), un desconocido.

(Esta actividad se realiza individualmente o en pequeños grupos. A continuación se analizan las consecuencias de las respuestas emocionales en dichas situaciones o las consecuencias de la ausencia de ellas).

Al final hay una dinámica de grupo en la que se analizan las coincidencias y diferencias en las respuestas emocionales según las situaciones y según la relación con la víctima o protagonista del problema.

3ª sesión

La tercera sesión se centra en el análisis de situaciones, respuestas empáticas y consecuencias en la conducta.

Se exponen tres situaciones diferentes en las que la víctima tiene un problema importante que requiere una conducta de ayuda por parte del observador. Se trata de analizar cada una de las situaciones desde la perspectiva de la víctima, los sentimientos que se derivan de la comprensión de la situación y la conducta o conductas relacionadas con la respuesta emocional ó empática.

Ejemplos de situaciones:

1. *Mi amigo está enfermo y me llama para pedirme los apuntes que le faltan para un examen. Lo noto nervioso y preocupado porque no ha podido asistir al examen final de una asignatura debido a la enfermedad. Me pide que vaya a verlo, pero he quedado con un grupo de amigos para ir al cine.*

Análisis de las siguientes respuestas posibles ante esta situación:

- Le animo por teléfono y le digo que no se preocupe, todo se arreglará y me disculpo por no poder pasar a verlo.
- Me disgusta verlo tan preocupado y realmente pienso que lo debe pasar mal en esa situación de impotencia. Considero que el material que yo le puedo prestar le va a resultar útil y también un poco de compañía.
- Le indico que llame a otro compañero que le podrá solucionar mejor el problema. Considero que no es asunto mío y que todos pasamos por malos momentos y nos las tenemos que arreglar. Pienso que alguien le ayudará.

Cuestiones:

- Imagínate cómo te sentirías tu en su lugar
 - Analizar los sentimientos que acompañan a cada una de estas respuestas
 - Analizar la conducta que se deriva de los diferentes sentimientos
 - Analizar los efectos que tus acciones tienen en los sentimientos de tu amigo
2. *Enrique, un amigo tuyo, ha quedado tretrapléjico como consecuencia de un accidente de moto. Tu sabes que ha vuelto a casa y que tiene muchas limitaciones para salir y distraerse y también para estudiar. Tu relación con él siempre había sido buena, aunque él tenía un grupo de amigos con los que salía más asiduamente. En estos momentos, por tu formación, podrías ayudarle en los estudios y también plantear a tu grupo salir con él algún día. Tienes poco tiempo libre y los fines de semana los dedicas a tus actividades favoritas. No sabes como reaccionará tu grupo de amigos si intentas incorporar a Enrique al grupo. Además, sus padres no te han pedido ayuda y Enrique tampoco.*

Analizar las posibles respuestas ante esta situación y las consecuencias para la víctima:

- ¿Cómo te sentirías tú si estuvieras en el lugar de Enrique?
- ¿Cómo reaccionarías ante esta situación?
- ¿Qué consecuencias tendrían para Enrique las diferentes conductas que puedes llevar a cabo?
- ¿Qué variables tendrías en cuenta a la hora de decidir?
- ¿Cuáles serían tus sentimientos?
- ¿Qué sentimientos expresarías a Enrique?
- ¿En qué medida consideras que tu conducta puede estar influenciada por la capacidad de empatizar con Enrique?
- ¿Tus sentimientos influirían en los criterios a tomar en cuenta a la hora de decidir?
- ¿Cambiarías de actitud si los padres o Enrique te pidieran ayuda?
- Después de la descripción de cada una de las situaciones el debate se centra en cuestiones como las siguientes:
- Sitúate en la posición de la víctima, ¿cómo te sientes?
- ¿Qué conducta se derivará de una respuesta emocional empática? ¿Y de una respuesta fría?
- ¿Qué ventajas tienen dichas respuestas para las personas implicadas?

4ª sesión

Esta sesión es una continuación de la anterior, pero aquí se pide que en pequeños grupos se construyan dos situaciones en las que alguien esté triste o tenga un problema.

Una vez seleccionadas las situaciones y descritas con detalle, se trata de preparar y dar una respuesta a cada una de ellas que incluya:

- Reconocimiento de lo que le pasa al otro
- Análisis de las consecuencias que una conducta puede tener en la víctima u objeto de empatía
- Compartir sus sentimientos
- Posibles formas de expresión de estos sentimientos
- Ofrecerle una ayuda o apoyo eficaz, si fuera necesario o conveniente

Esta actividad se puede realizar individualmente o en pequeños grupos y concluir con una discusión en la que se pongan de relieve las razones por las que:

- unas repuestas son adecuadas
- las ventajas que tienen para los implicados
- el papel de los sentimientos en la comprensión del otro
- las diferencias individuales en las respuestas empáticas

Antes de terminar la sesión se hace referencia a los prejuicios empáticos que pueden darse y se deben tener en cuenta, dichos prejuicios se analizan en grupo en las respuestas dadas anteriormente:

- ¿Se es más empático con las víctimas que son familiares y similares a uno mismo que con víctimas que son diferentes?. Objetivo: resaltar la misma humanidad en todas las personas.
- ¿Se tiende a ser más empático ante el malestar de una persona en una situación inmediata que por el malestar que sabemos que alguien experimentará en algún lugar, o en el futuro?. Objetivo: mirar más allá de la situación inmediata y preguntarse ¿cómo afecta mi conducta a esa persona, no solo ahora sino también en el futuro?, ¿Hay otras personas presentes o ausentes que podrían también resultar afectadas por mis acciones?

Se trata de potenciar una imparcialidad e igualdad considerando por igual a todos aquellos que pueden resultar afectados por mis actos.

Se pueden realizar varias sesiones siguiendo cada uno de los modelos de sesión propuestos. Es conveniente que las situaciones que se planteen sean adecuadas a la edad e intereses de los alumnos.

3.3. Promocionar la disposición a ayudar

Aunque los programas de intervención educativa para el desarrollo prosocial se basan fundamentalmente en actividades orientadas a la discusión y solución de dilemas sociomorales y por otra parte en actividades para desarrollar la empatía, incluimos también aquí actividades dirigidas específicamente a fomentar conductas de ayuda mediante role-playing (Gibbs, et al., 1995).

Cuidar de alguien que está triste o deprimido

En primer lugar se presenta y se describe lo más detalladamente la situación al grupo, una persona la representa, por ejemplo: “un amigo tuyo acaba de enterarse de que sus padres se van a separar”, “a un vecino le acaban de diagnosticar

una enfermedad grave”, “un amigo no ha sido seleccionado para un partido importante que le hacía mucha ilusión”. Se aborda la situación a diferentes niveles.

1º nivel: Mira a la persona (pero no fijamente), ¿parece triste?, ¿deprimido?, ¿cómo pueden ser los sentimientos de fuertes en esta situación?

Los participantes necesitarán prestar atención a los signos que muestra la persona que está triste o deprimida -postura encorvada, la expresión de la cara, el tono de voz- (tal vez sepan algo acerca de la persona problemática, o tal vez no).

2º nivel: Planifica y piensa. Pregúntate a ti mismo ¿debería acercarme a la persona?, ¿ahora ó después?.

Se resalta si la persona parece muy enfadada o deprimida, tal vez sea mejor esperar a que la persona se haya calmado.

Para los niveles siguientes los participantes necesitarán un compañero.

3º nivel: Comienza una conversación. Acércate a la persona, dile algo como ¿qué te ocurre?, ¿cómo te sientes?, ¿quieres hablar de ello?

4º nivel: Escucha y estate ahí. Escucha lo que la persona te dice. Anímale a hablar. Dile algo como “así que estás un poco fastidiado”. Después puedes decirle algo como “estaré por aquí si quieres hablar más sobre ello”, o “dime si hay algo que pueda hacer por ti”.

Los participantes no deberían interrumpir a menos que sea para animar a la persona a hablar más de su problema. La persona que hace de “víctima” va respondiendo en cada uno de los niveles.

Ayudar a otros

En primer lugar se presenta y se describe lo más detalladamente la situación al grupo (conviene incluir personajes y detalles), por ejemplo: “tu amigo tiene un problema de alcoholismo”, “un amigo enfermo necesita que le ayudes con las tareas escolares”, “vas por la calle y encuentras a una persona mayor que está junto a su coche con el neumático desinchado”, “un compañero/a está solo y se siente marginado en clase”.

1º nivel: Piensa ¿hay una necesidad? Decide si la otra persona puede necesitar o querer tu ayuda.

Los participantes necesitarán pensar acerca de las necesidades de la otra persona: ¿qué está ocurriendo, qué es lo que hace o dice la persona que te hace pensar que necesita ayuda?

2º nivel: Piensa como podrías ser tú útil, piensa en formas de ayuda, ¿cual sería la mejor forma de ayudar?

Se anima a los participantes a preguntar: ¿necesita que le hagan algo?, ¿necesita que alguien le escuche?, ¿necesita oír palabras de ánimo?, ¿alguna otra ayuda?

Para los niveles siguientes los participantes necesitarán un compañero.

3º nivel: Planifica y piensa. Pregúntate a ti mismo: ¿es un buen momento (para mí) para ofrecer ayuda?

Los participantes deberían preguntarse a sí mismos si sería mejor que la persona pudiese hacer uso de la ayuda más tarde. Si es así necesitarán estar seguros que no es urgente ofrecer la ayuda en este momento.

4º nivel: Ofrecer ayuda. Preguntar a la otra persona ¿necesitas ayuda?, o ¿quieres que te ayude?. Continúa y ofrécele ayuda de alguna forma. Si la otra persona dice que sí sigue con la ayuda.

Hay que resaltar la importancia de hacer el ofrecimiento sinceramente, dejando que la otra persona diga “no” si no necesita realmente ayuda. Se debe señalar que los participantes no deberían sentirse dolidos u ofendidos si la persona dice “no” o pide a alguien más ayuda. Si dan ayuda, deberían preguntarse a sí mismos cómo se sienten cuando ayudan a los otros, y ¿qué sentimientos tienen las personas cuando están siendo ayudadas?

Todas estas actividades de role-playing se podrían complementar con propuestas de conductas concretas de ayuda en las situaciones cotidianas que viven los alumnos: ayudar a un compañero minusválido, conseguir integrar a un compañero que está aislado en el equipo de juegos, ayudar a recoger el material de clase que se ha caído o está desordenado, compartir el bocadillo con un alumno que no tiene, participar en campañas de hacer juguetes o preparar regalos para grupos desfavorecidos (inmigrantes, marginados, tercer mundo...), ayudar a un compañero en tareas de clase...El profesor puede y debe ser creativo en proponer y aprovechar las situaciones que se crean en el aula y que pueden desencadenar conductas de empatía y ayuda a los demás.

4. EDUCACIÓN PATERNA Y DESARROLLO PROSOCIAL DE LOS HIJOS

En niños y adolescentes de diferentes edades el entrenamiento en la empatía produce un importante desarrollo de la habilidad de los sujetos para escuchar y comunicarse empáticamente. La capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender su situación desde esta perspectiva, junto con la preocupación o interés por su situación son factores que se incrementan con un entrenamiento específico.

En nuestro país se han hecho propuestas educativas, perfectamente estructuradas a nivel de tareas, procedimientos y evaluación, orientadas al desarrollo de los procesos que favorecen la conducta prosocial (López, 1994; Gordillo, 1996). Dichas propuestas van justificadas por estudios empíricos realizados en población infantil y adolescente que avalan la relación entre empatía, estilo educativo de los padres y la conducta de ayuda. El tipo de disciplina que se ejerce en el ámbito familiar aparece como un factor altamente predictivo de dicha conducta. Sus autores concluyen que “si queremos educar niños capaces de actuar a favor de los demás cuando estos lo necesitan, es importante proporcionarles un clima familiar de seguridad afectiva, y no desperdiciar las numerosas ocasiones que la propia vida cotidiana ofrece para sensibilizarles hacia los sentimientos y las necesidades de los otros, reforzando y potenciando las propias tendencias naturales de los niños a empatizar con el dolor ajeno” (López, 1994, 75).

Varios estudios han demostrado que buena parte de las diferencias existentes en el grado de empatía y disposición a ayudar se hallan directamente relacionadas con la educación que los padres proporcionan a sus hijos. Los niños se muestran más empáticos cuando su educación incluye la toma de conciencia del daño que su conducta puede causar a otras personas, por ejemplo que los padres les digan “mira que mal lo está pasando tu amigo por lo que le has di-

cho”, y no solo “lo que has hecho no está bien”. También el aprendizaje infantil desempeña su función en el desarrollo de la empatía y la tendencia altruista, dicho aprendizaje está mediatizado por la forma en que las otras personas reaccionan ante el sufrimiento ajeno. En el caso de los niños, sus padres son modelos muy potentes y pueden potenciar a través de la imitación un amplio repertorio de respuestas empáticas, especialmente a la hora de ofrecer ayuda a alguien que lo necesite. La familia, al igual que la escuela, es una microsociedad en la que el niño puede practicar conductas altruistas y puede observar a modelos adultos que las practican.

Desde esta perspectiva los padres podrían proporcionar a la vez modelos de empatía (sentir) y modelos de altruismo (cuidar) y favorecer dichos procesos a través de la comunicación y el razonamiento sobre las consecuencias que una conducta tiene para otros. En general, los agentes de socialización tienen una importancia central en el desarrollo de la empatía. El temperamento, la vida familiar, la socialización y la cultura se han considerado variables que determinan las múltiples formas en que la preocupación por uno mismo y la preocupación por otros (una dimensión más egoísta de la empatía frente a una más altruista) se manifiestan en los individuos.

El estilo educativo materno ha recibido una especial atención en relación con la empatía. El calor, la sensibilidad a la hora de responder a las necesidades del hijo y la instrucción directa considerando la importancia de la bondad y el afecto se señalan como factores que influyen en el desarrollo de la disposición empática de los hijos. El calor materno y el control son dos de las características más relevantes del estilo materno que influyen en muchos aspectos del desarrollo emocional de los hijos. Si en la relación madre - hijo/a se dan con frecuencia expresiones emocionales negativas, el hijo percibe una menor sensibilidad hacia él y esto dificulta su desarrollo emocional. En general las relaciones familiares y los valores influyen en las inclinaciones empáticas de los hijos.

Se subrayan dos factores del estilo educativo materno especialmente relacionados con la “sensibilidad” de la madre hacia su hijo/a que potencian el desarrollo emocional de los más pequeños, se trata del afecto y el control. Dichos factores constituyen las dimensiones básicas de los diferentes estilos educativos que pueden clasificarse según la intensidad del control que se ejerce y cómo se aplica la autoridad, y según la expresión de afecto que incluye interés, atención, cariño, preocupación, comunicación, necesidades del hijo/a (Brunet y Negro, 1994). Cuando se combinan estas dimensiones encontramos estilos educativos

más autoritarios (centrados en el control y no en las necesidades o punto de vista de los hijos), o estilos más inductivos o directivos que incluyen el control y el cumplimiento de las normas pero junto con el afecto, el razonamiento, el punto de vista y las necesidades de los hijos.

Estudios realizados en la infancia y la adolescencia respecto a la relación entre estilos educativos paterno / maternos y disposición empática los resultados permiten concluir la importancia que la dimensión afectiva tiene en las relaciones familiares. El amor como dimensión que incluye evaluación positiva del hijo, muestras de afecto, atención, interés, comunicación y apoyo emocional resulta ser el estilo educativo que más favorece el desarrollo de la empatía en los hijos. Es esta dimensión percibida en la relación con la madre la que tiene una importancia mayor para el fomento de la empatía. Por el contrario, cuando el estilo educativo se caracteriza por el afecto negativo, muestras de hostilidad, irritabilidad, control y críticas excesivas, la disposición empática disminuye en los hijos. Por tanto, aquellos niños y adolescentes que “practican, observan y conviven con el afecto” desarrollan su capacidad de compartirlo y aprenden a ser más sensibles ante la situación negativa de otra persona, mientras que los sujetos que no “practican la afectividad”, sino que conviven con emociones negativas y en un ambiente de rechazo, se muestran más insensibles y les resulta más difícil identificarse con un estado de necesidad o dificultad que otro sujeto experimenta (Mestre, et al., 1998).

En general los estudios realizados sobre las variables que predicen la conducta prosocial-altruista en niños y adolescentes concluyen que el tipo de disciplina parental influye en la conducta prosocial de los hijos. Así, un estilo educativo centrado en el razonamiento y el análisis de las consecuencias que una determinada acción tiene para los demás muestra una relación positiva con la conducta prosocial, mientras que un estilo educativo excesivamente autoritario o caracterizado por la retirada del amor se asocian negativamente con el comportamiento prosocial-altruista.

¿Pueden los padres criar hijos más sensibles a lo que ocurre a su alrededor?, ¿Debemos analizar las consecuencias que una conducta tiene para “el otro” y descubrir el estado emocional que le produce?, ¿Se puede aprender la empatía en el núcleo familiar?, ¿Cuáles son los estilos educativos más relacionados con la disposición empática y prosocial?, ¿De qué manera los padres pueden contribuir al desarrollo de la tendencia prosocial de los hijos?. Son cuestiones que nos planteamos con el objetivo de profundizar un poco más en el estudio de

las relaciones familiares, el desarrollo cognitivo y emocional de los hijos y su disposición prosocial. No hay que olvidar que el principal interés de la empatía es su relación con la conducta de ayuda ante un estado de necesidad de otra persona y por consiguiente el desarrollo y maduración del afecto empático sería contrapuesto a la violencia y la agresividad, como manifestaciones de falta de sensibilidad hacia la víctima.

Planteamos a continuación unas directrices educativas concretas que pueden ayudar a los padres en la educación prosocial de los hijos.

4.1. Directrices educativas para los padres

En general los niños se muestran más “sensibles” y dispuestos a ayudar cuando su educación incluye:

1. La ***toma de conciencia del daño que su conducta puede causar a otras personas:***

El decirle a un muchacho/a: “mira que triste has dejado a tu amigo”, en lugar de “eso ha sido una travesura”, o “mira que mal lo está pasando tu amigo por lo que le has dicho”, y no solo “lo que has hecho no está bien”, o “tu compañero se ha sentido defraudado porque esperaba tu ayuda” centra la reflexión en el estado emocional del otro, en las consecuencias que una conducta ha tenido para otra persona.

2. El ***ponerse en el lugar del otro***

Lo que podríamos describir como ser capaz de ponerse en los zapatos del otro, comprender el problema ó conflicto desde la situación ó perspectiva de la persona que necesita ayuda.

El ejercitar esta capacidad para ponerse en el lugar del otro en el ámbito familiar implica plantear cuestiones en relación a “¿cómo te sentirías tú en su lugar, si te lo hubieran hecho a tí?”, “como te sentirías si eso te hubiera pasado a ti, si tu amigo te hubiera dejado plantado”, “si tu estuvieras marginado por tus compañeros ¿cómo te sentirías?, ¿qué desearías?, ¿qué crees que se debería hacer en esa situación?”.

3. ***La imitación:*** el aprendizaje infantil de la empatía y la conducta prosocial se halla mediatizado por la forma en que las otras personas reaccionan ante el sufrimiento ajeno. La imitación (especialmente de las personas importantes para ellos, los padres) permite que los niños desarrollen

un amplio repertorio de respuestas empáticas, especialmente a la hora de brindar ayuda a alguien que lo necesite.

Los padres pueden proporcionar a la vez modelos de empatía (sentir) y modelos de altruismo (cuidar, ayudar, apoyar) y favorecer dichos procesos a través de la comunicación y el razonamiento sobre las consecuencias que una conducta tiene para otros.

- 4. *Es muy importante que el niño se sienta apoyado por sus padres, que sus emociones sean captadas, comprendidas y correspondidas con empatía***, es decir, en definitiva necesita percibir que sus padres comprenden sus sentimientos:

Cuando a un niño se le dice “entiendo que estás disgustado, pero es algo puntual que no debe repetirse”, en lugar de decir “no entiendo como te puede molestar una tontería así”, o “entiendo que esto te haya afectado mucho, si quieres lo hablamos y vemos si se nos ocurre algo”, en lugar de decirle “no se porque te enfadas, no ganas nada así”, trasmite una imagen de comprensión y de confianza para expresar emociones y sentimientos y no un rechazo o incompreensión de las mismas.

El niño desde pequeño desarrolla la sensación de que los demás pueden y quieren compartir sus sentimientos y necesita ser comprendido y sentirse apoyado. Cuando los padres fracasan reiteradamente en mostrar empatía hacia las emociones de su hijo -risa, llanto, necesidad de ser abrazado- el niño dejará de expresar e incluso de sentir este tipo de emociones, probablemente llegue a no exteriorizar sus sentimientos y preocupaciones en el ámbito familiar.

- 5. *Levantar las expectativas respecto de una conducta responsable en los hijos***.

En algunas familias la religión desempeña un papel importante en el desarrollo moral de los hijos. Aunque la mayoría de las religiones requieren que los niños memoricen una lista de normas morales, esta simple memorización no parece producir mayores efectos sobre su conducta. Lo que resulta efectivo es la forma en que los padres ponen en práctica el sistema de valores de su religión en sus vidas cotidianas.

Como en muchas otras áreas del desarrollo personal los padres deben construir expectativas positivas sobre los hijos. Si los padres quieren que sus hijos se vuelvan más empáticos, atentos y responsables, deben esperarlos de ellos. La organización en la vida familiar, en la planificación y distribución de responsabilidades, el establecimiento de normas fami-

liars claras y coherentes favorece el desarrollo de la responsabilidad. Así mismo, el niño va asimilando las consecuencias de colaborar en tareas, la importancia de realizar tareas que liberan a otros miembros de la familia, o las consecuencias de no hacerlas. Asumir responsabilidades en casa porque ayudar a los demás es lo correcto puede ser una pauta educativa que contribuya al desarrollo de la persona prosocial.

6. Enseñar a los hijos a practicar actos sencillos que ayuden a los demás

Pueden ser actos tan simples como sostenerle la puerta a alguien, ceder el asiento en un transporte público, ayudar a llevar una bolsa a un anciano o llamar por teléfono a un amigo enfermo.

Hacer comentarios en casa y hablar de temas y sucesos que inviten a preocuparse por los demás puede desarrollar la sensibilidad hacia los que sufren.

7. Comprometerse en la familia (padres e hijos) en algún servicio comunitario:

- recoger juguetes para otros niños
- ayudar a otros niños en sus deberes
- arreglar y planchar ropa para entregarla en organizaciones de caridad
- jugar con los niños en un hospital

Los padres deben ser conscientes que en el proceso de enseñar a los niños a preocuparse por los demás, no hay nada que reemplace la experiencia, hablar no es suficiente.

8. Practicar la amabilidad en casa

El núcleo familiar es el primero en el que se puede practicar la empatía y la disposición a ayudar, estando pendientes de las necesidades de los otros y a la vez siendo agradecidos con ellos.

Utilizar las palabras “gracias”, “por favor”, “perdón”, ayudar a los hijos en sus actividades y trabajos, sonreír y preguntar ¿cómo estás?, esperar la respuesta y escuchar, evitar gritar, elevar la voz, criticar en exceso y globalmente a la persona más que al acto que ha realizado, son pautas que contribuyen al desarrollo de la sensibilidad hacia los que nos rodean. En la convivencia es importante tener detalles. Estar pendiente de lo que le gusta al otro hace que la convivencia resulte más agradable.

Los padres deberían inculcar con palabras y actos que cada persona debería tener algún tipo de preocupación por los demás, recordando que no hay nadie que no haya sido ayudado alguna vez por otro.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Cuando se hace una intervención en el ámbito educativo orientada a desarrollar una capacidad, habilidad o conducta es fundamental evaluar a los alumnos antes y después de las sesiones de intervención para tener unos indicadores de eficacia. Lo ideal en estos casos y especialmente en el tema que nos ocupa (desarrollo prosocial) es aplicar instrumentos estandarizados contruidos específicamente para evaluar los niveles evolutivos que aquí se han descrito referidos al juicio moral, a la empatía y al razonamiento moral prosocial. La cumplimentación de estos cuestionarios se llevaría a cabo antes de que el profesor iniciara las actividades orientadas al desarrollo prosocial y una vez finalizadas estas.

En el caso de que el profesor quiera hacer esa evaluación y no disponga de los instrumentos específicos, describimos a continuación unas cuestiones que podrían aportar datos sobre el cambio producido en los alumnos (recuerdese que para cualquier evaluación de la eficacia de un programa o actividades es indispensable que se evalúe antes y después de la intervención en el aula):

- **Plantear un dilema** sobre un problema social o de relación con los compañeros y **evaluar los argumentos** que da el alumno en los niveles de juicio moral preconventional, convencional o posconventional.
- Construir **situaciones** que puedan provocar diferentes **emociones** en las personas que las vivan y evaluar la habilidad del alumno para identificar y describir dichas emociones, ¿qué siente esta persona: tristeza, ira, desánimo...?
- Formular cuestiones que impliquen **ponerse en el lugar del otro** para comprender un problema: ¿cómo verías tu ese problema si te encontraras en esa situación?, ¿cómo te sentirías?
- **Identificación de necesidades** y situaciones de **ayuda** en el aula, en el recreo, en casa, en los diferentes grupos sociales.
- Se puede hacer una **evaluación a través de los compañeros** del grado de generosidad y servicialidad. Se da una lista de la clase a cada alumno y se

les pide que puntuen de 1 a 7 a cada uno de sus compañeros en generosidad y servicialidad (se hace en dos momentos distintos y en dos listas, un día se pide evaluar la generosidad y en otro la servicialidad), los alumnos contestarán de manera anónima. Cada alumno tendrá una puntuación media a partir de la puntuación que cada compañero le ha dado.

- Pedir que en pequeños grupos programen y realicen **actividades de ayuda y solidaridad** con los demás.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Eyre, L. y Eyre, R. (1995). *Cómo formar hijos con principios*. Ediciones Medici, Barcelona. (nº de páginas 274)

Se trata de una guía práctica dirigida a los padres como educadores de sus hijos desde los dos años hasta la adolescencia. Parte del supuesto de que los valores que los padres inculcan a sus hijos son la mejor protección frente a la presión de los compañeros y la continua seducción del consumo. La formación de valores educativos como el propio criterio y la capacidad de tomar decisiones adecuadas, constituye el objetivo de este manual eminentemente práctico.

Incluye dos bloques de valores: valores de personalidad y valores de entrega. En el primer bloque se incluye la educación en la honradez, la valentía, la calma de espíritu, la confianza en uno mismo, la autodisciplina y la fidelidad. En el segundo bloque se educa en la lealtad y capacidad de ser digno de confianza, respeto, amor, altruismo y comprensión, amabilidad, justicia y piedad.

El libro presenta actividades y situaciones que ejemplifican dichos valores en la vida familiar y cómo fomentarlos.

González Portal, M.D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Edic. Morata, Madrid.

La autora ofrece una amplia revisión y puesta al día del constructo prosocial como potenciador de las conductas sociales positivas. El libro incluye la doble faceta de intervención preventiva y terapéutica de la conducta antisocial. Se plantea la conducta prosocial como alternativa a la conducta antisocial.

La obra aporta una revisión exhausta del estado de la cuestión en el momento en que han transcurrido más de dos décadas de producción

científica sobre el tema y cuando ya empiezan a aparecer programas de desarrollo de la conducta prosocial y prevención de la agresividad y la delincuencia que pueden aplicarse por profesionales en las diferentes instituciones y centros.

Se analiza detalladamente el problema de la evaluación y la intervención en este campo y se describen diferentes programas para el entrenamiento en habilidades prosociales y para el control del comportamiento agresivo. A lo largo de la obra se plantea el desarrollo prosocial como contrapuesto a la agresividad y las conductas antisociales.

Gordillo, M.V., (1996). *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia: una alternativa al modelo de Kohlberg*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

La obra se estructura en torno a dos temas centrales: la posibilidad del altruismo y la moralidad en la infancia. Está organizada en dos partes: la primera gira en torno a dos ejes: la revisión teórica de las discusiones actuales acerca del altruismo y las investigaciones que cuestionan la ausencia de la moralidad en la infancia. En la segunda parte se presenta un estudio empírico realizado con el objetivo de probar en una muestra española los hallazgos obtenidos en otros países.

Entre las conclusiones destaca la necesidad de elaborar un manual propio y una serie de propuestas educativas para fomentar el altruismo en los alumnos. Dichas propuestas incluyen las tareas y el ambiente que el profesor debe crear en el aula (tratar al alumno como queremos que él trate a los demás), la organización, tanto a nivel de grupo como individual, de ocasiones para prestar un servicio real a los demás, la narración como medio de educación moral y la importancia de los modelos (el profesor) para el aprendizaje del altruismo.

Se incluyen también los materiales utilizados en el estudio empírico realizado.

López, F. (Dir.) (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Edit. Verbo divino, Navarra.

La obra pretende promocionar como objetivos de la educación el desarrollo de las capacidades que facilitan abrirse a las relaciones con los demás, mantener relaciones eficaces, satisfacer las necesidades individuales y sociales básicas.

Los objetivos concretos según los autores son los siguientes:

- Definir conceptual y operacionalmente, en algunas de sus formas, la conducta prosocial-altruista
- Revisar los planteamientos filosóficos y las teorías y modelos psicológicos existentes sobre la conducta prosocial-altruista
- Revisar la literatura empírica sobre los diversos factores que inciden en la conducta prosocial-altruista
- Analizar empíricamente la capacidad predictiva de determinados factores, de carácter estable, sobre la conducta prosocial-altruista
- Elaborar una propuesta de intervención educativa en la escuela, dirigida a la promoción del comportamiento prosocial-altruista y evaluar su eficacia.

La obra incluye unidades didácticas para el desarrollo de la empatía, tener en cuenta el punto de vista de los demás, la cooperación o el concepto de ser humano, con materiales y procedimientos de evaluación que pueden utilizarse en el aula.

Pérez Delgado, E. y Mestre, V. (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Edit. Ariel, Barcelona. (nº de páginas: 377)

Se trata de un obra realizada en colaboración con profesores que trabajan en psicología moral en varias Universidades españolas. Se aborda la psicología moral desde la persona, como sujeto de responsabilidad y como referente fundamental para establecer lo que es bueno y lo que es malo moralmente. En la primera parte del libro se ofrece un acercamiento general a la teoría del desarrollo moral. Dado que una de las críticas más persistentes a la orientación cognitivo-evolutiva es la de la unilateralidad de su enfoque, este libro busca incorporar las dimensiones más importantes del fenómeno moral: la cognitiva, la relación cognición y afecto, los sentimientos de culpa y la dimensión comportamental en la que se incluye el altruismo y la conducta prosocial.

El segundo bloque presenta técnicas de evaluación y modelos de intervención en el ámbito de la psicología del desarrollo moral. La parte tercera se ocupa de algunos temas abiertos y candentes en la investigación actual sobre el desarrollo moral, agrupados en dos apartados: el primero referente a las edades de la vida y el desarrollo del razonamiento moral y el segundo que aborda el intrigante problema de las relaciones entre moral y religión visto desde la perspectiva de la psicología. La obra supone una puesta al día de los temas más importantes y candentes de este campo de investigación.

Shapiro, L.E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta, Bilbao.

Se presenta como una guía para padres y maestros en la que se combina la investigación sobre el desarrollo infantil con la experiencia clínica para ofrecer directrices prácticas y accesibles que permitan ayudar a los niños a dominar las capacidades sociales y emocionales que les permitirán ser felices y sentirse adaptados.

Todos los padres quieren que sus hijos se sientan seguros y tengan éxito en la escuela y en sus relaciones personales. El supuesto de partida de este libro son los estudios que muestran que la clave para lograr estos objetivos no se basa tanto en la capacidad intelectual como en la inteligencia emocional.

Se plantea la inteligencia emocional como una nueva forma de educar a los más pequeños y se incluyen bajo este epígrafe: las emociones morales (empatía, vergüenza, culpa), la comunicación emocional y el autocontrol, el pensamiento realista, la capacidad para resolver problemas, las capacidades sociales y la automotivación. Se trata de proporcionar a los padres y profesores consejos prácticos para enseñar a los niños a entablar amistades y conservarlas, trabajar en grupo, soportar las burlas, motivarse cuando las cosas se ponen difíciles, superar sentimientos negativos como la ira y la timidez y promover sentimientos de preocupación por los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunet, J.J. y Negro, J.L. (1994). *¿Cómo organizar una escuela de padres?*. Edic. San Pio X. Madrid
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy. Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126
- Eisenberg, N. (1998). *Prosocial Moral Reasoning Stories: Procedures*. (Manuscrito no publicado).
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer, Bilbao
- Fuentes, M.J., et al. (1999). Altruismo y conducta prosocial: concepto y teorías. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (cords.). *Psicología moral y crecimiento personal*. Edit. Ariel, Barcelona
- Hoffman, M.L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo*. Biblioteca de Psicología. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 59-93
- Gibbs, J.C. (1991). Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's Moral Development Theories. *Human Development*, 34, 88-104
- Gibbs, J.C.; Potter, G. B. y Goldstein, A.P. (1995). *The EQUIP Program. Teaching Youth to Think and Act Responsibly through a Peer-Helping Approach*. Research Press.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Edit. Kairós, Barcelona
- Gordillo, M.V. (1996). *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia: una alternativa al modelo de Kohlberg*. Ministerio de Educación y Ciencia

- Lickona, T. (1992). *Educating for character*. New York, Bantam Books
- López, F. (Dir.) (1994). *Para comprender la conducta altruista. Teoría, investigación e intervención educativa*. Edit. Verbo Divino, Navarra.
- López, F. et al. (1999). Cómo promover la conducta prosocial y altruista. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (cords.). *Psicología moral y crecimiento personal*. Edit. Ariel, Barcelona
- Mestre, V. y Pérez Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Promolibro. Valencia
- Mestre, V.; Pérez Delgado, E.; Samper, P. y Martí, M. (1998). Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Revista de Ciencias de la Familia*. Universidad Pontificia de Salamanca, nº 16, 47-63
- Mestre, V; Pérez Delgado, E. y Samper, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: Razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, nº 2, 251-270
- Mestre, V.; Pérez Delgado, E.; Samper, P. y Fuentes, E. (1999). Razonamiento moral prosocial. Descripción y teoría. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (cords.). *Psicología moral y crecimiento personal*. Edit. Ariel, Barcelona
- Pérez-Delgado, E. y García Ros, R. (comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Edit. Siglo XXI, Madrid.
- Pérez Delgado, E. y Mestre, V. (1995). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Universitat de València.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (cords.) (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Edit. Ariel, Barcelona
- Pérez Delgado, E.; Mestre, V.; Frías, D. y Soler, M.J. (1996). *Defining Issues Test (DIT). Cuestionario de Problemas sociomorales. Manual*. Nau Llibres. Valencia
- Rushton, J.P. (1980). *Altruism, socialization and society*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Shapiro, L.E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Edit. Grupo Zeta