

La promoción de la prosocialidad: educar para la convivencia

M^a del Mar GONZALEZ RODRIGUEZ
Universidad de Sevilla

En el presente trabajo se exponen resumidamente las principales características de la evolución de la *prosocialidad* (orientación a la actuación en beneficio de otros); a continuación se recogen los resultados más relevantes de los estudios que han puesto en relación conducta y razonamiento moral prosocial con las variables de socialización que parecen promover su desarrollo. Por último se plantean algunas implicaciones educativas que pueden deducirse de los estudios expuestos.

Para muchos de nosotros la labor del psicólogo, sea cual sea el ámbito en que la desarrolle, ha de tener como fin último la mejora social, la construcción entre todos de una sociedad más igualitaria, armónica, pacífica y justa. Evidentemente no es este horizonte sólo de los psicólogos sino también de otros profesionales implicados en la misma causa, pero creemos que a nosotros compete, entre otras, una labor fundamental: el análisis de los comportamientos individuales y los procesos interactivos que promueven una convivencia armónica y el de aquéllos que la desalientan, así como el de los posibles orígenes y determinantes de ambos.

Es en este marco donde nos parecen especialmente relevantes los estudios llevados a cabo para evaluar la naturaleza, orígenes y determinantes de lo que se han dado en llamar *conductas prosociales*. Son éstos unos estudios que florecen en la década pasada y se continúan en la presente coincidiendo en su aparición con los movimientos alternativos que denuncian la marginación e injusticias sufridas por las minorías y que ensalzan valores como la paz, la amistad o la cooperación mutua. Probablemente fuese algo más que una coincidencia el hecho de que en este marco se incrementara el interés y, por ende, la investigación en conductas prosociales.

Aunque no hay un acuerdo exacto entre los distintos teóricos a la hora de llenar de contenido este término heredado del inglés, quizá el modo más extendido de entender los comportamientos prosociales sea considerarlos como *aquel conjunto de acciones que intentan voluntaria e intencionalmente beneficiar a otros*. Se incluyen así, bajo este término, las conductas que intentan compartir, ayudar, consolar o proteger a otros. Podría pensarse que el término castellano «altruismo» designaría apropiadamente a este tipo de comportamientos, y de hecho es utilizado de modo indistinto por diversos autores, en su mayor parte teóricos del aprendizaje social. Desde otra perspectiva, tradicionalmente más unida al enfoque cognitivo-evolutivo, se considera que la conducta altruista es sólo un subtipo de conducta prosocial a la cual no subyace una finalidad de obtención de recompensas ma-

teriales ni sociales de ningún tipo, es decir, una conducta que no se lleva a cabo por ningún motivo auto interesado. Como no siempre sabemos qué motivación impulsa a un individuo a actuar en beneficio de otro, creemos que es más apropiado el uso del término genérico de acción prosocial, y será éste el que usemos en el presente trabajo.

Evolución de la prosocialidad a lo largo de la infancia

1. Desarrollo de la conducta prosocial

No es sencillo efectuar una descripción integrada de la *evolución* de la conducta prosocial a lo largo de la infancia, por somera que ésta aspire a ser, debido a la variabilidad de contextos y metodologías con que se ha evaluado en las diferentes etapas del desarrollo. Así, en la primera infancia, los escasos estudios existentes han analizado dichos comportamientos en el ámbito familiar y con metodología observacional; en los años preescolares, sin embargo, se observa a los niños en el patio de recreo mientras en los años escolares se han utilizado tradicionalmente cuestionarios sociométricos, informes de profesores o estudios cuasiexperimentales (una buena revisión de ellos puede encontrarse en Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983). Esta circunstancia hace absolutamente necesario llevar a cabo estudios longitudinales y en diversos contextos que nos aporten una visión más integrada y completa de cómo se desarrollan los comportamientos prosociales. En tanto se llevan y no a cabo, vamos a intentar efectuar una semblanza de algunas de las características generales de dicha evolución.

Una de las características más sorprendentes de estos comportamientos es su temprana aparición. Lejos de estar poseídos, como se postuló largo tiempo, por la indiferenciación y el egocentrismo que impiden ser conscientes de los deseos o carencias de los otros, y por tanto actuar en su favor, los niños de 18-24 meses parecen ya ser bastante sensibles a las necesidades de otros y progresivamente van desarrollan-

do distintos métodos para intentar mitigarlas. Así, Rheingold, Hay y West (1976) encontraron que prácticamente todos los niños de entre 15-18 meses observados en su interacción con adultos mostraban en una o más ocasiones conductas de compartir objetos o juegos con ellos. Asimismo, todos los niños de 2 años observados en otro estudio mostraban conducta de ayuda a su madre en la realización de tareas domésticas en una situación estructurada.

Por su parte, Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (1979, 1982) efectuaron un estudio longitudinal en el que utilizaron a las propias madres como observadoras, previamente entrenadas para ello. Su objetivo era conocer las reacciones cotidianas de los niños entre los diez meses y tres años a la aflicción manifestada por otros, encontrando una evolución a lo largo de este tiempo: a los 10-12 meses los niños no desarrollaban aún conductas prosociales ante el llanto o el dolor de otros, sino que simplemente los observaban y lloraban ellos mismos o evidenciaban otras muestras de aflicción empática involuntaria; en torno al año y medio y hasta los dos años disminuía la agitación general y comenzaban a aparecer iniciativas positivas hacia el otro en apuros, tales como tocarle o darle palmaditas; después de los dos años estas conductas se incrementaban y diferenciaban, incluyendo el llevar objetos a otra persona, verbalizarle simpatía, darle sugerencias acerca de qué hacer, pedir perdón o intentar producir un cambio en su estado de ánimo de cualquier forma, de modo que, si una conducta no conseguía el fin deseado, intentaban intervenciones alternativas.

Aunque no tenemos datos de ello, podemos postular que los niños pequeños probablemente no sean tan capaces de comprender las experiencias y necesidades de personas poco familiares, en condiciones inhabituales o en las que la «necesidad» es menos evidente, tal y como parece deducirse de los estudios llevados a cabo acerca de la habilidad de adopción de perspectivas de los niños de esta edad y que, debido a ello, es improbable que actúen de modo prosocial en esas situaciones.

Durante algún tiempo se pensó que a lo largo de los años preescolares y escolares se producía un incremento en el volumen de actuación prosocial, idea que se asentaba en los resultados obtenidos en estudios llevados a cabo en situación de laboratorio en los que, típicamente, a los niños, tras efectuar una tarea absurda, se les decía que podían compartir el premio ganado con niños pobres o huérfanos. Cuando se han hecho observaciones de la actuación prosocial en contextos naturales o en situaciones semiestructuradas que reproducían de modo menos artificial las cotidianas de los niños, no se ha encontrado que los niños mayores actúen prosocialmente más veces o en mayor cuantía que los pequeños (Buckley, Sigel y Ness, 1979; González, 1985). Lo que parece producirse no es tanto un incremento en el volumen de actuación prosocial sino en la capacidad para actuar de modo prosocial en situaciones progresivamente más difíciles, es decir: a) situaciones en las que se han de efectuar inferencias muy afinadas de lo que el otro desea o necesita; b) cuando la actuación prosocial conlleva un alto costo para quien la efectúa y c) en los casos en los que el receptor es un desconocido o un colectivo.

De la multitud de estudios efectuados en estos años nos parecen especialmente relevantes en este sentido los llevados a cabo por Bar-Tal y colaboradores (Bar-Tal, 1982; Bar-Tal, Raviv y Leiser, 1980; Raviv, Bar-Tal y Lewis-Lewin, 1980). Este autor y su equipo disponían las condiciones para que los niños pudieran ayudar o compartir con otros de modo totalmente altruista (cuando nadie les había animado a ello ni se les había prometido ningún tipo de recompensa a cambio); si no era así, iban introduciendo progresivas modificaciones en la situación, siendo la última de las condiciones la actuación prosocial tras la exhortación del experimentador y la promesa previa de una recompensa material a cambio. Estos autores encontraron que, con el avance en edad, se incrementaban las conductas de ayuda o donación en situaciones altruistas al tiempo que disminuían las llevadas a cabo en situaciones más autointeresadas. Estos estudios confirman, por tanto, la aparición de conductas prosociales en situaciones más «difíciles» en niños mayores.

Es preciso hacer aún una última precisión: el hecho de que los niños incrementen en capacidad de actuación prosocial no quiere decir que realmente actúen en todas las ocasiones en que serían capaces de hacerlo, entre otras razones porque a la hora de actuar en beneficio de otros entran también en juego otros factores (la evaluación de los costes de la acción para quien la ejecuta, de la relación que se mantiene con el beneficiario, del beneficio o perjuicio a largo plazo de la acción para su receptor, etc), factores de corte más personal o situacional que escapan a esta caracterización general.

2. Desarrollo del razonamiento moral prosocial

Un segundo aspecto del desarrollo de la prosocialidad que nos parece igualmente relevante es el análisis de cómo evolucionan los razonamientos que los niños apuntan acerca de los actos prosociales y los motivos que impulsan a ellos, lo que se ha dado en denominar *razonamiento moral prosocial* (Eisenberg- Berg, 1979). Si este tipo de razonamiento estuviese absolutamente desligado de los actos prosociales, probablemente no tendría mucho sentido introducirlo en este análisis, sino que se encuadraría simplemente dentro del ámbito del conocimiento social; tal y como luego expondremos, parece existir una cierta relación entre ambos, hecho que hace necesaria su consideración.

Las metodologías con que se ha evaluado este razonamiento han sido, o bien preguntarle a los niños por las razones por las que había actuado prosocialmente momentos antes, o bien evaluar su razonamiento en base a dilemas, acompañados de ilustraciones, como éste: «Un día iba Marta deprisa camino del circo porque llegaba tarde y, al pasar por una esquina, vio cómo dos niñas estaban pegando a otra. ¿Qué crees tú que hará Marta y por qué?»

En base a los estudios efectuados, las principales características generales de la evolución del razonamiento moral prosocial son las siguientes:

Una de las más sorprendentes la constituye el contenido de las justificaciones para actuar prosocialmente que aportan los preescolares. La teoría de Kohlberg (1982) del desarrollo moral, sin duda la más completa y asentada, caracterizaba el razonamiento moral de los

niños menores de 10 años como en un nivel preconvencional de heteronomía moral, es decir, en caso de plantearseles dilemas morales, actuarían movidos por el miedo al castigo o el respeto a la autoridad establecida, no siendo capaces de considerar los intereses o necesidades de otros. El cuadro que se obtiene cuando se evalúa el razonamiento prosocial es bastante distinto: los niños preescolares, parecen claramente sensibles a las necesidades de otros ya que el argumento fundamental que plantean para actuar prosocialmente es mitigar dicha necesidad, cuando el costo de la acción prosocial supuesta no es excesivo para quien la ha de llevar a cabo. Lógicamente, cuando el sacrificio del ejecutor de la acción es mayor, aparecen en los preescolares más razonamientos autointeresados que en ningún otro nivel de edad, pero este tipo de razonamiento va decreciendo claramente en los primeros años escolares (Eisenberg y Hand, 1975; González, 1985, Padilla, 1986).

Las líneas generales de la evolución a lo largo de la infancia que pueden extraerse de los estudios efectuados son las siguientes: a) los razonamientos se van volviendo, como decíamos, menos hedonistas y autointeresados para pasar a estar más orientados a las necesidades de otros y hacerse más empáticos, es decir, a hacer referencia a los sentimientos de la persona que necesita ayuda y a los sentimientos que esa necesidad provoca en quien observa la escena («me da mucha pena que le estén pegando a esta niña, a mí no me gustaría verme en esa situación»); b) progresivamente van apareciendo más referencias a principios abstractos e interiorizados por los que regir la conducta («es necesario que unos a otros nos ayudemos»); c) a lo largo de los años infantiles los razonamientos aportados por los niños se diversifican progresivamente, es decir, se aducen justificaciones de muy diverso tipo para la actuación prosocial; d) cuando se les inquiriere acerca de qué conductas prosociales les parecen «mejores», más valiosas, parecen valorarlas más cuanto más intencionales, consistentes y menos autointeresadas sean. (Baldwin y Baldwin, 1979; Bar-Tal *et al.* (1980), Eisenberg-Berg, 1982; González, 1985; Peterson, 1980).

En cuanto a las relaciones entre conducta y razonamiento moral prosocial, de los estudios que las han evaluado parece poder deducirse lo siguiente: a) se encuentran relaciones tanto más estrechas cuanto más parecidas son entre sí las situaciones en las que se evalúa la actuación prosocial y aquéllas otras con respecto a las cuales se pide que se razone; b) parece haber una cierta relación positiva entre volumen de actuación prosocial y nivel de desarrollo moral prosocial, de modo que los sujetos que actúan más en beneficio de otros y en más ocasiones suelen presentar razonamientos más avanzados (Dreman y Greenbaum, 1973; Lewin y Bekerman Greenberg, 1980); c) el razonamiento moral prosocial parece relacionarse no sólo con el volumen de actuación prosocial sino también, y esto nos resulta especialmente interesante, con la calidad de la acción prosocial: el razonamiento moral avanzado se relaciona con la ejecución de conductas prosociales que implican un alto sacrificio para quien las lleva a cabo, pero no con aquéllas otras que suponen un bajo costo para éste (Eisenberg *et al.*, 1984; Eisenberg y Shell, 1986).

Es preciso tener en cuenta que la relación entre razonamiento y actuación prosocial no puede nunca ser una relación directa, habida cuenta de la multiplicidad de factores que pueden hacer que un individuo no lleve a cabo una conducta que piensa debería efectuar (inhibición social, naturaleza del receptor, etc.) Como, a pesar de estos factores, la relación sorprendentemente aparece en bastantes ocasiones, Locke (1983) apunta la posibilidad de que el razonamiento prosocial no afecte a la conducta directamente sino más bien a la extensión y probabilidad con que los individuos actúan de acuerdo con su juicio moral. Para este autor los razonamientos podrían tener una determinada fuerza motivacional, de modo que el hecho de que los sujetos actúen como creen que deben dependerá, al menos en parte, del razonamiento con que sostengan o justifiquen creencias o decisiones morales, de lo interiorizado que esté, lo consistente que sea, etc. Esta sería una posible explicación a las relaciones halladas entre razonamiento prosocial avanzado y actuación prosocial en situaciones que implican un cierto sacrificio para quien las lleva a cabo, dato que por otra parte, viene en apoyo de la idea de que se tome en consideración el razonamiento moral prosocial de los niños como variable relevante.

Claves de socialización de la conducta y el razonamiento prosocial

Empiezan a quedar ya afortunadamente lejos los tiempos en los que, o bien se concebía al hombre como bueno por naturaleza, siguiendo a Rousseau, o bien se pensaba que la naturaleza humana estaba guiada por motivaciones egoístas a las que el contrato social obligaba a reprimir, tal como postulaba Hobbes. Hoy sabemos en psicología que los modos de interacción social se generan y construyen en el marco de las relaciones que un individuo mantiene en su medio social desde que nace. La prosocialidad no es excepción, sino que aparece como claramente sensible a las variaciones en los modos de interacción mantenidos por los distintos individuos en su medio social. Será de ello de lo que tratemos en este apartado. El desarrollo de este punto lo efectuaremos distinguiendo dos grupos distintos de socializadores: los padres y los iguales. Cuando expongamos los efectos de la interacción con cada uno de ellos distinguiremos la incidencia a nivel de comportamiento y de razonamiento prosocial.

1. Socialización en el ámbito familiar

Contamos con muy pocos estudios que hayan efectuado observaciones reales de las interacciones cotidianas en el ámbito familiar y su relación con el desarrollo de comportamientos prosociales. La mayor parte de las investigaciones efectuadas han trabajado sobre datos indirectos, con los sesgos que a ellos suelen ir asociados: cuestionarios a los padres de sus prácticas educativas preferidas o informes que los propios niños efectúan de las estrategias educativas desarrolladas por sus padres con ellos.

De entre los estudios más productivos e interesantes resalta el llevado a cabo por Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (1979, 1982), y al que ya hicimos referencia anteriormente. En este estudio, como se recordará, se

implicó a las madres como observadoras de los comportamientos que los niños desarrollaban ante la aflicción de otros. No sólo habían de recoger los comportamientos de sus hijos sino también anotar las circunstancias en que se producían y las consecuencias que su actuación prosocial o no prosocial tenían en su medio. Estas observaciones maternas eran completadas con otras que, cada tres semanas, efectuaban los investigadores en los hogares. De este estudio pudo deducirse que el patrón de conducta materno que se asoció con la aparición de conductas prosociales de consuelo en niños, tanto cuando ellos eran los causantes de la aflicción como cuando eran meros expectadores, fue el siguiente:

a) Eran madres que, cuando el niño hacía daño a alguien, les razonaban abundantemente, estableciendo vínculos claros entre la acción del hijo y las expresiones emocionales de la víctima; estas explicaciones se acompañaban de expresiones intensas de sentimientos, de expresiones emocionales por parte de las madres.

b) Expresaban de modo firme los principios de conducta por los que había de regirse el niño en su relación con otros, al tiempo que verbalizaban expectativas elevadas con respecto a sus capacidades de actuación prosocial.

c) De modo cotidiano demostraban ser muy sensibles a las necesidades de los niños, eran muy empáticas en estas situaciones (expresaban y compartían habitualmente sus sentimientos), y eran especialmente cariñosas en sus interacciones diarias con ellos.

d) A la vez, estas madres actuaban prosocialmente a menudo con sus hijos y con otras personas, de modo que los niños eran frecuentemente observadores y/o receptores de acciones prosociales.

Es interesante resaltar que estos elementos no se asociaron de modo aislado con la conducta prosocial sino que lo hicieron como *patrón conjunto*. Podemos postular que lo que las madres enseñaban era una orientación básica hacia la comprensión de los propios sentimientos y los de los otros, forzándoles a colocarse en el punto de éstos, al tiempo que les enseñaban, mediante la instrucción y el modelado, cómo actuar para remediar dichas situaciones. La relación sensible y afectuosa que estas madres mantenían con sus hijos podría facilitar estos aprendizajes, al tiempo que el fuerte contenido emocional que acompañaba a estas acciones podría actuar como motivador y propulsor para la acción prosocial, en tanto que ésta consigue disminuir dicha carga emocional empática.

Estas mismas variables fueron evaluadas por el mismo grupo de investigación (Yarrow, Scott y Waxler, 1973) en un estudio de entrenamiento especialmente interesante, no sólo porque intentaron reproducir las condiciones familiares, sino también porque probaron los efectos de distintas variables de modo aislado y en interacción. El estudio fue llevado a cabo con preescolares, a los cuales observaron en sus conductas de ayuda cotidiana en situaciones naturales antes de la implantación del programa. Eliminaron, en base a estas observaciones, aquellos niños que ya presentaban un nivel elevado de actuación prosocial. Barajaron dos variables en el programa de entrenamiento:

1ª Relación con el modelo:

- Afectuosa: con un grupo de niños el modelo mantuvo interacciones afectuosas y cariñosas durante las dos semanas previas al comienzo del programa (les ofrecía ayuda, les alababa, expresaba su confianza en las capacidades de éstos, etc.).

- Indiferente: con otro grupo el modelo se mostraba indiferente a sus ruegos, no les ayudaba ni se implicaba en sus juegos.

2ª Tipo de modelado:

- Simbólico: modelaban acciones prosociales en situaciones miniatura (algo parecido al guiñol) en las que alguien se encontraba en necesidad, expresando al tiempo los sentimientos de angustia de éste y la compasión que esta situación provocaba al modelo, así como la alegría que sentía después de haber mitigado esa necesidad. El niño era a continuación invitado a hacer lo propio en una escena similar. Si actuaba de modo prosocial, el experimentador le informaba de que la persona o animal que necesitaba ayuda se sentía mucho mejor gracias a él.

- Simbólico y real: al anterior se añadía que ciertos niños tenían oportunidad de contemplar al modelo ejecutando actos de ayuda en la vida real (por ejemplo, alguien se golpeaba la cabeza y el modelo le consolaba).

Trabajaron así con cuatro grupos distintos de niños, en función de las dos condiciones de cada variable. Los efectos del entrenamiento en conducta prosocial se midieron a los dos días y a las dos semanas de haber acabado el entrenamiento. La primera de estas mediciones se efectuó con nuevas escenas miniatura así como en situaciones reales del tipo de las modeladas, en el mismo centro de preescolar. La segunda medición se llevó a cabo en otro lugar: se llevaron los niños, uno por uno, a una casa del vecindario en que habitaban una mamá y su niño pequeño que ellos conocían. Allí cada niño tuvo dos oportunidades de actuar prosocialmente: a) recogiendo una caja de botones y bobinas de hilo que «accidentalmente» se había caído; y b) alcanzando al niño pequeño un juguete que se encontraba fuera del «parque» en el que se hallaba.

Los resultados que obtuvieron indicaron que:

a) El modelado que fue sólo simbólico produjo menos incremento en la conducta de ayuda que el modelado simbólico y real ya que, si bien en la medición efectuada a los dos días no hubo diferencias en cuanto a la ayuda que prestaron en situaciones «representadas» los niños que habían recibido distinto tipo de modelado, sí las hubo en la actuación en situaciones reales, donde sólo ejecutaron actos de ayuda aquéllos que habían recibido modelado en estas situaciones, siendo especialmente frecuentes en el grupo con el que el modelo estableció una relación afectuosa.

b) En cuanto al seguimiento y generalización dos semanas más tarde de los efectos del programa, estos autores encontraron que los que actuaron prosocialmente con más probabilidad fueron aquéllos que habían recibido modelado simbólico y real por un experimentador cariñoso y sensible.

Estos resultados, por tanto, concuerdan con los obtenidos en el estudio anteriormente expuesto: el modelado efectivo para el aprendizaje de conductas prosociales es aquél que se lleva a cabo en una varie-

dad de situaciones con el propio niño y con otros, verbalizando a la vez los sentimientos que acompañan la acción, tanto los de aquél que la ejecuta como los de quien la recibe, y en el marco de una interacción cotidiana sensible y cariñosa.

Se ha obtenido confirmación adicional a estos datos desde otro tipo de estudios en los que se pide a personas que han demostrado su labor en beneficio de otros que refieran las prácticas educativas que desarrollan o desarrollaron sus padres con ellos. De entre ellos, expondremos los resultados de un estudio de Rosenhan (1969, cit. en Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983) que versó sobre jóvenes que trabajaban en pro de los derechos civiles en EE.UU. en los años cincuenta y sesenta, plenamente comprometidos en esta lucha, a los que se comparó con otros sólo parcialmente comprometidos (se mostraban menos activos e hicieron menos sacrificios personales en pro de estos derechos). Encontró que los padres de los jóvenes plenamente comprometidos eran descritos por sus hijos como personas que se habían implicado en causas prosociales y tendentes a la mejora del bienestar social de considerable magnitud; tenían principios morales humanitarios fuertemente arraigados y habían mantenido con sus hijos relaciones estrechas de afecto y respeto. Los padres de los otros jóvenes parcialmente comprometidos fueron descritos como personas con principios morales pero que presentaban discrepancias a menudo entre éstos y sus actuaciones.

La concordancia de los datos puede darnos ciertas garantías acerca de las relaciones encontradas entre los patrones de socialización familiares y el desarrollo de comportamientos prosociales en los niños. De todos modos carecemos de estudios longitudinales o que hayan probado estas relaciones en distintos niveles de edad con la misma metodología; éso hace que no sepamos si estas relaciones incluyen componentes distintos según la edad de los niños implicados, es decir, si determinadas prácticas son más efectivas cuando los niños son preescolares mientras otras parecen más eficaces en los años finales de la infancia. Como en tantos otros campos de la psicología evolutiva y de la educación, se revelan como absolutamente necesarios los estudios transversales y longitudinales.

En cuanto a lo que compete al *razonamiento moral prosocial*, sólo se ha efectuado un estudio que relacione prácticas educativas diferenciales y nivel de razonamiento moral. Eisenberg, Lennon y Roth (1983) administraron cuestionarios a las madres para evaluar sus prácticas educativas habituales y relacionaron estos datos con el nivel de razonamiento moral prosocial presentado por sus hijos (niños de 4-5 y 7-8 años). En los niños de menor edad, el razonamiento más avanzado se relacionó con prácticas educativas maternas empáticas, cariñosas y no punitivas, así como permisivas con respecto a cuestiones convencionales, pero directivas y firmes con respecto a cuestiones en las que estaban implicados problemas para otras personas o riesgo personal para el niño; tampoco usaban técnicas destinadas a producir sentimientos de culpa en los pequeños. El mayor nivel de razonamiento de los niños que contaban entre siete y ocho años no se asoció con prácticas educativas afectuosas, pero sí lo hizo con las no punitivas, no autoritarias y no restrictivas

respecto de la expresión de opiniones o afecto por parte de los niños; eran madres que tenían confianza en la sinceridad de sus hijos, y no estaban, especialmente preocupadas por ellos en cuanto a sus hábitos de conducta o juego.

Los autores de este trabajo plantearon una posible explicación a estos resultados diferenciales en función de la edad que es, a nuestro modo de ver, bastante sugestiva: para los niños pequeños puede ser especialmente relevante una educación afectiva, empática, que favorezca un juicio moral orientado a las necesidades de otros, juicio que, como se recordará, era el que verbalizaban mayoritariamente los preescolares cuando no aducían motivos autointeresados. En el caso de los niños de los primeros años de escolaridad, sin embargo, puede ser más crucial una educación no autoritaria y favorecedora de la autonomía que pueda dar lugar a formar, con el paso de los años, un sistema de valores propios por los que regir la conducta, un razonamiento con fundamentación más interna.

Se necesitan, de todos modos, más estudios que confirmen la generalidad de los resultados obtenidos, que extiendan el rango de edades en las cuales se pone en relación razonamiento prosocial y prácticas educativas y que evalúen estas últimas en base a observaciones de las interacciones que realmente se ponen en juego en el ámbito familiar.

2. Socialización en el ámbito de la relación con los iguales

Cuando se evalúa la concepción que los niños tienen acerca de cómo han aprendido ellos a actuar prosocialmente, a partir de los siete u ocho años, aparte de a sus padres o a otros adultos significativos, progresivamente enfatizan más la importancia de su experiencia de relaciones con sus compañeros, relaciones en las que ellos han sido receptores, actores u observadores habituales de conductas prosociales (Bar-Tal *et al.* 1980; González, 1985). A pesar de ello, apenas hay estudios que hayan evaluado esta influencia.

El estudio que nos ha parecido más interesante en este sentido ha sido el llevado a cabo por Hertz-Lazarowitz y Sharam (1984). Este estudio se realizó en tres escuelas elementales de barrios marginales de Tel Aviv y afectó a 1400 estudiantes de entre 1º curso y 8º. Lo que llevaron a cabo fue un programa de intervención que consistió básicamente en cambiar la dinámica de las clases, de modo que éstas pasaron a ser «grupos de grupos», intentando introducir una dinámica de trabajo cooperativo y discusión dentro de ellos (*The Small Group Teaching Project*, SGT). El tiempo en que se seguía esta dinámica de trabajo en grupo fue sólo el 30-40% del total de tiempo escolar. Por otra parte, utilizaron otras dos escuelas de características similares como grupo control.

Para llevar a cabo éste cambio en la dinámica escolar entrenaron a los profesores, con ayuda de vídeos, para que ayudaran a sus alumnos a adquirir una serie de habilidades sociales relacionadas con procesos de discusión y trabajo en grupo (escucha activa de los compañeros, compartir los propios pensamientos y recursos de otros, respeto de los turnos de habla, contrarrestar las tendencias de relaciones de poder, aceptar responsabilidades para ejecutar una parte en un

marco de división del trabajo, etc). Suponían estos autores que el aprendizaje en clase en este tipo de estructura y dinámica social ejercería una influencia multidimensional sobre los niños: sobre sus actitudes socioafectivas, sus conductas sociales positivas, sus razonamientos morales y su motivación para aprender y trabajar con los iguales. Obtuvieron resultados a distintos niveles y con respecto a distintas habilidades; aquí sólo presentaremos los que hacen referencia al desarrollo moral prosocial. Estos resultados proceden de diversas fuentes:

a) A los niños que participaron en el programa se les pidió que enviaran cartas directamente a la institución que lo había financiado contando su experiencia en el programa. Recibieron unas 400 cartas y en un 41% de ellas se hacía referencia a la posibilidad de actuación prosocial en el seno del grupo con argumentos como los siguientes: «si alguien no comprende algo, o no sabe cómo hacer algo, otro niño en el grupo le ayudará», «podemos ayudar a cualquiera que lo necesite» o «en el grupo tú puedes estar seguro de que serás ayudado y no tienes miedo a fallar».

b) Efectuaron un estudio seminaturalista con niños de una clase tradicional de 1^{er} curso y de otra del programa SGT del mismo curso, es decir, niños que era la primera vez que habían tenido experiencia con el programa. A estos niños se les pidió que llevaran a cabo de modo individual una tarea. Cuando terminaran debían ir a hablar con el profesor. Este les daba a elegir entre trabajar en otra tarea individual o ayudar a otro niño de la clase que no había terminado la tarea. En la clase tradicional 19 de los 21 niños decidieron ayudar a otro niño y 6 prefirieron trabajar de modo individual, siendo significativa la diferencia de proporciones. Preguntados por las razones que les había llevado a actuar de ese modo, de cara a descartar que la razón fuese simplemente que a los niños del programa les gustase más trabajar en grupo que individualmente, encontraron que 11 de los 13 niños del programa que habían decidido ayudar a otros daban argumentos que hacía referencia a la reciprocidad (por ejemplo «los niños me ayudan a mí mucho, por eso a mí me gusta ayudar a otros»).

c) Los profesores implicados en el programa comentaban a menudo que los niños se ayudaban y cooperaban entre ellos en los grupos. Por probar si esta conducta se había aprendido de modo que se generalizara a otros contextos y con distintos niños a los del grupo habitual, realizaron un estudio cuasiexperimental. Formaron 54 grupos de cinco niños pertenecientes a nueve clases del programa y a otras nueve del grupo control; los grupos los formaron al azar intentando que no estuviesen integrados por niños que formaban parte del mismo grupo habitual. El experimentador pidió a los niños que construyeran palabras a partir de letras que aparecían en un epigrama. Al principio y a mitad de la tarea se les dijo que trabajaran conjuntamente. Se analizaron las interacciones que se mantuvieron en los distintos grupos y encontraron que los grupos extraídos de las clases SGT fueron significativamente menos competitivos (en el sentido de rechazar palabras de otros, comparar la cantidad de las palabras creadas, esconder una página a la vista de otros o rechazar sus sugerencias); a su vez, los grupos del pro-

grama desarrollaron significativamente más conducta de ayuda, (comunicar nuevas palabras a los compañeros, consultar con otros acerca de nuevas palabras, pedir ayuda, ofrecer ayuda, aceptar ayuda, etc) y, además, estuvieron significativamente más tiempo que los niños de clase tradicional trabajando en grupo que de modo individual.

Estos datos son claramente esperanzadores y sugieren la necesidad de efectuar estudios con técnicas observacionales que permitan clarificar los mecanismos por los que se produce este desarrollo de comportamientos prosociales en el seno de la interacción con los iguales.

En lo que respecta a la promoción del *razonamiento moral prosocial* en el ámbito de la relación con otros niños tan sólo hay, que sepamos, un estudio efectuado por Berndt *et al.* (1983-1984). En este estudio niños de 3^o y 6^o curso eran enfrentados a dilemas morales de modo individual antes y después de la discusión en grupo de esos mismos dilemas en los que habían de elegir entre la actuación prosocial o no prosocial de su protagonista. Paralelamente, los sujetos del grupo control eran entrevistados con respecto a estos mismos dilemas antes y después de una discusión en grupo acerca de temas «neutros». Encontraron diferencias significativas en las elecciones prosociales/no prosociales de los niños que habían discutido en torno a dilemas prosociales mientras dichas diferencias no aparecieron en los grupos que discutieron acerca de otro tipo de temas. El cambio hacia elecciones prosociales se relacionó positivamente con la frecuencia de aparición de este tipo de elecciones acompañadas de razones por las que actuar de ese modo, en el transcurso de la discusión del grupo.

Aún con tener la virtud de ser el primer y único estudio llevado a cabo con esta temática, nos parece que este estudio utilizó una medida muy poco sensible de los razonamientos aportados por los niños, ya que sólo distinguían entre elecciones prosociales y no prosociales, basadas las primeras en que eran consideradas conductas socialmente deseables y las segundas en ser socialmente indeseables. Se necesitan, a nuestro juicio, estudios que hagan análisis más afinados de los razonamientos de los niños y de las variables que entran en juego en la discusión en grupo, al estilo del llevado a cabo por Damon y Killen (1982) con respecto a dilemas de justicia distributiva y que reveló claramente la incidencia de la discusión en grupo de dilemas morales sobre el avance en nivel de razonamiento moral de los que participaron en el debate.

Conclusiones

Para terminar, vamos a intentar efectuar algunas reflexiones, a modo de conclusión, acerca de los resultados de los estudios detallados anteriormente y de las implicaciones que tienen para la promoción de actuaciones prosociales en los todavía niños de nuestra sociedad.

- Los niños parecen presentar un muy temprano desarrollo de la capacidad para percibir los sentimientos y necesidades de otros y para reaccionar de modo sensible a ellos. Así, pueden encontrarse ya conductas prosociales en la segunda mitad del segundo año.

- Del mismo modo, los razonamientos de los niños preescolares ya reflejan esta precoz capacidad para percibir las necesidades de otros y decidir actuar en su favor con el fin de mitigarlas.
- A lo largo de la infancia parece producirse un incremento no ya en el volumen de los actos prosociales, sino en la capacidad para actuar en beneficio de otros en situaciones progresivamente más difíciles y costosas para quien la ha de llevar a cabo.
- También se produce un progreso en el tipo de razonamientos morales que aducen los niños para actuar o no prosocialmente; se van volviendo progresivamente menos autointeresados y más empáticos, interiorizados y diversificados.
- Parece haber ciertas relaciones entre el modo de razonamiento prosocial de los niños y su frecuencia y fundamentalmente su nivel de actuación prosocial. Así parece que tener principios morales firmes e interiorizados de actuación en beneficio de otros promueve el que se actúe prosocialmente en más situaciones y, fundamentalmente, en aquellas que son especialmente difíciles por el sacrificio que suponen para quien decide llevarlas a cabo.

Es sorprendente encontrar que ya a los dos años hay diferencias entre los niños en cuanto a su ejecución prosocial y que estas diferencias se hallan ligadas a los estilos de interacción de sus progenitores. Del análisis de estos comportamientos parecen poder extraerse algunas implicaciones educativas que a continuación se detallan:

- Parece ser importante, de cara a potenciar los comportamientos prosociales en los niños, que sus progenitores u otros adultos que están en contacto con él verbalicen con asiduidad sus propios sentimientos, los de los niños y los de otras personas que les rodean, de cara a que pueda conocerlos como paso previo a empatizar con ellos, a compartirlos.
- Es importante razonar con los niños acerca de las implicaciones que su conducta negativa tiene para los que le rodean, de los sentimientos que provoca, así como hacerles ver las consecuencias positivas que tiene su actuación prosocial para la persona que es objeto de ella, el cambio de sentimientos que le produce y lo bien que se puede sentir él mismo por haber actuado así.
- Es necesario a la vez ser firmes con el niño con respecto a sus agresiones a otros verbalizando a la vez expectativas elevadas con respecto a su capacidad para actuar en beneficio y no en perjuicio de otros en posteriores ocasiones.
- Como es lógico, es igualmente necesario actuar prosocialmente con él y ante él: los niños aprenden lo que viven y no olvidemos que los que interactúan todos los días con él son modelos relevantes de los cuales aprende con mucha más facilidad. No tiene sentido dar dobles mensajes a los niños, unos con instrucción verbal y otros con nuestras propias actuaciones.
- Todo esto es más sencillo enseñarlo y aprenderlo en el seno de unas relaciones sensibles y afectuosas. Si el niño ha tenido experiencia de que sus padres o cuidadores han sido sensibles a sus ne-

cesidades y deseos y han respondido a ellas prontamente y sin imposiciones, respetándole en sus iniciativas y adaptándose en la medida de lo posible a ellas, es bastante improbable que no genere este mismo tipo de comportamientos, comportamientos que son la base del entendimiento social y por tanto de la actuación prosocial.

- Parece necesario ir dando progresivamente más margen de autonomía e iniciativa al niño según avanza en edad, permitiéndole tomar decisiones y asumir responsabilidades. Podemos postular que esta actitud, unida a la verbalización por parte de los padres de los principios en base a los cuales ellos actúan en beneficio de otros, puede ser la base de un razonamiento moral maduro y basado en principios firmes, razonamiento que puede servir como motor para la actuación prosocial en situaciones de especial dificultad.

También la relación con el grupo de amigos parece desempeñar un papel muy importante en el desarrollo de comportamientos y actitudes prosociales. Este tipo de relaciones propicia que el niño se vea ayudado, consolado o que compartan con él sus iguales, en los que no cabe suponer un interés especial en su bienestar, como es el caso de sus padres. De igual modo, las relaciones con los amigos, en un ambiente de cooperación —no competitivo— favorecen que el niño se encuentre en situación de actuar en beneficio de otros que sólo pueden ofrecerle a cambio su amistad y agradecimiento. Creemos que ésta es una buena escuela para el desarrollo de una sociedad más solidaria. Por otra parte, las discusiones con los iguales son un campo abonado a la coordinación de distintos puntos de vista, a la asunción de la perspectiva de otros, a la toma en consideración de los razonamientos que aportan, estén referidos o no a cuestiones prosociales. Este tipo de procesos van a estar también en la base de un razonamiento prosocial maduro, asentado sobre la toma en consideración de los deseos o necesidades de otros.

Por lo que hoy sabemos, si estas condiciones se dan, se fomentará el desarrollo de comportamientos prosociales en nuestra sociedad, y con ello estaremos ayudando a la construcción de una *paz positiva*, basada en el entendimiento mutuo y la solidaridad, verdadera base de una sociedad más habitable.

Referencias

- BALDWIN, C.P. Y BALDWIN, A.L. Children's judgement of Kidness. *Child Development*, 1970, 41, 30-47.
- BAR-TAL, D. Sequential Development of helping behavior among preeschool children: an observational study. *Child Development*, 1982, 2, 102-124.
- BAR-TAL, D.; RAVIV, A. y SHAVIT, . The development of altruistic behavior: Empirical evidence. *Developmental Psychology*, 1980, 16, 516-524.
- BERNDT, T.J.; MCCARTNEY, K.; CAPARULO, B.K. y MOORE, A.M. The effects of group discussions on children's moral decisions. *Social Cognition*, 1983-1984, 2, 343-359.
- BUKLEY, N.; SIEGEL, L.S. y NESS, S. Egocentrism, empathy and altruistic behavior in young children. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 329-330.
- DAMON, W. y KILLEN, M. Peer interaction and the process

- of change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1982, 28, 347-367.
- DREMAN, S.B. Y GREENBAUM, CH.W. Altruism or reciprocity: sharing behavior in israeli kindergaten children. *Child Development*, 1973, 44, 61-68.
- EISENBERG-BERG, N. Development of children's prosocial moral judgement. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 128-137.
- EISENBERG-BERG, N. *The development of prosocial behavior*. Nex York: Academic Press, 1982.
- EISENBERG, N. y HAND, M. The relationship of preschoolers reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 1979, 50, 356-363.
- EINSENBURG, N.; LENNON, R. y ROTH, K. Prosocial development: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1983, 19, 846-855.
- EISENBERG, N.; PASTERNAK, J.F.; CAMERON, E. y TRYON, K. The relation of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development*, 1984, 55, 1479-1485.
- EISENBERG, N. y SHELL, R. Prosocial moral judgement and behavior in children: the mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1986, 12, 426-433.
- GONZALEZ, M.M. *La conducta prosocial: dimensiones cognitivas y evolutivas*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad de Sevilla, 1985.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R. y SHARAN, SH. Enhancing prosocial behavior through cooperative learning in the clasrrom. en E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski y J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum Press, 1984.
- LEWIN, J. y BEKERMAN-GREENBERG, R. Moral judgment and moral reasoning in sharing: a developmental analyses. *Genetic Psychological Monographs*, 1980, 101, 215-230.
- LOCKE, D. The relation between behavior and stages of moral reasoning. *Human Development*, 1983, 26, 11-25.
- PADILLA, M.L. *Perspective taking, prosocial moral reasoning and prosocial behavior: a developmental study*. Comunicación presentada a la «II European Conference on Developmental Psychology», Roma, Septiembre, 1986.
- PERTERSON, L. Developmental changes in verbal and behavioral sensitivity to cues of social norms of altruism. *Child Development*, 1980, 51, 1252-1259.
- RADKE-YARROW, M.; ZAHN-WAXLER, C. y CHAPMAN, M. Children's prosocial dispositions and behavior. En E.M. Hetherington (Ed), *Socialization, personality and social development*. Vol. 4 de P.H. Mussen (Ed), *Handbook of child Psychology*. New York: J. Willey, 1983.
- RAVIV, A. BAR-TAL, D. y LEWIS-LEVIN, T. Motivations for donation behavior by boys of three different ages. *Child Development*, 1980, 51, 610-613.
- RHEINGOLD, H.L., HAY, D.F. y WEST, M.I. Sharing in the second year of life. *Child Development*, 1976, 47, 1148-1158.
- YARROW, M.R.; SCOTT, P.M. y WAXLER, C.Z. Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 1973, 8, 240-260.
- ZAHN-XAXLER, C. y RADKE-YARROW, M. The development of altruism: Alternative research strategies. En N. Eisenberg (Ed), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1982.
- ZAHN-WAXLER, C. RADKE-YARROW, M. y KING, R. Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 1979, 50, 319-330.