

Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia

Roberto Roche *

Universidad Autónoma de Barcelona

La adquisición de las pautas de comportamiento indispensables para la convivencia en una sociedad libre y justa basada en el respeto a los demás, no es algo que el niño pueda hacer por sí solo. Los modelos adultos son, una vez más, determinantes y, aunque no sea competencia exclusiva de la escuela la educación de la conducta altruista (los padres, la familia nuclear y extensa tienen un papel protagonista), tampoco está exenta de responsabilidad al fomentar en demasiadas ocasiones modelos competitivos en vez de cooperativos. Este artículo ofrece una revisión de investigaciones realizadas sobre la conducta prosocial en el área anglosajona, así como de las posibilidades de intervención que de los resultados de esas investigaciones derivan.

* Dirección del autor. C/ Pelfort, 1. Barcelona-17.



Es muy frecuente en psicología ocuparse de los aspectos anormales de la conducta. Incluso la psicología evolutiva ha avanzado en base a los estudios de los individuos que presentan problemas, trastornos o patologías. En este sentido, muchas de las recomendaciones que la psicología aplicada a la salud mental hace a los educadores, padres, etc., están planteadas en términos de prevención frente a esos problemas o trastornos.

En cambio es menos frecuente hallar estudios que partan del conocimiento de la «normalidad», quizá porque básicamente se concibe ésta como ausencia de anormalidad.

El método de estudio del presente trabajo responde al deseo de tomar la «normalidad» en un sentido positivo, como criterio en sí mismo para un planteamiento psicopedagógico.

En efecto, «la normalidad» interviene en todo proyecto educativo. De hecho cuando un maestro, cuando unos padres proyectan la educación de sus alumnos o hijos, no pueden dejar de pensar qué será lo normal en la sociedad que les va a tocar vivir. Por lo tanto, existen unas ciertas previsiones respecto al futuro, que condicionan probablemente el tipo de instrucción o educación presente.

Ahora bien, muchos educadores son conscientes de que junto al criterio de normalidad existe otro de cara al futuro que es el de mejorarlo, por lo que ellos se perciben como posibles agentes de cambio, a través de los individuos jóvenes. De ahí que el educador lleve, deba llevar implícita, una interpelación de cómo desearía el futuro.

Se trataría, por tanto, de conocer con qué características se debería equipar a un individuo, y más concretamente a nivel educativo personal, qué aspectos de la personalidad haría que favorecer y cuáles de ellos tienen menos riesgo de resultar inútiles o incluso contraproducentes en esa sociedad del futuro.

En el presente estudio nosotros vamos a apuntar a uno que indudablemente emerge en

todo proyecto educativo de vanguardia. Se trata de la conducta pro-social o altruista.

Definimos la conducta pro-social como aquella tendente a ayudar, beneficiar a otra persona o grupo de personas sin que exista previamente una recompensa exterior anticipada al autor.

Estas acciones, a menudo, suponen algún coste, riesgo o autosacrificio por parte del autor. Y comprenden una amplia variedad de conductas: generosidad, ayuda en la pena o apuro, el compartir posesiones, la donación, la cooperación y en general la participación en actividades tendentes a mejorar el bienestar de los demás, reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la violencia.

El comportamiento altruista, cuya denominación sinónima más aséptica utilizada por la psicología ha sido la de comportamiento pro-social, es una característica que nosotros entendemos como fundamental en toda personalidad humana mentalmente sana. Los estudios experimentales en la literatura de la especialidad han sido amplios, pero la divulgación y la repercusión que ha tenido a nivel psicopedagógico han sido relativamente escasas.

En la educación actual se valoran mucho las actitudes cooperativas o sociales de los alumnos: de hecho responde a un aumento de sensibilidad general por todo lo social; pero en este planteamiento no se contemplan los aspectos de coste, de sacrificio o riesgo que presentan al ejecutar, los cuales probablemente se valorarán positivamente aún cuando no se afronte plenamente el análisis de las motivaciones subyacentes. Es posible que uno de los aspectos que puedan intervenir en esta falta de aproximación completa, sea el demérito que, desde algunos enfoques, ofrecen ciertas connotaciones ideológicas o religiosas del altruismo, marcos de los que se ha querido sustraer este tema para llevarlo a un terreno más explicativo o científico.

A nivel fenomenológico, no obstante, hay que decir que el papel del santo o mártir en su



versión laica —el héroe— está notablemente presente en la iconografía cinematográfica o televisiva, mientras que está muy poco subrayado o acentuado en la vida real, siendo así que en ésta no faltan personajes muy exponentes.

No vamos a examinar en detalle los aspectos que justifican el comportamiento altruista como positivo en la personalidad sana. Probablemente en este punto los especialistas podrían debatir hasta qué grado este comportamiento es funcional para la propia persona, es decir, si puede haber excesos disfuncionales.

Baste decir aquí que desde un criterio de renovación social de estructuras (piénsese en Ghandi o M. Lutero King) su función es primordial. Y a nivel individual cabe señalar su función descentradora de la persona (por lo tanto objetivante y catártica) y sobre todo su función alternativa y extintora o desplazadora de la agresividad o violencia.

De hecho en la literatura de la especialidad, la conducta prosocial y la conducta agresiva aparecen asociadas bipolarmente, por ejemplo, en los estudios respecto a la influencia de la televisión.

Una pregunta inmediata que nos podemos hacer los educadores y padres, es la de si este comportamiento pro-social o altruista es innato o adquirido. O mejor dicho, si es susceptible de ser aprendido o entrenado. La evidencia experimental que describiremos más adelante, y como ocurre en muchos otros aspectos de la conducta humana, no muestra pruebas de que estos aparezcan ya en el nacimiento. la dicotomía innato-adquirido se resuelve generalmente afirmando que en el momento de nacer existen potencialidades que deben ser actividades al contacto con los estímulos del ambiente.

De lo que sí hay evidencia es de que la conducta pro-social puede aprenderse y entrenarse. Y en este aprendizaje y entrenamiento, como en tantos otros, la familia tiene un papel excepcional.

Otro factor importante en la adquisición

de este comportamiento, como también en otros —por ejemplo, la agresividad— es la influencia de los medios de comunicación, especialmente la TV y el cine.

En este sentido, y dada la importancia de ambos factores, este estudio, después de pasar revista a los trabajos más recientes en campo experimental acerca del tema, en donde opinamos se confirman estas afirmaciones, propone una iniciativa que facilite y favorezca la sensibilización de las familias respecto a la importancia del mismo, de modo que puedan realizarse acciones positivas tendentes a que esta conducta prosocial sea un objetivo en toda educación familiar o escolar. Con ello se habría dado un paso notable en el mejoramiento de las condiciones de salud mental individual y colectiva.

FACTORES ANTECEDENTES

Hay algunas características de los individuos que pueden correlacionarse con la conducta pro-social pero que no podemos señalar como determinantes directos, entre ellas: la edad, el sexo, la clase social, la composición familiar y la posición ordinal del niño en la familia. Se ha comprobado cómo cada uno de estos factores tiene relación a veces directa con la mayor o menor conducta pro-social: por ejemplo, ser la hermana mayor, pertenecer a una familia numerosa, etc., pero no puede afirmarse que esta condición sea el factor causal directo. Los factores causales directos serán, sin duda, las prácticas educativas o de socialización paternas, o bien el mayor desarrollo cognitivo del individuo en cuestión, aspecto generalmente asociado a los factores anteriormente citados. Por esta razón no vamos a detenernos en su estudio.

Nivel de desarrollo cognoscitivo

Es lógico suponer que el niño necesita alcanzar una edad para adquirir la capacidad de un comportamiento altruista. Sin entrar



aquí en las afirmaciones de Piaget respecto al inevitable egocentrismo del niño pequeño, es evidente, a partir de todas las investigaciones experimentales con niños de distintas edades que la conducta pro-social va aumentando a medida que el niño pasa a etapas de mayor capacidad cognoscitiva. Esto es debido a que la adquisición de superiores niveles en los juicios morales (Kohlberg, 1971, Raviv, 1980); que viene favorecida por una más completa inteligencia (Piaget, 1957), le permitirá discriminar mejor situaciones, necesidades del otro, así como las posibilidades propias y el riesgo o sacrificio consiguiente.

Porque, según Mussen y Eisenberg (1977) para las acciones elaboradas se requiere:

- Percibir la necesidad del otro.
- Interpretarla de modo preciso.
- Reconocer que el otro puede ser ayudado.
- Sentirse el que ayuda competente en tal situación.
- El grado de coste o riesgo.

De todos modos, la posesión de un nivel muy alto en juicio o razonamiento moral no es suficiente para la conducta pro-social. Un individuo puede conocer muy bien los «universales morales», puede percibir e interpretar bien la necesidad del otro, etc., y ser o comportarse muy poco altruísticamente.

Un elemento en el que interviene la mayor capacidad cognoscitiva es el de la *demora de la gratificación*, la cual puede ser importante en la explicación de la conducta altruista. Los individuos difieren, y especialmente los niños, en cuanto a la aceptación de esa demora. Los más pequeños, por ejemplo, no son capaces de esperar demasiado la gratificación.

Es lógico suponer que en toda conducta pro-social puede haber una recompensa exterior o interior, próxima o lejana, lo cual hará muy decisiva la capacidad de demora.

Toma de rol cognoscitiva, y empatía afectiva

Una variable que parece ser crucial en la conducta altruista es la capacidad del individuo de tomar la perspectiva del necesitado o receptor. Ha sido estudiada diferenciando sus componentes: uno cognoscitivo y otro afectivo (Buckley, 1979). El primero se refiere a la habilidad en la comprensión de las situaciones sociales y en la discriminación y apropiación de los puntos de vista del otro, mientras que el segundo, al que se denomina habitualmente empatía, es la respuesta emocional compartida que el niño experimenta al percibir la reacción emocional del otro (Feshbach, 1977).

Muchos autores consideran este componente como la clave emocional del altruismo. Aronfred (1970) ha propuesto una explicación detallada según la teoría del aprendizaje. Básicamente se caracteriza por el emparejamiento repetido de sentimientos placenteros del niño con la expresión de los correspondientes sentimientos de otro.

La teoría psicoanalítica pone el acento en las primeras interacciones cuidador-niño (madre-bebé). La madre, por ejemplo, puede expresar sus emociones amplificándolas mucho, a través del tacto, voz, gestos faciales, etc., en un deseo de comunicar con su hijo. Posiblemente estas situaciones puedan ser un lejano antecedente de la capacidad de empatía del individuo.

Hoffman es uno de los autores que han estudiado la empatía desde una perspectiva más amplia y evolutiva. En su artículo sobre la motivación altruista (1975) analiza el papel que puede jugar en el niño la capacidad de diferenciar al *otro* como ser independiente de cara a la empatía. Afirma que el niño muy pequeño (1-2 años) puede experimentar dolor, aún antes de que pueda diferenciarse del otro, precisamente porque le parece que le está ocurriendo a él.

Estos trabajos no dan idea de la importancia que puede tener para la empatía futura, el



tipo y cantidad de experiencias que le sucedan al niño en esa edad. Es éste un terreno que está todavía muy poco estudiado. En cambio, son bastante conocidos los estudios que demuestran una mayor incidencia de conducta pro-social entre adolescentes o jóvenes que se perciben mutuamente con buena empatía (Krebs, 1975), (Kanfer, 1981).

Desde el ángulo de nuestro trabajo vendrá conocer si este factor tan crucial para el comportamiento pro-social es entrenable. En concreto, ¿pueden los padres actuar y educar de cara a favorecer esta empatía?

En efecto, las conclusiones de Mussen y Eisenberg (1977) en su revisión de trabajos referidos a este tema concluyen:

- 1) el nivel de empatía es un factor poderoso para regir las tendencias a actuar prosocialmente, y
- 2) la capacidad para la empatía puede reforzarse sustancialmente por entrenamiento.

Un modo efectivo para la sensibilización y entrenamiento de los hijos a la empatía es el uso de la inducción por parte de los padres. Incluso entre las prácticas de disciplina o castigo serán más eficaces para este fin aquellas que explican la naturaleza de las consecuencias de la falta en la otra persona, pues enriquece la capacidad de percibir los sucesos desde la perspectiva ajena. Y máxime si esto se realiza en un cierto clima emocional que, sin embargo, no debe alcanzar un grado de bloqueo en el autor de la falta (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1979).

Agresividad y competitividad

Ya nos hemos referido a la proximidad temática de la agresividad respecto a la conducta prosocial.

No obstante, hay autores que han considerado ambas conductas como separadas y distintas una de la otra. Es más: han señalado que la conducta agresiva es más fundamental

que el altruismo y la cooperación. Cuando las respuestas altruistas son evidentes, estos autores han explicado sus causas como imposiciones sociales sobre unas criaturas que son básicamente hedonistas y agresivas.

En realidad a partir de los estudios con niños muy pequeños se ha comprobado cómo estos pueden mostrarse a la vez bastante agresivos y pro-sociales.

La explicación de esta aparente contradicción puede proceder de otra variable mediadora: el nivel de actividad. En los niños pequeños en los que hay menos auto-control o capacidad de inhibición, la actividad puede tomar esas dos manifestaciones.

No obstante, a medida que pasan los años, ambas conductas se hacen mutuamente excluyentes. Ya decíamos que la conducta pro-social es un instrumento muy eficaz para combatir la agresividad y violencia, como conducta alternativa.

La experiencia cotidiana, por ejemplo con niños deficientes mentales algo agresivos, lo confirma. En este tipo de población infantil, que ofrece unas inmejorables condiciones para el análisis de los procesos de implantación de las conductas —debido a su lentitud—, se observa muy bien algo que otro estudio (Kanfer, 1979) aporta, es decir, que el proceso psicológico del altruismo es parecido al del auto-control. Y que la diferencia crítica entre ambos procesos está en el beneficiario del resultado, no en el proceso.

Este autor se refiere a la capacidad de auto-control, por ejemplo, en el saber esperar —demora de— la gratificación. Nosotros lo referiríamos también a la capacidad de control de impulsos o conductas auto-satisfactorias para sustituirlas por otras benéficas para otros.

En cuanto a la competitividad, no hace falta señalar lo extendido y debatido que está en nuestro marco educativo occidental como reflejo de los valores vigentes (Knight y Kagan, 1977). Indudablemente que esta conducta es otra alternativa opuesta a la pro-social y



posiblemente más perturbadora que la misma agresividad. En efecto, la agresividad y violencia, aún siendo un elemento extraordinariamente presente en la vida imaginativa y real del niño, está sancionada, muchas veces negativamente por la propia sociedad, mientras que la competitividad goza generalmente de unas sanciones positivas.

Hay estudios, como el de Barnett (1979) que demuestran cómo en niños de 6 y 7 años la empatía está asociada a la menor competitividad. ¿Podemos por tanto preguntarnos si la competitividad actúa como impedimento activo al desarrollo de la capacidad empática del niño?

Desde luego, por la misma razón que hemos afirmado que la conducta pro-social puede impedir la agresividad y el desarrollo de la competitividad, podemos afirmar lo contrario: una educación familiar hacia la conducta pro-social pasa por la disminución de la agresividad y de la competitividad.

De todos modos, parece ser que para que se produzca comportamiento pro-social es necesario un cierto grado de asertividad. Es éste un término que ha sido utilizado para designar conceptos no iguales. Nos referimos aquí a un cierto grado de iniciativa y decisión: no basta que el niño perciba y sienta una necesidad en el otro, es necesario que *actúe* y para ello tiene que vencer un posible riesgo o coste, etc., como el que no le salga bien o que los demás le ridiculicen. Y más aún, debe tener probablemente una cierta capacidad de saber cómo intervenir con otros. Es en este punto donde son adecuadas las definiciones que dan Barret y Radke (1977): «el intento de dirigir la actividad de otra persona», o «influir y controlar a otro pero sin injuriar o herir». Esta segunda definición nos lleva más al tema del poder, en alguna de sus variantes (Roche, 1982). Y posiblemente sea cierto que en las situaciones en donde se produce conducta altruista se vea, generalmente, una cierta sumisión o receptividad en el ayudado debido a su necesidad, provocada por el desvalimiento circunstancial, con lo cual el «ayuda-

do» adquiere dialéctica y estructuralmente, para la situación, un cierto grado de control.

En sus trabajos, estos autores, verificaron que la inferencia social (toma de rol y empatía) por sí sola no era predictora del altruismo, mientras que sí lo era si iba combinada con la asertividad.

Desde el punto de vista de la educación familiar para la prosocialidad, convendría una actuación paterna que no sólo no inhibiera la espontaneidad asertiva de los niños sino que les permitiera una expresividad o canalización hacia el comportamiento de ayuda. En este sentido cabría aprovechar la «falsa agresividad» infantil que en realidad puede ser más bien expresión de actividad.

OTROS FACTORES PERSONALES

El auto-concepto y la auto-estima parecería jugar un papel importante en la conducta prosocial.

No obstante, estudios hechos recientemente no pueden afirmar rotundamente si es más favorable para la conducta pro-social la alta o baja auto-estima. El motivo posiblemente de que se observen resultados de los dos signos estriba en que la alta auto-estima actuaría como seguridad del individuo que le permite orientarse a las necesidades de los demás sin necesidad de procurarse constantes auto-satisfacciones. La baja auto-estima actuaría prosocialmente con el fin de procurarse una aprobación social que le mejorase su nivel.

De hecho Grusec (1980) ha comprobado cómo entre los refuerzos que aumentan la conducta pro-social, uno muy fuerte es el de la **atribución**, es decir, aquellas expresiones verbales que manifiestan una percepción positiva del rasgo que se está observando como atributo *normal* y continuado del sujeto.

Benson (1978) en un estudio muy valioso trató de afrontar tres variables conjuntamente: *la auto-estima, la aprobación social y el riesgo de la acción*. Halló de modo claro que la



mejor combinación para un comportamiento pro-social es: *la aprobación social alta, el riesgo bajo y auto-estima alta o baja.*

Tampoco el estudio de la *ansiedad* ofrece aportaciones claras. O' Connor (1979) halló que los muchachos más ansiosos mostraban, en situación experimental, mayor empatía e incluso conducta pro-social que los menos ansiosos. Esto puede deberse a: 1) que estos niños tienen mayor sensibilidad social, posiblemente por haber atravesado situaciones más traumatizantes: hogares deshechos, inconsistentes, etc. (Perry, 1977) 2) Tienden a experimentar mayor emocionalidad inducida vicariamente. 3) Tienden a buscar la aprobación o a congraciarse.

Por otra parte se sabe que los niños que necesitan la aprobación de los demás están muy pendientes de sus dificultades y problemas por lo que, aun cuando puedan ser más empáticos a las necesidades de los otros por haber pasado por experiencias similares, a la hora de la actuación, es posible que respondan menos, a no ser que estas acciones les reporten inmediata aprobación social, o eviten la desaprobación, como cuando se les pide directamente que ayuden a otro niño (Eisenberg y Lennon, 1980).

De todo ello se deduce que las implicaciones familiares son claras: aun cuando no sea negativo el que el niño experimente las circunstancias adversas en su vida y en este sentido sea bueno que los padres no eviten a toda costa esas circunstancias o consecuencias por otra parte inevitables, es indudable que a todos los efectos, las condiciones ideales respecto a los factores que acabamos de presentar son: una buena auto-estima, y un nivel de ansiedad bajo o medio (Ribas-Roche, 1973).

Hoy a partir de los trabajos de Coopersmith (1967) conocemos cuales son los antecedentes paternos de una buena auto-estima en el niño:

- que los padres tengan una buena auto-estima.
- que el niño sea bien aceptado y esto se demuestre con el afecto.

- que haya pocas reglas o límites, pero muy claros, en la disciplina, y se hagan cumplir.
- que dentro de estos límites, el niño tenga posibilidad de llevar adelante iniciativas, en libertad y responsabilidad.

FACTORES SITUACIONALES

Hay cantidad de trabajos que se han dedicado a estudiar hasta qué punto la conducta pro-social depende no tanto de las tendencias propias como de las características del estímulo o de la situación.

Desde luego si el necesitado es una viejecita ciega cruzando una calle con mucha circulación, o un niño a punto de ser atropellado por un coche, posiblemente moverá a cualquier persona a la ayuda. No hará falta que éste tenga grandes impulsos pro-sociales.

Al respecto remitimos al lector al excelente estudio de revisión sobre la conducta pro-social que comprende hasta el año 1977, de Mussen y Eisenberg (1977), pues rebasa el estudio de estos factores situacionales los objetivos del presente trabajo, dedicado a los antecedentes familiares de la pro-socialidad.

A continuación, sin embargo, nos vamos a ocupar de aquellos factores ligados al contexto de la conducta pro-social pero que pueden depender del ambiente o situación familiar.

Sentimientos y humor

Los estados de ánimo transitorios, incluso los sentimientos de éxito y fracaso pueden tener efectos sustanciales, tanto en la conducta pro-social de los niños como en la de los adultos. La gente ayuda a los demás con mayor facilidad cuando se sienten felices, complacidos o con éxito. No obstante, todos los estudios experimentales demuestran que su efecto es muy efímero.

Las razones de la asociación entre influen-



cias positivas y aumento de generosidad no están claras, pero se ha sugerido alguna hipótesis.

- 1) Las influencias positivas inducidas se generalizan y convierten en actitudes positivas hacia uno mismo y los demás, incluyendo elevados sentimientos de la propia competencia y, consecuentemente, reducción de la necesidad de retener todos los recursos para uno.
- 2) Los efectos positivos inducidos por regalos o ganancias pueden llevar al receptor a sentir que aquellos son mayores que lo que él se merece. Esto puede traducirse en intentos de reestablecer la equidad donando generosamente a los otros.
- 3) La mayoría de nosotros tiene incorporada la norma de la responsabilidad y, en consecuencia, los sentimientos de felicidad, capacidad y ventajas sobre otros nos obligan a hacer sacrificios por los demás. (Mussen y Eisenberg, 1977).

Podría esperarse que los efectos negativos disminuyeran las tendencias a compartir y ayudar. Pero esto sólo se da en algunas ocasiones y bajo determinadas circunstancias. Precisamente en algunos experimentos se ha comprobado lo inverso, es decir, que niños que habían experimentado el fracaso ayudaron más pero sólo si el experimentador estaba presente (Isen, Horn y Rosenhan en Mussen y Eisenberg, 1977).

Posiblemente, los niños pensaban que la pérdida de status asociado con el fracaso podía ser compensada por la conducta pro-social, elevando así su status, que había descendido a los ojos del experimentador.

Para nuestros propósitos educativos podemos deducir que el favorecer unos estados de ánimo positivos puede facilitar la aparición de la conducta pro-social, pero sólo a muy corto plazo. No hay datos seguros que nos permitan generalizar esta conclusión y afirmar que el mantener esos estados de ánimo

continuamente, aumentaría la posibilidad de una más frecuente aparición de conductas pro-sociales.

FACTORES DIRECTOS E INMEDIATOS

Entre ellos debemos considerar en primer lugar el refuerzo. Los principios de modificación de conducta han sido aplicados con resultados impresionantes para aumentar la cooperación en los niños.

El refuerzo podría ser positivo y posterior a la conducta de donación o ayuda o bien negativo por medio de condicionamiento aversivo en el cual, se debilita o eliminaba mediante castigo la respuesta indeseable (alternativa a la pro-social).

Se han experimentado tanto el refuerzo material (caramelos chucherfás, etc.) como el refuerzo social (alabanzas o aprobación). Mussen y Eisenberg, 1977).

El problema estriba en que, tratándose normalmente de situaciones de laboratorio, no conocemos el grado de generalización que podemos suponer para los ambientes naturales de hogar, de familia. Aunque es lícito pensar que en determinadas ocasiones y momentos la recompensa empleada por los padres en la conducta pro-social de sus hijos tenga una efectividad importante sobre todo en edades en que tiene lugar el proceso de internalización.

Se conoce también el papel que puede jugar el refuerzo vicario. Bandura (1969) argumenta que «Hay considerable evidencia de que la conducta de observadores puede ser substancialmente modificada en función de presenciar la conducta de otra gente y sus consecuencias».

En algunos estudios se ha comprobado cómo la verbalización de los efectos positivos que acompañan a los actos pro-sociales (afirmaciones como «esto es verdaderamente bueno»... «me siento de maravilla») inducen a



más imitación de respuestas generosas de donación y de ayuda. Además los efectos pueden ser duraderos.

Este punto muchas veces ignorado tiene una gran importancia para los padres o educadores. Si se desea una educación a la pro-socialidad, será importante que aquellos expresen las consecuencias positivas que les ha sobrevenido.

La exhortación o sermón

Es éste otro factor bastante estudiado en la literatura reciente. Los investigadores se preguntan si la exhortación o el «sermoneo» a los hijos, de cara a la conducta pro-social, es efectivo o no.

Hay ciertos autores (Bryan, 1975; Rushton, 1975; Straub, 1972; Yates, 1974) que se muestran en desacuerdo entre ellos respecto a si la exhortación es más o menos efectiva que el propio ejemplo.

Grusec (1978) tiende a demostrar que las exhortaciones prolongadas pueden ser tan efectivas como el propio ejemplo. Como explicación de ello, este autor sugiere que la exhortación se codifica en la memoria como una frase de lo que *debe ser hecho*, mientras que el ejemplo se codifica como una descripción de lo que ocurrió una vez (distinción entre memoria episódica y memoria semántica (Tulving, 1972), o sea, entre memorias de hechos específicos y conocimiento producido por el hecho, no ligado a la situación en la que fue adquirido por primera vez).

Mussen y Eisenberg (1977) afirman que el sermón suave y de baja intensidad no es probable que altere la conducta pro-social de los niños, pero el sermón intensivo y directo con fuertes argumentos a favor de la acción pro-social, puede ser altamente efectivo.

Sea como fuere, el ejemplo —o modelado, en términos más habituales en la literatura— es otro de los factores fundamentales a tener

en cuenta en la educación para la conducta pro-social.

Modelado e identificación

Al igual que en el aprendizaje de otras conductas, la *observación de un modelo* es un elemento poderoso. Los niños que observan cómo otra persona realiza actos pro-sociales, elevarán probablemente su nivel de generosidad o de «ayudar y compartir», por lo menos temporalmente y a menudo durante largos períodos de tiempo.

Estas conclusiones son fruto de investigaciones a base de situaciones de laboratorio. No obstante Rushton (1975) supone que estos resultados son generalizables a las situaciones de hogar.

Uno de los problemas que, en este punto, se ha tratado de abordar es el de conocer qué características del modelo son más susceptibles de hacerse imitables y en este sentido, las dos variables más estudiadas han sido el poder y la afectividad.

La primera se define como control de recursos, la capacidad de administrar recompensas y castigos al niño. Parece que, efectivamente, en situación de laboratorio, los modelos más efectivos en evocar la imitación del ayudar y de la generosidad son aquellos que tienen el control directo como agente de refuerzo.

En cuanto a la afectividad, Yarrow, Scott y Waxler (1973) afirman, como consecuencia de un estudio que trata de reproducir al máximo las condiciones naturales de un ambiente doméstico, que «las condiciones óptimas para el desarrollo de la conducta de ayuda eran aquellas en las que los niños observaban a un adulto manifestando altruismo a todos los niveles...» «... solamente cuando el entrenamiento intensivo se producía en el contexto de la interacción afectiva y nurturante, se incrementaba la conducta altruista de manera significativa...» Extrapolando los resultados de su estudio los autores afirmaban que los



padres que enseñan a sus hijos sus valores de modo didáctico como puros principios y nada más, llevan a cabo solamente *ese* aprendizaje en el niño. El altruismo generalizado parece que se aprende mejor de los padres que no sólo tratan de inculcar los principios del altruismo sino que manifiestan altruismo en las interacciones de cada día.

En general en todos los estudios con personas altruistas (biografías de grandes hombres humanitarios o héroes de movimientos en favor de los derechos civiles o de la justicia) aparecen descripciones de sus padres como personas cariñosas y modelos de generosidad, simpatía, compasión. Por supuesto que este cariño probablemente es el que producía una fuerte identificación mediante la cual imitaban patrones de generosidad y altruismo.

Modelos en la imagen

Nos parece importante subrayar aquí la gran importancia que tienen los modelos que aparecen en la T.V. y en el cine. Estos medios han sido estudiados especialmente en lo que respecta a su influencia para con la agresividad de los niños. De hecho, uno de los temas más candentes y críticos a la hora de enjuiciar el impacto de la T.V. en los niños, es el de la violencia y en la literatura de la especialidad son muy numerosos también los estudios que aparecen dedicados a este tema.

Aquí quisiéramos poner de relieve, en cambio, algunos de los resultados obtenidos de los estudios sobre la influencia de la T.V. en la conducta pro-social. Uno de sus exponentes es el estudio de Bankart y otros (1979), quienes comprobaron que la exposición a una televisión pro-social tenía un fuerte impacto a corto plazo a la hora de reducir agresión en niños y niñas pre-escolares.

Los trabajos de Friedrich y Stein (1975) y Friedrich y Cofer (1979) por su parte verificaron también los buenos efectos de la T.V. pro-social. Este último trabajo puso en evi-

dencia que sus efectos eran mayores si la visión de la misma iba emparejada con comentarios e incluso entrenamiento por parte de los maestros para *etiquetar* las conductas de los modelos que aparecían.

En otros estudios, junto a la visión de la T.V. pro-social, se ha incorporado una técnica de entrenamiento para la conducta pro-social. Por ejemplo el «rol-playing» que supone el practicar sistemáticamente roles o papeles de ayuda, de cooperación, etc., entre los niños. Sus efectos han sido positivos (Ianotti, 1978) (Ahamber, 1979).

Asignación y toma de la responsabilidad

En estudios transculturales realizados para conocer qué características diferencian las culturas más altruistas frente a las menos altruistas (Whiting, 1973), aparecieron las siguientes conclusiones:

- 1) Hincapié (por los padres, maestros...) en la *consideración de los demás*, en el compartir, y en la orientación hacia el grupo.
- 2) Organización social simple o tradicional/rural.
- 3) Asignación a las mujeres de funciones económicas importantes.
- 4) Vida conjunta con familia extensa.
- 5) Asignación precoz de tareas y responsabilidad a los niños.

Nos parece que los puntos 1; 4 y 5, tienen una gran importancia desde el punto de vista educativo. Pero psicológicamente nos interesa subrayar este último punto, que por otra parte, algunos estudios ya lo han hecho suficientemente.

Baumrind (1971) denomina *demandas de madurez* al mantenimiento por parte de los padres de altos niveles de expectativas, junto al control y presiones sobre los niños para que se comporten consecuentemente.

Las demandas de alta madurez resultó ser un antecedente significativo de las manifesta-



ciones de responsabilidad social en unos niños, específicamente en altruismo y cuidado hacia los demás. Los niños mejoran en conducta pro-social si son estimulados precozmente a asumir responsabilidades respecto a otros.

LINEAS DIRECTRICES PARA UN PROGRAMA EDUCATIVO HACIA LA PRO-SOCIALIDAD

A continuación presentamos las líneas que a nuestro juicio deberían estar presentes en cualquier programa educativo sistemático orientado a la pro-socialidad.

Es un esquema que surge recogiendo las características más sobresalientes de los estudios realizados hasta ahora sobre el tema. A la vez este esquema globalizado, está siendo puesto a prueba en un estudio clínico-experimental que estamos realizando con niños de 8.º de E.G.B. —identificados como altruistas según unos test contruidos al efecto— y sus familias. El núcleo central del estudio consiste en el análisis de unas entrevistas y cuestionarios acerca de las prácticas educativas familiares y de la historia personal —y específicamente pro-social— de los niños.

- 1) Fomentar la toma de rol cognitiva y la empatía afectiva, procurando un progresivo descentramiento en el niño, mediante la presentación frecuente de las perspectivas y de los sentimientos ajenos.
- 2) No alentar la competitividad y mucho menos la agresividad. Antes bien, presentar las consecuencias que estos comportamientos producen en los demás (punto anterior) y en las relaciones sociales en general.
- 3) Permitir que el niño exprese sus sentimientos y pensamientos con asertividad, así como que lleve a cabo acciones iniciadas por él, con decisión.
- 4) Favorecer la autonomía personal frente a los condicionamientos sociales, a través de la valoración cognitiva de los comportamientos impermeables al ridículo.
- 5) Favorecer el establecimiento de una autoestima buena —especialmente por parte de los padres— a través de una buena aceptación y afecto expresados hacia el niño, del establecimiento de unas pocas reglas muy claras que se hagan cumplir, y de una libertad amplia dentro de estas reglas.
- 6) Evitar los niveles de ansiedad altos, aunque permitiendo que el niño experimente la dificultad, la pena, los trastornos, la frustración, consecuencias unas veces de la vida y otras de sus propias acciones.
- 7) Fomentar los estímulos y situaciones que aportan alegría, humor y sentimientos de felicidad. Que educadores y padres comuniquen acerca de los sentimientos experimentados poniendo de relieve, especialmente, aquellos satisfactorios provenientes de conductas pro-sociales.
- 8) Recompensar oportunamente las acciones pro-sociales mediante premios materiales (sobre todo en los niños pequeños) o aprobación social.
- 9) Exhortar a los niños a la conducta pro-social especialmente en situaciones concretas que ilustren la oportunidad de tal comportamiento.
- 10) Dar ejemplo —educadores y padres— de altruismo en las interacciones de cada día con personas variadas.
- 11) Aprovechar la TV y el cine como vehículos para la presentación de modelos altruistas.

En el ambiente familiar: ver la televisión junto con los niños tratando los padres de hacer pequeños comentarios muy breves que atestigüen la conducta



pro-social y sus opuestas, la violencia y la competitividad, para fijar y etiquetar tales comportamientos. Oportunamente, y en ocasiones, comentar a posteriori la sesión, tratando de distinguir ambos comportamientos.

En el contexto escolar: comentar en clase las películas vistas, subrayando los modelos altruistas y los violentos. Favorecer así la aparición de una visión activa, crítica y descondicionadora.

- 12) Requerir de los niños niveles de madurez según la edad respectiva, y no inferiores.
- 13) Mantener niveles altos de expectativas respecto a los niños.
- 14) Encomendar muy precozmente a los niños tareas de responsabilidad y cui-

dado especialmente referidos a otros niños o hermanos.

No ignoramos que la conducta pro-social no es fruto de un factor aislado, sino de varios o muchos a la vez. Es algo multidimensional, y por tanto siempre será imposible conocer objetivamente en qué medida influyó uno u otro en la aparición de una conducta y más aún en la disponibilidad habitual a tal comportamiento.

No obstante, el conocimiento actual de la cuestión nos permite decir que algunos de estos factores, con seguridad, han estado presentes en la educación del individuo pro-social.

Esto es lo que justifica, a nuestro entender, la urgencia de establecer programas educativos para padres, y cursos de sensibilización, en general, para educadores.

Referencias

- AHAMER, I., MURRAY, J. P. Kindness in the kindergarten: the relative influence of role playing and prosocial television in facilitating altruism. *International Journal of Behavioral Development*, 1979, 2, 133-157.
- ARONFRED, J. The socialization of altruistic and Sympathetic behavior: Some Theoretical and Experimental Analyses, en J. Macauley and L. Berkowitz (ed): *Altruism and Helping Behavior*, Nueva York: Academic Press, 1970.
- BANDURA, A. *Principles of behavior modification* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1969, p. 30.
- BANKART, C. P., ANDERSON, C. C. Short-term effects of prosocial television viewing on play of preschool boys and girls. *Psychological Reports*, 1979, 44, 935-941.
- BARNET, M. A. y otros. Relationship between competitiveness and empathy in 6 and 7-year-olds. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 221-222.
- BARRETT, D. E. RADKE, M. Prosocial behavior, social inferential ability and assertiveness in children *Child Development*, 1977, 48, 2, 477.
- BAUMRIND, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 1971, 1, 1-103.
- BENSON, P. L. Social feedback, self-esteem, and prosocial behavior. *Representative Research in Social Psychology*, 1978, 9, 43-56.
- BRYANT, B. K., CROCKENBERG, S.B. Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers *Child Development*, 1980 vol. 51, n.º 2, pág. 529.
- BUCKLEY, N., SIEGEL, L. S. NESS, S. Egocentrism, empathy, and altruistic behavior in young children. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 329-330.
- COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.
- EISENBERG, N., LENNON, R. Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development* 1980, 50.
- FESHBACH, N. D. Studies on the empathic behavior on children. En: B. H. Maher (Ed.) *Progress in Experimental Personality Research*. Vol. 8. Nueva York: Academic Press, 1977.



- FRIEDRICH, L. K., STEIN, A. H. Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing on learning and behavior. *Child Development* 1975, 46, 27-38.
- FRIEDRICH, L. K. y otros. Environmental enhancement of prosocial television content: effects on interpersonal behavior, imaginative play, and self-regulation in a natural setting. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 637-646.
- GRUSEC, J. E. The role of example and moral exhortation in the training of altruism. *Child Development*, 1979, 49, 3, 920-923.
- GRUSEC, J. E. Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 1980, 16, 5, 525-534.
- HOFFMAN, M. L. Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 607-622.
- IANOTTI, R. J. Effect of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 1978, 14, 119-124.
- KANFER, F. H., STIFTER, E., MORRIS, S. J. Self-control and altruism: Delay of gratification for another. *Child Development*, 1981, 52, 2.
- KANFER, F. H. Personal control, social control and altruism. Or can society the age of individualism? *American Psychologist*, 1978, 34, 231-239.
- KHOLBERG, L. From Is to Ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with It in the study of moral development. En T. Mischel (Ed.): *Cognitive Development and Epistemology*. Nueva York: Academic Press, 1971.
- KNIGHT, G. P., KAGAN, S. Development of prosocial and competitive behaviors in anglo-american and mexican-american children. *Child Development*, 1977, 48, 1.385-1.394.
- KREBS, D. Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 32, 6, 1.134-1.146.
- MUSSEN, P. H., EISENBERG-BERG, N. *Roots of caring, sharing, and helping*. San Francisco. Freeman, 1977.
- O'CONNOR, M. y otros. Prosocial behavior and psychopathology in emotionally disturbed boys. *Amer. Jour. Orthopsychiat*, 19179, 49 (2).
- PERRY, N. W., MILLIMET, C. R. Child-rearing antecedents of low and high anxiety eighth-grade children. En C. D. Spielberg and I. G. Sarason (eds.) *Stress and Anxiety* (vol. 4) Washington: Hemisphere Press, 1977.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France, 1957.
- RAVIV, A., BAR-TAL, D. Motivation for donation behavior by boys of three different ages. *Child Development*, 1980, 51, (2) 610-613.
- ROCHE, R. Fenómenos de poder en la pareja. *Cuadernos de Psicología*, 1982, 5. Barcelona, Universidad Autónoma.
- RIBAS, M. T., ROCHE, R. *La estima de sí mismo en el niño y desajuste familiar*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Barcelona, 1973.
- RUSHTON, J. P. Generosity in children: Immediate and long term effects of modeling, preaching and moral judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, 3, 459-466.
- STAUB, E. Effects of persuasion and modelling on delay of gratification. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 166-177.
- TULVING, E. Episodic and semantic memory. En E. Tulving and W. Donaldson (Eds.); *Organization and memory*. Nueva York: Academic Press, 1972.
- WHITING, B., WHITING, J. W. M. *Children of six cultures*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1975.
- YARROW, M. R., SCOTT, P. WAXLER, C.Z. Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 1973, 240-260.
- YATES, G. C. R. Influence of televised modeling and verbalization on children's delay of gratification. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, 18, 333-339.
- ZAHN-WAXLER, C. y otros. Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 1979, 50 (2), 319-330.
- BRYAN, J. H. You will be well advised to watch what we do instead of what we say. En D. J. De Palma (Ed.) *Moral Development: current theory and research*, Nueva Jersey: Erlbaum, 1975.



Resumen

Se presenta el comportamiento altruista o pro-social como un aspecto importante en la psicopedagogía. Se pasa revista a las últimas investigaciones en este campo, analizando los posibles factores determinantes de tal comportamiento, y poniendo un acento especial en los antecedentes educativos familiares. Se concluye con un cuadro de líneas directrices para un programa educativo hacia la pro-socialidad.

Résumé

On présente la conduite altruiste ou pro-sociale comme un aspect important en psychopédagogie. On examine les dernières recherches en ce domaine, en analysant les possibles facteurs déterminants de telle conduite tout en soulignant les antécédents éducatifs et familiales. Finalement, on propose un cadre de lignes directrices visant un programme éducatif de la conduite pro-sociales.

Summary

Altruistic or prosocial behavior is presented as an important aspect in child psychology and education. The latest research in this speciality is reviewed, analysing the possible determining factors of such behavior and underlining the educational and family antecedents. In conclusion, a table of directive lines is suggested for an educational programme of prosocial behavior.