

Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad

MAITE GARAIGORDOBIL

Universidad del País Vasco

España

Resumen

En este artículo-comentario primero se enfatizan los puntos fuertes del artículo-objetivo (Mestre, 2014), identificando los resultados más relevantes y sus aportaciones más significativas. Posteriormente, teniendo en cuenta las conclusiones del estudio de Mestre (2014), se realiza una reflexión acerca de los factores que determinan la conducta social. Para ello se revisan numerosas investigaciones que evidencian que el desarrollo de la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados: biología, cultura, familia, escuela, rasgos de personalidad, entre otros. El análisis de las distintas influencias permite afirmar que la conducta prosocial está mediada o determinada por numerosos factores situacionales y de personalidad, no obstante, las conclusiones de los estudios que evalúan los efectos de programas de entrenamiento de la prosocialidad confirman la eficacia de las intervenciones dirigidas a potenciar este tipo de conducta. Finalmente, tal como se enfatiza en el artículo-objetivo, el segundo contexto más potente de educación es la escuela, y un bajo nivel de victimización ha resultado ser predictor de conducta prosocial. Por esta razón se identifican algunos programas de intervención que fomentan el desarrollo socioemocional (conducta prosocial, empatía, etcétera) e inhiben la conducta violenta.

Dirijase toda correspondencia a la autora a: Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco. Av. de Tolosa 70. 20018 Donostia-San Sebastián. Tel: 943 - 015634; Fax: 943 - 015670. <http://www.sc.ehu.es/garaigordobil>

Correo electrónico: maite.garaigordobil@ehu.es

RMIP 2014, Vol. 6, No. 2, 146-157

ISSN-impresión: 2007-0926; ISSN-digital: 2007-3240

www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Derechos reservados ©RMIP

Palabras Clave: *conducta prosocial, desarrollo socioemocional, intervención*

Prosocial behavior: The role of culture, family, school and personality

Abstract

In this commentary, firstly, the strong points of the target paper (Mestre, 2014) are emphasized, identifying the most relevant results, its most significant contributions. Subsequently, taking the conclusions of Mestre's study (2014) into account, a reflection on the factors determining social behavior is performed. For this purpose, numerous investigations are reviewed, showing that the development of prosocial behavior is a complex issue that depends on a multitude of interrelated factors: biology, culture, family, school, personality traits, etc. The analysis of the diverse influences allows stating that prosocial behavior is mediated or determined by numerous situational and personality factors. However, the conclusions of the studies assessing the effects of training programs of prosociality confirm the efficacy of interventions aimed at promoting this type of behavior. Lastly, as emphasized in the target paper, the second most powerful educational context is the school, and in Mestre's study (2014), a low level of victimization was shown to be a predictor of prosocial behavior. Therefore, some intervention programs are identified that promote socio-emotional development (prosocial behavior, empathy...) and inhibit violent behavior.

Key Words: *Prosocial behavior, socio-emotional development, intervention*

LOS MÉRITOS DEL ESTUDIO “DESARROLLO PROSOCIAL: CRIANZA Y ESCUELA”: PUNTOS FUERTES

Un importante mérito del estudio de Mestre (2014) consiste en analizar variables del contexto familiar (estilos de crianza), personales (empatía, autocontrol) y del contexto escolar (victimización, apego al grupo de iguales y rendimiento escolar) con la finalidad de predecir la conducta prosocial teniendo en cuenta el sexo y la edad, y llevar a cabo un estudio con una muestra muy importante (1604 estudiantes) de 10 a 16 años. El análisis de la interacción de variables familiares, personales y escolares en su capacidad para predecir la conducta prosocial representa un punto fuerte del estudio realizado.

Los hallazgos del estudio han evidenciado que aquellos participantes de ambos sexos con alta conducta prosocial tenían alto apoyo/control y bajo nivel de negligencia de ambos progenitores, puntuaciones altas en empatía (toma de perspectiva y preocupación empática), baja inestabilidad emocional, alto apego con los iguales, alto rendimiento académico y, aunque únicamente en el grupo de 13 a 16 años, bajo nivel de victimización. Respecto a las variables predictoras de conducta prosocial de 10 a 12 años, 5 resultaron significativas: alto apoyo/control maternal, alta capacidad para la toma de perspectiva, baja inestabilidad emocional, baja victimización y alto rendimiento académico (autoevaluado). Sin embargo, en el nivel de 13 a 16 años, únicamente 4 variables resultaron predictoras: toma de perspectiva, preocupación empática, baja victimización y alto rendimiento académico (autoevaluado).

Los resultados del estudio de Mestre (2014), que contribuyen a la investigación sobre la conducta prosocial y las variables implicadas, sugieren que fomentar el apoyo/control por parte de ambos progenitores (especialmente de la madre), así como estimular la empatía e inhibir las conductas de acoso, tendrá un efecto positivo en el desarrollo de la conducta prosocial, lo

que redundará positivamente en la adaptación personal y social de los seres humanos. Por consiguiente, para fomentar un incremento de la conducta prosocial sería necesario promover intervenciones dirigidas a los padres (en la dirección de fomentar estilos educativos basados en el apoyo, el afecto, la comunicación y el control no autoritario de la conducta), así como programas en el contexto educativo que inhiban las conductas violentas de acoso en todas sus modalidades, programas que estimulen variables como la empatía, el apego entre iguales, las emociones positivas, el control de emociones negativas, etcétera.

En la misma línea que señala la profesora Mestre se puede señalar que la familia y la escuela son los contextos principales donde los niños y niñas deben estar protegidos de comportamientos y actitudes violentas, y donde se les debe preparar para una vida independiente en sociedad con sus derechos, obligaciones y responsabilidades. Ambos son contextos para educarlos en un espíritu de libertad, tolerancia, solidaridad, igualdad, paz..., y también educarlos en la importancia del esfuerzo para conseguir un objetivo, y en la tolerancia a la frustración cuando no se consigue lo que se desea. En resumen, la educación emocional y la educación en valores deben llevarse a cabo por los padres y por la escuela principalmente. No obstante, como dicen sabiamente los masái, para educar a un niño hace falta la tribu entera, subrayando de este modo la importancia de la función educativa de la sociedad en su conjunto.

PUNTOS CLAVE PARA EL DEBATE: FACTORES DETERMINANTES DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Partiendo de la relevante contribución del estudio de Mestre (2014) y de las pocas críticas que pueden plantearse al mismo (que además ella misma destaca en la sección de limitaciones del artículo-objetivo), en este artículo-comentario, con la finalidad de ampliar el debate sobre la

prosocialidad, se ha realizado una revisión de los trabajos realizados sobre la conducta prosocial. Las conclusiones a las que conduce esta revisión, y que se desarrollan en este apartado, permiten afirmar que el repertorio de factores que parece influir en la conducta prosocial es amplio y complejo, factores biológicos, culturales, familiares, escolares, personales, entre otros. Por ello, teniendo en cuenta las conclusiones del estudio de Mestre (2014) sobre la influencia de la familia, la escuela y algunas variables personales, en este apartado se procede a realizar una revisión de las investigaciones que evidencian que el desarrollo de la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados (Garaigordobil, 2003a).

Determinación biológica de la conducta prosocial

Desde la perspectiva etológica y sociobiológica se considera que la conducta prosocial altruista está determinada biológicamente. Desde este enfoque observan diversas conductas de auto-sacrificio en los padres en aras de la supervivencia de sus hijos, que son explicadas desde una hipótesis genética que considera que estas conductas se realizan para proteger a sujetos que comparten el genotipo, al servicio de asegurar la reproducción genética.

Para la corriente etológica orientada a descubrir y explicar los mecanismos que han permitido la adaptación de cada especie a su ambiente, el altruismo es entendido como la reducción de la aptitud genética personal en vistas a la mejora de la aptitud genética personal de otros. El estudio de las bases biológicas del comportamiento social ha puesto de relieve que las conductas altruistas no son exclusivas de los seres humanos, ya que algunas clases de insectos sociales como las hormigas o las abejas tienen algunos sujetos que defienden a otros, poniendo en peligro su vida al servicio del resto del grupo, es decir, manifiestan conductas de carácter claramente altruista.

En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Wilson (1980) quien desde la sociobiología desarrolla el concepto darwiniano de *selección familiar* por el que propone que los padres y parientes se sacrifican y tienen conductas altruistas con las crías con la finalidad de favorecer que otros miembros del grupo, con los que se están genéticamente relacionados, sobrevivan, entendiéndose que la defensa del propio grupo es a la vez la defensa de sí mismo. Este planteamiento supera la dicotomía entre las tesis altruistas y egoístas de la conducta prosocial, y postula un origen filogenético de las conductas altruistas.

Estos hechos han promovido que algunos autores hayan sugerido la determinación biológica de la conducta altruista, aunque esta hipótesis resulta bastante controvertida, ya que también hay evidencias de progenitores que no muestran ni protección ni conductas sociales positivas hacia sus hijos, sino todo lo contrario: conductas violentas en ocasiones extremas (abuso sexual, maltrato, asesinato, etcétera).

Influencia de factores culturales en la conducta prosocial

Muchos psicólogos y otros científicos sociales consideran que las personas son por naturaleza egoístas, sin embargo, este axioma se contradice por las evidencias de numerosos estudios transculturales, análisis históricos y exámenes etnográficos (Mead, 1950, 1961) que muestran que la conducta prosocial es universal y el altruismo es muy común. En la actualidad existe evidencia de que las normas socioculturales, los valores y los estándares de una sociedad, que el sujeto internaliza en el proceso de socialización, mediatizan que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales respecto a sus congéneres.

Es un hecho comprobado que en ciertas culturas abundan las conductas prosociales y promueven en los niños la habilidad para interactuar cooperativamente, mientras que otros grupos culturales son más individualistas, egoís-

tas y violentos. Estos datos, entre otros, constatan que existe un condicionamiento social, y que cada cultura transmite pautas de conducta específicas a sus miembros. En la actualidad, se acepta que cada cultura promueve distintos valores sociomorales, jugando por ello un papel bastante determinante tanto en la frecuencia de la conducta prosocial de una colectividad, como en las justificaciones o razones que se ofrecen sobre por qué se debe o no ayudar a otro.

La investigación transcultural de Stevenson (1991) que analiza las culturas china y japonesa pone de relieve que las actitudes y conductas de los niños reflejan lo que es valorado por la sociedad en la que viven. El énfasis de las culturas asiáticas en la armonía del grupo se contraponen al individualismo de occidente. El estudio de las sociedades china y japonesa lo conduce a observar que en estas culturas, desde muy temprana edad, se transmiten actitudes positivas hacia el grupo y la idea de la importancia de la conducta prosocial para que ese grupo avance. En este proceso la familia desempeña un papel, pero el aprendizaje de la conducta prosocial se opera de forma muy importante en la escuela, que tiene por meta prioritaria el desarrollo moral, poniendo el énfasis en el trabajo y la evaluación grupal, así como en la enseñanza de la cooperación con los demás mediante la utilización de textos educativos que contienen mensajes prosociales transmitidos a través de modelos de conducta.

Además, Stevenson (1991) considera que los altos niveles de rendimiento académico de los niños de estas culturas en parte se debe a sus actitudes cooperativas, ya que estos infantes mantienen una actitud atenta hacia el profesor, se ayudan más unos a otros, y en esta atmósfera incluso los que tienen menor nivel de aprendizaje consideran que con su esfuerzo y la ayuda de sus pares conseguirán alcanzar las metas del currículo escolar. En coherencia con esta observación destaca el gran nivel de productividad de los grupos orientales en el campo de la empresa. El análisis de ambas culturas le conduce al autor a llamar la

atención sobre algunos problemas del excesivo individualismo que lleva a la sensación de soledad, desconexión del grupo, y ausencia de ideales y esfuerzos comunes, pero también considera negativo el etnocentrismo que habitualmente acompaña a la fuerte identificación con el grupo y la fuerte presión de éste sobre el individuo.

En este sentido precisamente, el actual fenómeno Hikikomori puede evidenciar el efecto negativo que puede ejercer el grupo sobre el individuo en condiciones extremas. *Hikikomori* es un término japonés para referirse al fenómeno social en el que adolescentes y jóvenes deciden abandonar la vida social, a menudo buscan grados extremos de aislamiento y confinamiento, pasan años sin abandonar su habitación, evitando cualquier contacto social (aunque algunos mantienen interacciones *online*). Si bien este fenómeno también se produce en sociedades occidentales, es un fenómeno sociológico especialmente relevante en Japón, y ha sido asociado a situaciones de acoso y presión por parte de los iguales en el contexto educativo.

En su conjunto los resultados de los estudios permiten afirmar el relevante papel que desempeña la cultura en el desarrollo de la conducta prosocial, influencia que en gran medida se transmite a través de la familia y la escuela.

Factores del contexto familiar

Los padres, agentes relevantes de socialización, representan la cultura transmitiendo de forma explícita o implícita los valores sociales a los niños y niñas. Por ello, el contexto familiar tiene gran influencia en el desarrollo de la conducta prosocial. Esto se apoya en evidencias empíricas ya que diversos estudios han comprobado que los padres: (1) que aportan seguridad de apego, (2) que insisten fuertemente para que sus hijos no hieran a otros, (3) que les hacen reparar el daño cuando han dañado y/o agredido a otros, (4) que son modelos altruistas en sus relaciones con otros, (5) que refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a com-

partir, ayudar o cooperar y (6) que adoptan un estilo de disciplina inductivo desde el que se razonan las normas incrementan la probabilidad de conducta prosocial en los hijos (véase Garaigordobil, 2003a, 2008).

En relación al papel de la familia en la conducta prosocial, desde las teorías del apego, se ha sugerido que en la experiencia relacional del niño con sus padres, éste adquiere la confianza básica y la seguridad necesaria que le posibilitará la apertura a otros contactos sociales, aprendiendo en este contexto relacional el uso de formas de comunicación íntimas, el uso de la expresión emocional, a demandar ayuda cuando se sienten necesitados y a ayudar para satisfacer las necesidades de los demás. Otro grupo de investigaciones ha confirmado que la conducta prosocial de los niños puede verse positivamente influenciada por unos padres prosociales. Además, algunos estudios han encontrado relaciones positivas entre conducta prosocial y padres altruistas que expresan afecto al niño con frecuencia (véase Garaigordobil, 2008).

Por otro lado, se ha estudiado la influencia del estilo de educación parental en la conducta prosocial, y a este respecto algunos estudios concluyen que las técnicas inductivas consiguen una mejor internalización de la moral y se relacionan positivamente con conductas prosociales, incluyendo en este tipo de técnicas aquellas en las que los padres explican al niño las razones por las que determinadas conductas están mal y le piden que las cambie apelando a distintos motivos. La inducción puede dirigirse a resaltar las consecuencias de la acción sobre otros niños o a señalar el dolor que la conducta produce a los padres. Además, la inducción desarrolla en los niños y niñas la capacidad de empatía, la cual es importante para comprender y ser capaz de responder apropiadamente a una situación de necesidad de otro. Las medidas educativas disciplinarias basadas en las interacciones de inducción y apoyo son las que más promueven la consideración por los demás y la conducta prosocial (véase Garaigordobil, 2003a, 2008).

Romano, Tremblay, Boulerice y Swisher (2005), con una muestra de 2745 participantes de 2 a 11 años de 1982 familias, encontraron como predictores de alta agresión física y baja conducta prosocial el sexo (las chicas eran más prosociales), la hostilidad de la madre, el estado de ánimo depresivo de la madre y el estilo parental punitivo. En la misma dirección que el estudio de la profesora Mestre (2014), el trabajo de Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst y Wilkinson (2007) encontró evidencia de que las prácticas de educación parental estaban significativamente asociadas con las conductas prosociales de los adolescentes. Recientemente Grusec (2011) enfatiza la idea de que los niños aprenden los valores morales y las convenciones sociales a través de un proceso de socialización que implica en gran medida a los padres. Según Grusec (2011), el proceso es bidireccional e implica una compleja interacción entre la predisposición evolutiva y los factores genéticos y socioculturales. En la percepción de los niños, o en la asignación de significado, los estilos de crianza desempeñan un papel fundamental. La socialización se produce en distintos ámbitos marcados por diferentes aspectos de la relación padres-hijos y diferentes mecanismos subyacentes. Cada dominio requiere diferentes acciones que los padres deben corresponder al dominio en el que el niño está y que se traducen en resultados diferentes para éste. Los dominios incluyen, entre otros, la protección, la mutua reciprocidad, el control, el aprendizaje guiado y la participación en grupo; operativos en todas las culturas. La revisión concluye que los niños necesitan la experiencia de sus padres como apoyo y comprensión, una estructura y sentir que tienen algún grado de control sobre sus propias acciones.

En esta línea de investigación, Calderón-Tena, Knight y Carlo (2011) investigan el papel de los valores familiares en la promoción de experiencias de socialización que potencian el comportamiento prosocial entre adolescentes mexicanoamericanos. Los resultados indican que los valores de las madres están relacionados con

el comportamiento prosocial en los hijos, que a su vez está relacionado con la percepción de las prácticas de crianza prosocial que tienen los adolescentes. Además, la percepción de los adolescentes de las prácticas de crianza prosocial se relaciona con los valores familiares y con el comportamiento prosocial. Por último, la relación entre la percepción de los adolescentes de las prácticas de crianza prosociales y las tendencias de comportamiento prosocial está parcialmente mediada por los valores familiares. Estos hallazgos son consistentes con la idea teórica de que la transmisión de valores familiares tradicionales puede servir como un medio de comunicación social a través del cual se fomentan las tendencias de comportamiento prosocial.

En otro estudio, Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta (2011), con una muestra con participantes cuya edad media era cercana a 11 años, mostraron que el afecto de los padres, la simpatía y el razonamiento moral prosocial fueron predictores de las conductas prosociales. Análisis posteriores han mostrado que el efecto fue bidireccional. Los hallazgos apoyan los modelos que enfatizan el papel del desarrollo cognitivo y moral en el desarrollo de la conducta prosocial.

Finalmente algunos estudios que han analizado la influencia de los valores y refuerzos parentales en la conducta prosocial concluyen que el camino por el que los valores y refuerzos parentales se relacionan con las conductas prosociales de los niños y niñas puede ser más una función de su influencia en el estilo social de los niños que una transmisión directa de los valores prosociales o del refuerzo (véase Garaigordobil, 2003a, 2008).

Factores del contexto escolar

Tal y como se ha comentado en un trabajo previo (Garaigordobil, 2008), es obvio que el contexto escolar tiene efectos importantes en el desarrollo social del niño, pudiendo ser visto como un microcosmos de la gran sociedad en el cual los infantes desarrollan básicas comprensiones de sí

mismos, del mundo social y de su lugar en él. En los últimos años, y desde diferentes perspectivas, se están implementando programas para la educación moral, aunque la preponderancia de la investigación en la escuela ha estado sobre todo referida al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico. Cabe señalar como excepciones los trabajos que han estudiado los efectos de discutir dilemas morales en el razonamiento moral y los trabajos que estudian los efectos del juego y del aprendizaje cooperativo en actitudes y conductas sociales. La escuela es un escenario particularmente importante para el estudio de los procesos de socialización, debido a que los niños se encuentran en este contexto con dos agentes de socialización: los adultos y los iguales.

Algunos teóricos consideran el desarrollo moral como un proceso unilateral en el cual los adultos inicialmente dan forma a la conducta del niño para adaptarlo a las normas y valores sociales a través de la aplicación de recompensas y castigos (enfoques conductistas), más tarde este control externo es reemplazado por un control interno que determina lo que está bien y mal, cambio que es operado mediante procesos de identificación (psicoanálisis). Esta perspectiva del desarrollo moral se refleja en los enfoques tradicionales, en los que el adulto es la fuente de toda autoridad en la clase, incluyendo la autoridad moral, y la educación del carácter es vista como un proceso didáctico de instrucción e inculcación moral. La intención de este entrenamiento moral es llevar a los niños y niñas a respetar la autoridad y aceptar la disciplina.

En contraste con este enfoque tradicional, las teorías del desarrollo cognitivo subrayan el papel activo del niño en la construcción de la moralidad. En esta perspectiva, la motivación para comportarse moralmente deriva en última instancia de la comprensión social, y de la observación y comprensión de los mutuos beneficios de la cooperación social. Este enfoque considera que lo que es importante es proveer a los niños de oportunidades de comprender las razones

para las normas sociales y atender a las funciones y finalidades de las organizaciones sociales; en este proceso, la interacción entre iguales es considerada una fuente de gran influencia. Más específicamente, se considera que la interacción entre iguales es una oportunidad para desarrollar la comprensión del punto de vista de otro, mediante la discusión de distintas perspectivas frente a un tema, y para participar en la toma de decisiones grupales.

Las teorías cognitivas del desarrollo sugieren que la oportunidad de colaborar con otros en actividades en las que existen metas comunes, la oportunidad de negociar desacuerdos y de participar en las decisiones grupales estimula el desarrollo social y moral. Sin embargo, si uno observa las situaciones de juego en el parque o en el recreo, se evidencia que en las interacciones infantiles muchas veces se dan conductas insensibles y crueles hacia los iguales, tales interacciones obviamente no constituyen experiencias que estimulan este desarrollo. Por ello, algunos investigadores subrayan que frecuentemente los niños y las niñas requieren de la guía y el apoyo del adulto que promueva experiencias positivas con los iguales. A veces esta guía ayuda a los niños y niñas en la comprensión de las razones para la regulación social, enfatizando los valores de las relaciones cooperativas.

Si bien la interacción con el adulto desempeña un papel en el desarrollo moral del niño, es erróneo considerar que este desarrollo se opera como un proceso unilateral de instrucción didáctica en base a la administración de recompensas y castigos. Aunque también es erróneo considerar al niño como un ser egoísta al que hay que restringir y redirigir hacia conductas socialmente positivas, ya que a veces tiene conductas interpersonales negativas, pero en otras ocasiones, desde muy temprana edad, de forma espontánea, realiza conductas prosociales de ayuda hacia otros que están en situación de necesidad (por ejemplo, otro compañero que está llorando al que dan

consuelo). Por ello es razonable asumir que los niños y niñas desde temprana edad pueden tener con los demás tanto conductas agresivas como prosociales.

La escuela es un gran contexto de socialización y un escenario muy apropiado para que los individuos asimilen los valores sociales, propios y esperados del ámbito en que se desenvuelven. El desarrollo personal de los valores sociales y el aprendizaje de conductas prosociales se logra en razón de las condiciones específicas de interacción que la escuela ofrece, es decir, las interacciones con los iguales y con los adultos. En el contexto escolar, profesores y compañeros de grupo se constituyen en figuras de gran influencia sobre las conductas solidarias y altruistas de los niños y niñas. La influencia de la interacción con los iguales sobre la conducta social del niño ha sido constatada desde distintos enfoques teóricos atribuyendo desde cada modelo matices diferenciales respecto a los mecanismos por los que se opera esta influencia.

Los estudios de los psicólogos del aprendizaje social confirman que los adultos y los compañeros son tanto modelos como agentes de refuerzo de la conducta social de los niños y niñas. La influencia de ambos se ha ratificado en varias investigaciones que verifican que un modelo poderoso como un profesor o profesora que puede recompensar y que tiene una relación cercana con los niños, puede influir positivamente en la generosidad de éstos hacia otros menos afortunados. Asimismo, se ha demostrado que los compañeros pueden ser una fuente de influencia en los niños respecto a la voluntad de donar, participar, cooperar y ayudar a otros. Desde esta perspectiva, se ha prestado especial atención a la conducta en relación a los estímulos que la preceden, a la luz de las recompensas o castigos otorgados por el grupo de iguales, considerando que tanto las conductas sociales positivas como las negativas (agresivas) se adquieren y mantienen en gran parte por los refuerzos de los compañeros del grupo.

En líneas generales, desde este marco teórico se ha concluido que la interacción social con compañeros juega un papel muy importante en el aprendizaje de la conducta social, poniéndose de manifiesto que: (1) desde muy temprana edad los niños son muy sensibles a los modelos que les ofrecen los compañeros, a través de los cuales aprenden pautas de comportamiento social; y (2) cuando interactúan niños de distintas edades, la imitación se da de forma selectiva respecto a modelos de edad igual o superior. Hay todo un contingente de investigaciones que sugieren que los niños modelarán a sus compañeros en un abanico de conductas prosociales y de resolución de problemas. Imitan a sus compañeros para la adquisición de conductas de los roles sexuales, de altruismo, de prestación de ayuda y de respuestas afectivas a los estados de humor (véase Garaigordobil, 2008).

En relación con la influencia del grupo de iguales en la conducta prosocial, los estudios de enfoque cognitivo evolutivo subrayan el relevante papel desempeñado por la interacción entre iguales tanto en el desarrollo cognitivo (descenramiento egocéntrico, toma de perspectiva social) como en el moral (transición de la moral heterónoma a la moralidad autónoma, conocimiento de sí, de los demás y de las normas por las que se rigen las relaciones sociales). Al analizar el origen social del desarrollo, se considera a las relaciones entre iguales como una condición necesaria para la autonomía, ya que al entrar en contacto con sus iguales, hacia los 6-7 años, el niño empieza a tener relaciones de cooperación, y esta igualdad en la relación con los compañeros favorece el intercambio de papeles y la reversibilidad de su pensamiento. De este modo, la reciprocidad y la cooperación entre iguales son vistas como los factores determinantes de la autonomía moral y, por consiguiente, lo que el niño necesita es la oportunidad de mantener interacciones sociales recíprocas en condiciones de igualdad y de respeto mutuo. En relación a la influencia del profesor, los resultados de estudios recientes (McAuliffe,

Hubbard, & Romano, 2009) indican que las cogniciones del profesor (imagen positiva de los alumnos *versus* imagen de los alumnos como personas agresivas) y las conductas del profesor correctivas/negativas hacia los niños y niñas medió la conducta prosocial y agresiva.

De las conclusiones derivadas de ambos enfoques se deduce que el grupo de iguales en el contexto escolar así como las características del profesor son una fuente importante de influencia sobre la conducta prosocial, detectando que este ámbito puede ser muy adecuado para implementar programas promotores de la conducta prosocial altruista.

La empatía, una variable personal relevante para la conducta prosocial

En la actualidad existe un amplio consenso en admitir que la empatía debe ser considerada como un factor personal relevante en la explicación del desarrollo sociomoral y de las interacciones sociales, habiéndose convertido en un constructo clave para explicar la conducta prosocial altruista y la conducta antisocial. En la misma dirección que los resultados obtenidos en el estudio que la profesora Mestre (2014) presenta en su artículo-objetivo, otras investigaciones confirman el papel determinante de la empatía en la conducta social positiva.

La empatía ha motivado numerosas investigaciones como variable crucial del comportamiento prosocial, y varios estudios con niños y adolescentes confirman una relación positiva de la empatía con la conducta prosocial (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Eisenberg, Miller, Shell, & McNalley, 1991; Garaigordobil & Maganto, 2011; Gutiérrez, Escartí, & Pascual, 2011; McMahan, Wernsman, & Parnes, 2006; Mestre, Samper, & Frías, 2002; Mestre, Frías, & Samper, 2004; Strayer & Roberts, 2004; Sánchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006). Además, diversos estudios confirman que las intervenciones que potencian la empatía incrementan la conducta prosocial altruista (Etxeberria, Apodaka, Eceiza, Ortiz,

Fuentes, & López, 1994; Garaigordobil, 2008), y que los programas que promueven la empatía, el control de la ira y creencias normativas contra la agresión pueden ser muy útiles para reducir la agresión y aumentar la conducta prosocial (Belgrave, Nguyen, Johnson, & Hood, 2011).

Otros factores que influyen en la conducta prosocial: televisión, videojuegos, internet

En la actualidad se acepta que la televisión, el internet, los videojuegos, entre otros, son agentes socializadores secundarios de gran relevancia. Los niños, niñas y adolescentes pasan gran cantidad de horas delante de la televisión, en internet o jugando con videojuegos y lo que observan, junto con sus refuerzos, se convierte en modelos de comportamiento que ejercen una influencia sobre ellos. Así, la televisión se vuelve un recurso de experiencias de aprendizaje observacional muy importante en lo que se refiere a emociones, valores, normas y modelos (Eisenberg & Mussen, 1989; Medrano, Ayerbe, & Orejudo, 2010). De la misma manera que algunos estudios han comprobado que los programas de televisión con un contenido violento y agresivo ejercen una cierta influencia en el desarrollo de conductas violentas y agresivas, se intuye que programas con un contenido más prosocial altruista fomentarían este tipo de comportamientos (Eisenberg & Mussen, 1989). Por consiguiente, la televisión o los videojuegos pueden ser un agente socializador efectivo en la promulgación de conductas prosociales altruistas; y si el contenido hace referencia a comportamientos prosociales altruistas, es probable que la persona considere dicho contenido como algo apropiado y lo interiorice como suyo. En este sentido, Anderson, Shibuya, Ihori, Swing, Bushman, Sakamoto, Rothstein, *et al.* (2010) realizaron un metanálisis para probar los efectos de los videojuegos violentos en el comportamiento agresivo, cognición agresiva, afecto agresivo, activación fisiológica, empatía y conducta prosocial. La evidencia encontrada

en este estudio sugiere que la exposición a los videojuegos violentos es un factor de riesgo causal para el incremento del comportamiento agresivo, cognición agresiva, afecto agresivo y disminución de la empatía y la conducta prosocial. No obstante, la influencia de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación requiere más investigación que aporte datos empíricos complementarios que profundicen en esta hipótesis.

En síntesis, el examen de las investigaciones que aportan datos referentes a las variables que influyen en la conducta prosocial confirman que su desarrollo es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados: biológicos, culturales, familiares, escolares, de personalidad, entre otros, que pueden influir en la emergencia de la conducta prosocial en un momento dado. En la actualidad se reconoce que la interacción de variables situacionales y de personalidad ejerce un efecto en toda conducta de prosocial. Por ello se plantea la necesidad de operar un análisis de la “interacción persona-situación” en el estudio de la conducta prosocial, que es precisamente la aportación más significativa que realiza la profesora Mestre en su estudio. No obstante, cabe resaltar que, pese a que la conducta prosocial está mediada o determinada por numerosos factores, las conclusiones derivadas de los estudios que evalúan los efectos de programas de entrenamiento de la conducta prosocial confirman la eficacia de las intervenciones dirigidas a potenciar este tipo de conducta (Garaigordobil, 2003b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2008; Mikami, Boucher, & Humphreys, 2005; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008; Zan & Hildebrandt, 2003).

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y PREVENIR LA VIOLENCIA

Tal y como se enfatiza en el artículo-objetivo, el segundo contexto más potente en el proceso

de educación de los menores es la escuela, y en su estudio un bajo nivel de victimización ha resultado ser predictor de conducta prosocial. Por esta razón, de acuerdo con su planteamiento, en este apartado se procede a revisar programas de intervención que fomentan el desarrollo socioemocional para prevenir la conducta violenta. En líneas generales, los programas de intervención psicoeducativa que tienen como finalidad prevenir y reducir el *bullying* promueven una mejora del clima social del aula que potencia el desarrollo de la conducta prosocial, las habilidades sociales y de comunicación, las habilidades de resolución de conflictos, la capacidad de empatía, el control de la ira, el respeto por las diferencias, etcétera.

A partir de la revisión llevada a cabo se han seleccionado algunos programas de intervención que pueden ser de utilidad en contextos educativos para desarrollar competencias emocionales y habilidades sociales que tienen un efecto en la prevención de la violencia y en la intervención directa cuando ésta se produce. Entre otros cabe destacar: 1) Programa de educación social y afectiva para educación primaria (Trianes, 1996); 2) Convivir es vivir (Carbonell, 1999); 3) Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria (Trianes & Fernández-Figueras, 2001); 4) Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales (Monjas & Avilés, 2006); 5) Programas JUEGO: 4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años y Programa de intervención con adolescentes (Garaigordobil, 2003a, 2003b, 2004a, 2005a, 2007, 2008); 6) Programa de educación de las emociones: la convivencia (Mestre, Tur, Samper, & Malonda, 2011); 7) Programa CIP: concienciar, informar y prevenir (Cerezo, Calvo, & Sánchez, 2011); y 8) Cyber-program 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el *cyberbullying* (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014).

REFERENCIAS

- Anderson, C.A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E.L., Bushman, B.J., Sakamoto, A., Rothstein, H.R., *et al.* (2010). "Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review". *Psychological Bulletin* 136(2), 151-173.
- Barr, J.J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). "Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture". *Journal of Genetic Psychology* 168(3), 231-250.
- Belgrave, F.Z., Nguyen, A.B., Johnson, J.L., & Hood, K. (2011). "Who is likely to help and hurt? Profiles of African American adolescents with prosocial and aggressive behavior". *Journal of Youth and Adolescence*, 40(8), 1012-24.
- Calderón-Tena, C.O., Knight, G.P., & Carlo, G. (2011). "The socialization of prosocial behavioral tendencies among Mexican American adolescents: The role of familism values". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 17(1), 98-106.
- Carbonell, J.L. (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. materiales de apoyo al programa Convivir es vivir*. Madrid, España: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhurst, C., & Wilkinson, J. (2007). "Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents". *Journal of Genetic Psychology* 168(2), 147-176.
- Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B.E. (2011). "The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors". *International Journal of Behavioral Development* 35(2), 116-124.
- Cerezo, F., Calvo, A.R., & Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: concienciar, informar y prevenir, para la intervención específica en bullying*. Madrid, España: Pirámide.
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., & McNalley, S. (1991). "Prosocial development in adolescence: A longitudinal study". *Developmental Psychology* 27(5), 849-857.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ettxeberria, I., Apodaka, P., Eceiza, A., Ortiz, M.J., Fuentes, M.J., & López, F. (1994). "Design and evaluation of programme to promote prosocial-altruistic behaviour in the school". *Journal of Moral Education* 23(4), 409-425.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid, España: Pirámide.

- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004a). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004b). "Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence". *European Journal of Psychological Assessment* 20(1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (2004c). "Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños". *Psicothema* 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos durante la adolescencia* (2ª Edición). Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2011). "Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia". *Revista Latinoamericana de Psicología* 43(2), 51-62.
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid, España: Pirámide.
- Gutiérrez M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). "Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares". *Psicothema* 23(1), 13-19.
- Grusec, J.E. (2011). "Socialization processes in the family: Social and emotional development". *Annual Review of Psychology* 62, 243-269.
- McMahon, S.D., Wernsman, J., & Parnes, A.L. (2006). "Understanding prosocial behaviour: The impact of empathy and gender among African American adolescents". *Journal of Adolescent Health* 39(1), 135-137.
- McAuliffe, M.D., Hubbard, J.A., & Romano, L.J. (2009). "The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations". *Journal of Abnormal Child Psychology* 37(5), 665-677.
- Mead, M. (1950). "The mountain-dwelling Arapesh". En M. Mead (Ed.), *Sex and temperament in three primitive societies*. Nueva York, EUA: Mentor (trabajo original publicado en 1935).
- Mead, M. (1961). *Cooperation and competition among primitive peoples*. Boston: Beacon (trabajo original publicado en 1937).
- Medrano, C., Ayerbe, A., & Orejudo, S. (2010). "El perfil de consumo televisivo y los valores: implicaciones para la educación moral". *Revista de Psicodidáctica* 15(1), 57-76.
- Mestre, M.V. (2014). "Desarrollo prosocial: crianza y escuela". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* 6(2), 115-134.
- Mestre, M.V., Frías, M.D., & Samper, P. (2004). "La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index". *Psicothema* 16(2), 255-260.
- Mestre, M.V., Samper, P., & Frías, M.D. (2002). "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador". *Psicothema* 14(2), 227-232.
- Mestre, M.V., Tur A. M., Samper, P., & Malonda, E. (2011). *Programa de Educación de las Emociones: La Con-Vivencia*. Valencia, España: Tirant Humanidades.
- Mikami, A.Y., Boucher, M.A., & Humphreys, K. (2005). "Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school". *Journal of Primary Prevention* 26(1), 5-23.
- Monjas, M.I. & Avilés, J.M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid, España: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Romano, E., Tremblay, R.E., Boulerice, B., & Swisher, R. (2005). "Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior". *Journal of Abnormal Child Psychology* 33(5), 565-578.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2008). "Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures". *Psychological Bulletin* 134(2), 223-246.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). "Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia". *Revista de Psicología Social* 21(3), 259-271.
- Stevenson, H.W. (1991). "The development of prosocial behavior in large-scale collective societies: China y Japón". En R. A. Hinde & J. Groebel (Eds.), *Cooperation and*

- Prosocial Behaviour* (pp. 89-105). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). "Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds". *Social Development* 13(1), 1-13.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. (Programa para educación primaria). Málaga, España: Aljibe.
- Trianes, M.V. & Fernández-Figares, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao, España: Descleé de Brower.
- Wilson, E.O. (1980). *Sociobiología. La nueva síntesis*. Barcelona, España: Omega (trabajo original publicado en 1975).
- Zan, B. & Hildebrandt, C. (2003). First graders' interpersonal understanding during cooperative and competitive games. *Early Education and Development* 14(4), 397-410.

Recibido el 25 de septiembre de 2014

Revisión final 10 de octubre de 2014

Aceptado el 17 de octubre de 2014