

Emociones de la prosocialidad en niños y niñas de 8 años

Aura María Gutiérrez Muñoz

Esteban Ocampo Flórez

Universidad de Manizales, Colombia

Nota de autor

Aura M. Gutiérrez

Universidad de Manizales, Colombia

Psicóloga de la Universidad Católica de Pereira. orcid.org/0009-0006-9527-3694

Correo electrónico: auraamgm@gmail.com

Esteban Ocampo Flórez

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)

Universidad Javeriana

Psicólogo de la Universidad de Manizales. Magister en Desarrollo Educativo y Social de

Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la

Universidad de Manizales-Cinde. orcid.org/0000-0003-0929-6859

Correo electrónico: eocampo12@gmail.com

Tipo de artículo: Artículo de investigación cualitativa.

Información artículo

El artículo se deriva del proyecto *Emociones de la prosocialidad en niños y niñas de 8 años*.

Realizada entre marzo 2019 y marzo 2023.

Resumen (analítico)

Este artículo da cuenta del rol de las emociones en el comportamiento prosocial de niños y niñas. Para lograr el propósito se realizó un estudio cualitativo, de alcance interpretativo que incluye la entrevista fenomenológica con niños y niñas de una escuela primaria en Dosquebradas, Colombia. En el estudio se identificaron las diferencias entre comportamiento prosocial y no prosocial y las emociones asociadas a ellos. También se investigó la relación entre comportamiento prosocial y compasión y los límites del comportamiento prosocial en niños y niñas. Se concluye que existen emociones que preceden, acompañan y suceden el comportamiento prosocial y que en su presencia influyen tanto factores internos como externos; por ello, una mayor fortaleza en la educación emocional sería clave en la adopción de comportamientos prosociales en la infancia.

Palabras clave: Prosocialidad, emociones, compasión, comportamiento prosocial.

Abstract (analytical)

This paper looks into the role of emotions in the pro-social behavior of children. To this end, we carry out a qualitative study with interpretative scope that includes phenomenological interviews with boys and girls from a public primary school in Dosquebradas, Colombia. The study elicited differences between pro-social- and no pro-social behavior and the emotions linked to them. We also investigated the relationship between pro-social behavior and compassion and the limits of pro-social behavior in children. We identified different emotions that precede, accompany, and succeed pro-social behavior, respectively, along with internal and external factors that influence the presence of these emotions. We conclude that a larger emphasis on emotional education is key for fostering pro-social behavior in children.

Keywords: Prosociality, emotions, compassion, pro-social behavior.

Resumo (analítico)

Este artigo relata o papel das emoções no comportamento pró-social das crianças. Para atingir este objetivo, foi realizado um estudo qualitativo de alcance interpretativo que inclui uma entrevista fenomenológica com crianças de uma escola primária em Dosquebradas, Colômbia. O estudo identificou as diferenças entre o comportamento pró-social e não pró-social, e as emoções associadas a eles. Também foram investigados a relação entre o comportamento pró-social e a compaixão e os limites do comportamento pró-social em crianças. Conclui-se que existem emoções que precedem, acompanham e seguem o comportamento pró-social e que sua presença é influenciada por fatores internos e externos; portanto, uma maior força na educação emocional seria fundamental na adoção de comportamentos pró-sociais na infância.

Palavras-chave: Pró-socialidade, emoções, compaixão, comportamento pró-social.

Introducción

La prosocialidad es definida como aquellos comportamientos que benefician a otras personas sin que se busque alguna recompensa por ello (Roche, 1997); es un tipo de conducta que recientemente ha sido foco de interés para algunos investigadores, debido a la cantidad de estudios que develan grandes problemáticas relacionadas con la violencia, específicamente en el contexto escolar, en donde se encuentran a niñas, niños y jóvenes, en posición de víctimas y victimarios y que unos y otros, han sido expuestos a diferentes entornos donde vivencian todo tipo de agresiones. (Guevara, 2011).

Motivados por ello, se han investigado distintas estrategias que permitan contrarrestar dichas situaciones. Una de ellas, ha sido el trabajo en los comportamientos prosociales, donde el principal propósito es que se puedan generar otro tipo de vínculos interpersonales. Y

asociado a lo anterior, se han investigado también las emociones, sobre todo la empatía (Nussbaum, 2008:340; 2014:217; Damasio, 2011:132) y como competencia emocional, la regulación (Bisquerra, 2009:148), con una finalidad similar, lograr que los conflictos internos y externos, se puedan gestionar de formas no violentas (Mestre, Samper & Tur, 2012).

En este artículo se da cuenta de una investigación en la que se tuvieron en cuenta tres categorías: educación, emoción y prosocialidad. Desde la educación, se resalta la importancia de incluir aspectos del desarrollo humano a través de la educación emocional y no solamente los tradicionales componentes del desarrollo cognitivo, el avance académico o la disciplina, tal como lo han resaltado distintos autores (Heras, Cepa & Lara, 2016; Pineda & Orozco, 2021). Particularmente, en lo referido a la educación emocional, de la cual en sus comienzos no se conocían sus beneficios directos, pero que ahora, gracias a las investigaciones realizadas, se han estado corroborando los efectos positivos que emanan de su aplicación en ambientes educativos. (Extremera & Fernández, 2004; Mesurado, Resett & Oñate, 2021; Modzelewski, 2017).

Dicha educación en emociones, según algunas investigaciones, (Heras, Cepa & Lara, 2016; Pineda & Orozco, 2021; Cuevas y Gutiérrez, 2021; Pineda y Orozco, 2023) no solo se debe encontrar en el día a día de una formación; es preciso que también se puedan diseñar propuestas curriculares que la contengan. En este sentido, los docentes forman parte fundamental de que este tipo de educación se pueda llevar a cabo, debido a que: [...] “enseñar es una actividad emocional por su propia naturaleza, puesto que implica una interacción intensa y continua entre las personas” (Fernández, Cabello & Gutiérrez, 2017, p. 18).

Las emociones guardan especial relevancia no solo para la comunidad estudiantil, las emociones también tienen repercusiones en los docentes, incluso en su identidad como profesores, lo que directamente tiene un efecto positivo o negativo, según el caso, en las emociones de los estudiantes. En la investigación realizada por Mora, Martínez, Santander &

González (2022) defienden la formación de los docentes en emociones, ya que esto podría permitir que se conviertan en referentes importantes para toda la comunidad y por ello, tanto familias como estudiantes serían los principales beneficiados. (García, Sepúlveda & Mayorga, 2021)

Ahora bien, las emociones han sido cotidianamente conocidas, en parte, como formaciones culturales que se manifiestan en procesos cognitivos y conductuales que intervienen directamente en aspectos relacionales; sin embargo, también se ha reconocido en ellas un elemento fisiológico y neuronal (Damasio, 2011; Bedoya & Molina, 2021; Quintanilla, Giménez, Sarmiento & Lucas, 2021) en donde se sostiene sobre ciertas disposiciones que tiene el cerebro, principalmente desde emociones sociales como la empatía. Entendiendo a dicha emoción como la simulación de estados emocionales reales o no, propios o de otros individuos; las neuronas que están ubicadas en la corteza frontal, logran realizar una representación de movimientos o estados de otros individuos, dichas neuronas se conocen como las neuronas espejo.

Este proceso guarda especial relevancia, gracias a que este tipo de disposiciones, también se encuentran relacionadas con la necesidad que tiene el ser humano de buscar bienestar propio y en ello, la autopreservación, pero adicional, se busca la preservación e integridad de otros, salvaguardando así la especie, tal como muestra Damasio (2011):

He aquí el procedimiento: la realidad biológica de la autopreservación conduce a la virtud porque en nuestra necesidad inalienable de mantenernos a nosotros hemos de preservar, por necesidad, a todos los demás yoes. Si no conseguimos hacerlo, perecemos y de este modo violamos el principio fundacional, y renunciamos a la virtud que reside en la autopreservación. (p.166)

A partir de todo lo anterior, se entiende que además de contar con las disposiciones del cerebro humano y la experiencia personal de las personas, abordar contextos como las

dinámicas familiares y escolares es absolutamente importante para potenciar conocimientos sobre emociones, principalmente la empatía, compasión, gratitud y el perdón y así, generar comportamientos prosociales que impacten las relaciones interpersonales.

Conscientes de la relación que existe entre las emociones y el comportamiento solidario, comprensivo y pacífico (Tamayo, et al., 2021; Rea y Saldarriaga, 2023; Silva y Paz, 2019; Orozco, 2021) y entre las emociones y la prosocialidad (Ruvalcaba, et al., 2018; Mesurado, et al., 2021; Gómez y Narváez, 2020; Gómez y Narváez, 2022; Bru Luna, Martí y González, 2020; Piñeiro, Martí y González, 2022; Sporzon y López, 2021), se presenta este escrito, producto de una investigación cuyo propósito es seguir aportando al conocimiento sobre las posibilidades de enriquecer la educación con estrategias para la educación emocional que promueva la prosocialidad en niños y niñas, atendiendo a una pregunta guía: ¿cuáles son las emociones de la prosocialidad que niños y niñas reconocen presentes en los comportamientos prosociales?.

Método

La investigación se realiza desde un paradigma cualitativo, alcance interpretativo, con diseño que incluye la entrevista fenomenológica. Este tipo de metodología se elige debido al propósito que tiene la investigación de acercarse a las experiencias o vivencias de los niños y niñas con relación a la prosocialidad y en esa medida, comprender junto con ellos, cuáles son las emociones que tienen que ver con el comportamiento prosocial.

Participantes

Los y las participantes son 4 menores de edad, tres de ellos tienen 7 años y uno tiene 8. Pertenecen a un grupo de 34 menores, hombres y mujeres de la Institución educativa Los Andes, en Dosquebradas (Colombia), estrato socioeconómico bajo; en su mayoría los padres tienen formación hasta secundaria y también en su mayoría, son niños y niñas pertenecientes a una conformación familiar tipo extensa. Basados en los antecedentes de la investigación,

este rango de edad es propicio para el actual estudio, por cuanto ya se reconocen plenamente las emociones y las situaciones de las cuales se busca comprender sus vivencias.

Los criterios de inclusión de estos cuatro menores, está dado por la aceptación de los mismos para participar en la investigación, luego de obtener su asentimiento y el consentimiento informado de sus padres.

Instrumentos

La entrevista fenomenológica es el instrumento que se usa como base para toda la recolección de la información, acompañada de un video y un cuento en imágenes fijas, que permiten mayor acercamiento a las vivencias de los participantes en torno a situaciones en las cuales se dan comportamientos prosociales.

Procedimiento

Este proceso de investigación tiene tres momentos y todos de ellos constan del acercamiento a cada uno de los niños y niñas a partir de instrumentos precisos. El primer momento, se basa principalmente en el desarrollo de una entrevista semi-estructurada que se realiza a partir de un video (cortometraje) donde se muestran comportamientos prosociales.

En el segundo momento se presenta a los niños y niñas un cuento a través de imágenes fijas donde se muestran comportamientos prosociales y se indaga en los niños y niñas sobre su perspectiva y las emociones que se encuentran allí presentes.

En el tercer y último momento, los niños y niñas cuentan diferentes historias personales en donde se evidencie algún comportamiento prosocial, todo esto con el propósito de continuar la comprensión del proceso fenoménico de cada uno de los participantes.

Los tres anteriores momentos, estarán mediados por la entrevista semi-estructurada donde se busca ahondar en las perspectivas de todos los niños y niñas y lo que finalmente permite, la construcción de una triangulación metodológica.

Análisis de la información

Contiene elementos del análisis fenomenológico, en el que se identificaron las unidades de sentido a partir de las cuales se hace la construcción teórica derivada de las vivencias expresadas por los participantes. Son tenidas en cuenta las expresiones naturales y directas y desde allí se realizan las teorizaciones, mediadas por la triangulación, como una de las estrategias para cuidar la validez de las mismas.

Resultados

De acuerdo con todas las entrevistas realizadas a los niños y niñas, en donde se reflejan sus comprensiones y vivencias sobre la prosocialidad y las emociones que se encuentran relacionadas, se construyeron cuatro unidades de sentido relevantes para el estudio. Para una mejor comprensión de la lectura de los resultados deben considerarse los siguientes códigos: la primera letra equivale a Entrevista (**E**), seguido de un número (**1-2-3**) que corresponde a alguno de los tres momentos de las entrevistas (1 corresponde a la entrevista a partir del cortometraje, 2 la situación presentada en imágenes fijas y 3 reconocimiento de experiencias personales) y finalmente se presenta una letra, (**S,A-L-J**) que son las iniciales de los nombres de los participantes: **L - J** y **S,A** (se presenta de esta manera **S,A** debido a que en esta entrevista específicamente, estaban juntos dos de los niños y niñas)

Prosocialidad y no prosocialidad

Para Roche (1997) la prosocialidad se entiende como aquellos comportamientos que favorecen o benefician a otra persona o grupos de personas, sin que se busque alguna recompensa externa o material por ello. En tal sentido, se emplean como unidades para el análisis de las narrativas de los participantes (Tabla 1), los cuatro componentes del

comportamiento prosocial enunciados y a manera de ejemplo se cita un testimonio en cada uno de ellos.

Tabla 1

Prosocial

Escucha profunda	Ayuda verbal	Ayuda espontánea a desconocidos	Ayuda planeada
<p>“L: Escucho mucho a los amigos, los escucho y no sé, trato de ayudarlos en lo que pasa.”</p>	<p>“L: [...] yo me quedé atrasada y como estábamos en pareja entonces X me ayudó, ella me fue dictando y yo no sabía que hijos era con H, y yo fui escribiendo sin H y ella me ayudó.”</p>	<p>“L: Cuando uno ayuda a una persona, por ejemplo yo no conozco a todos los niños del colegio, entonces a veces me siento asustada porque voy a ayudar a alguien que no conozco, a veces así conozco amigos”</p>	<p>“S: Ella y yo, y mi mamá y una amiga de mi mamá, hicimos arroz con leche, compramos frutas, llevamos puros alimentos a un ancianato y les repartimos y los que no podían andar, estaban en silla de ruedas le llevamos a la cama y que estaban muy contentos los abuelitos y yo me sentí contenta.”</p>
(E3.L)	(E3.L)	(E3.L)	(E3.S,A)

Elaboración propia

Los anteriores testimonios, conservan los marcos de referencia desde los cuales se hace el análisis y estos se mantienen en otros testimonios, dando a entender que la prosocialidad tiene una gramática propia que va desde comportamientos menos intrusivos (escuchar mucho y atentamente), hasta los más activos en los cuales hay intervención física, pasando previamente por la ayuda verbal. En esta también se manifiesta una de las condiciones de la prosocialidad, como es el reconocimiento de “el otro” más general (“yo no conozco a todos”), como alguien valioso para quien es importante mi ayuda. Por supuesto que en los casos estudiados, al estar circunscrito al ámbito escolar, “el otro desconocido” comparte una característica que es cercana: ser estudiante del colegio. Lo que no queda claro es si este mismo comportamiento de ayuda a una persona desconocida, se daría a “estudiantes” (característica cercana) de otros colegios o a “desconocidos” no estudiantes.

En cuanto a la no prosocialidad, ésta se relaciona principalmente con comportamientos que implican una distancia con los otros y su bienestar, tales como conductas de indiferencia o agresivas, que generalmente son modelos de violencia aprendidos desde contextos próximos como la familia, barrio, escuela, videojuegos o los contenidos televisivos que perpetúan las formas relacionales desde los diferentes tipos de agresión. (Berger, 2011; Gómez & Narváez, 2020; Gómez, Correa & González, 2021)

De la misma manera, se presenta para el análisis del comportamiento no prosocial, la tabla con las dos características reconocidas para este tipo de comportamiento (no ayudar y ayuda NO auténtica) y se ilustra con uno de los testimonios que dan cuenta de ello.

Tabla 2

No prosocial

No ayuda a quien lo necesita	Ayuda NO auténtica
<p>“L: Sí claro uno se siente bien. Por ejemplo, la persona se cae, toda la gente viendo, unos se ríen, unos sorprendidos, unos secreteando, pero ¿y la persona? está en el piso, a veces me quedo sin reaccionar me quedo como asustada y luego le ayudo a levantarse [...]”</p>	<p>“A: A veces a uno no le agrada, a veces cuando a uno le ayudan en algo a uno no le gusta tanto. Entrevistadora: ¿por qué? A: Seguro no le ayudaría mucho. Entrevistadora: Bueno, ustedes dicen que a veces, cuando recibimos ayuda, uno se siente agradecido y otras no. ¿por qué en unas sí y en otras no?. ¿Cuál es la diferencia? S: Porque mi amigo, yo le pedí ayuda y me dijo bueno, con pereza. Entrevistadora: ¿No se le notó que quisiera ayudarte? S: Entonces no le dije gracias, porque lo hizo de mala gana A: Porque no lo hizo con gusto”</p>
(E3.L)	(E3.S,A)

Elaboración propia

Aunque en el primer ejemplo, quien ofrece el testimonio finalmente ofrece su ayuda, en principio da cuenta de comportamientos frecuentes, sobre todo en ámbitos escolares (y en general en grupos de pares), en los cuales la ayuda se retrasa o simplemente no se presenta. En el segundo caso, la presión social, sobre todo de figuras de autoridad (no necesariamente adultos) induce el desarrollo de un comportamiento que en otras condiciones no se daría, o que, como en el relato presentado, se da sin ningún compromiso con la necesidad de la otra

persona. Llama la atención en este relato (E3.S,A) que algunas personas suelen manifestar molestia cuando reciben ayuda, lo cual podría estar asociado a otros factores como la vergüenza experimentada al ser consciente de la vulnerabilidad o la exposición social, o por percibir que la ayuda no es sincera.

Emociones de la prosocialidad y emociones de la no prosocialidad

Según lo evidenciado por Roche (1997) una de las ventajas de los comportamientos prosociales, es que no solo genera sensaciones de bienestar para quien recibe ayuda, también genera satisfacción para el autor de dicha acción. En la siguiente tabla se presentan algunos testimonios sobre esto.

Tabla 3

Emociones de la prosocialidad

Emoción	Autores de acciones prosociales	Personas que reciben ayuda
Felicidad, alegría, satisfacción	<p>“L: Están felices por el trabajo que están haciendo y la ayuda que están haciendo a los otros. Entrevistadora: Y a parte de felicidad, ¿qué otra emoción se siente cuando ayudamos a otras personas?. ¿Cómo crees que se siente alguien cuando ayuda a otra persona? L: Yo me sentiría muy feliz. Entrevistadora: ¿Por qué? L: Pero me sentiría aún más feliz si ayudara a un necesitado. Entrevistadora: ¿Para ti qué significa que alguien esté necesitado? L: Un necesitado, por ejemplo, un niño al que le puedo dar calzado y vestido. Entrevistadora: Y con eso te sentirías muy feliz. ¿Sentirías otra emoción? L: Me sentiría feliz y por ejemplo satisfecha.”</p>	<p>“L: Porque la persona se siente bien, se siente ayudada, con salud, porque yo me caigo y si nadie me ayuda me siento enferma porque nadie me ayuda”</p>
	(E3.L)	(E3.L)

Elaboración propia

Es muy interesante constatar que las emociones antes descritas acompañan se dan tanto cuando se trata de dar o recibir ayuda. En el caso de quienes despliegan la prosocialidad, bien puede asociarse a la autotelia, a la motivación intrínseca, a la satisfacción

personal de hacer el bien a otra persona y de mayor intensidad cuando quien recibe la ayuda se percibe más vulnerable (“me sentiría más feliz si ayudara a un necesitado”).

Al igual que el despliegue de comportamientos prosociales permite la experiencia emocional, la no prosocialidad también despliega estados emocionales en sus actores. Martha Nussbaum (2008) menciona que existen emociones como la vergüenza y el asco (esta última reconocida por los participantes en el estudio como una de las emociones presentes en la no prosocialidad), que marcan de manera muy delimitada fronteras entre los seres humanos, ya que ambas se encuentran relacionadas con el odio, el cual genera una tendencia hacia lo destructivo. Al analizar las narrativas de los niños y niñas que se refieren a la no prosocialidad, se identifica en ellas una emoción básica y una secundaria, tal como se muestra en la tabla N° 4.

Tabla 4

Emociones de la no prosocialidad

Emoción	Personas que no ayudan
Asco, fastidio	<p>“Entrevistadora: ¿qué emociones crees que sentían el resto de compañeros hacia el nuevo compañero? J: Tenían aburrimiento, no lo querían porque él tenía una enfermedad, les daba fastidio.”</p> <p>“Entrevistadora: Exacto. ¿Por qué crees que María se acerca a este nuevo compañero? S: Porque a ella no le da asco como los otros compañeros. [...] Entrevistadora: ¿Para ti qué es el asco?. S: Que les da asco ese niño, porque es todo así, sin moverse, sin hacer nada. [...] S: Que no discrimina a alguien, así cómo es ese niño.”</p>
	<p>(E1,J) (E1,S,A)</p>

Elaboración propia

Claramente se ve en los relatos, obtenidos particularmente luego de observar el video sobre un niño en silla de ruedas que ingresa al aula, como las emociones se hacen presentes en situaciones de no prosocialidad, ratificando las distancias que suelen establecer algunas personas con aquellas personas que consideran diferente (por etnia, procedencia, estado de

salud, nivel socioeconómico...) y que están orientadas al rechazo como conducta, mediada por emociones como los hallados (asco y fastidio).

Prosocialidad compasiva

Como unidad de sentido emergente, en la tabla 5 se citan ejemplos que permiten realizar una distinción importante entre un comportamiento sólo prosocial y uno al que se ha denominado como “prosocial compasivo”, el cual se encuentra mediado por diversos aspectos, en donde resalta que en la compasión se tienen en cuenta situaciones vitales porque los otros son importantes en sí mismos (este tema es ampliamente desarrollado por Nussbaum 2008).

Entre los relatos de los participantes en la investigación, se resaltan los siguientes, los cuales contrastan una prosocialidad compasiva y una prosocialidad básica (o no compasiva):

Tabla 5

Prosocialidad compasiva

Sólo prosocial	Prosocial y compasivo
<p>“Entrevistadora: Te voy a dar un ejemplo. Cuando uno está en un salón con los compañeros y tú ves que a uno se le cayó un borrador, ¿tú le ayudarías a recoger el borrador o no?. L: Sí. Entrevistadora: Y ¿por qué lo harías? L: Para entregárselo, para que no se le pierda, para ayudarlo a cuidar sus cosas y porque lo puede necesitar.”</p>	<p>“Entrevistadora: Primera situación. Yo estoy en un salón y se me cae un lápiz y el compañero del lado me lo recoge y me lo pasa. Segunda situación, yo estoy en un parque y me caigo y me golpeo una rodilla y alguien viene y me ayuda a levantar. ¿En cuál de las dos puedo sentirme más agradecida o es igual?. A: En el parque. S: En el parque. A: Porque por ejemplo, si yo me hubiera raspado bien feo y me hubiera dolido mucho, y no me hubiera podido parar me hubiera quedado sentada. Entrevistadora: ¿Entonces es como si en la situación de que me caigo, la persona que me ayuda me ayudara más que la que me recoge el lápiz? A: Sí, porque el lápiz uno lo puede recoger más fácil.”</p>
(E1.L)	(E1.S,A)

Elaboración propia

Los relatos ratifican la diferenciación que hacen los niños y las niñas de las situaciones en las cuales adquiere un valor adicional la ayuda y éstas están referidas a la

situaciones vitales o extremas de acuerdo con la edad de los participantes y de los criterios sociales para determinar la calificación de la condición que desata la acción de ayuda.

Los límites de la prosocialidad

En esta unidad de sentido, se retoma la definición de prosocialidad, (Roche, 1997) la cual se pone en tensión con las apreciaciones presentadas en la tabla 6, ya que se evidencia que desde las dos características expuestas, hay acciones de ayuda pero sin ser necesariamente prosociales debido a que se busca y se obtiene una recompensa por dicha acción.

Tabla 6

Límites de la prosocialidad

Trabajo en equipo	Resolución de conflictos
<p>“A: Yo pienso que todos los del barrio están construyendo un parque, trabajando en equipo para los niños. Entrevistadora: Y ¿qué significa trabajar en equipo? S: Que están ayudando todos, que están construyendo un parque para los niños y los niños también están construyendo para que ellos jueguen.”</p>	<p>“S: No estoy de acuerdo con que peleen, porque uno le puede decir no peleemos, mejor cójalo usted y ya no tienen que pelear por una cosa, ni la otra. Entrevistadora: Es decir, ¿pueden llegar a un acuerdo? S: Sí, pueden llegar a un acuerdo, por decir que el niño le diga bueno digamos una cosa, usted le pasa la llanta y la otra llanta se la llevo al señor para que haga tal cosa.”</p>
(E2.S,A)	(E2.S,A)

Elaboración propia

En los relatos anteriores, se resaltan dos tipos de comportamientos (trabajo en equipo y resolución de conflictos) en donde los niños y niñas, evidencian acciones de ayuda y/o colaboración, sin embargo, queda claro que en ambas acciones, todos los involucrados obtienen un beneficio inmediato, hay una colaboración porque se busca obtener algo a cambio.

Discusión

Desde la información obtenida a través de las voces de los y las participantes, se permitió el reconocimiento de algunas emociones asociadas con la prosocialidad y la no prosocialidad, al igual que distinciones relevantes entre comportamientos prosociales y

compasivos, entre trabajo en equipo, cooperación y resolución de conflictos con prosocialidad. De esta manera, se brinda respuesta a la pregunta central de esta investigación.

Prosocialidad y no prosocialidad

A partir de los resultados evidenciados, todas las situaciones señaladas por las niñas y niños, refieren a una acción de ayuda con un propósito de beneficiar a otros, sin que se busque una recompensa externa o material por ello; lo cual se relaciona directamente con la definición de prosocialidad trabajada en esta investigación, desde el autor central (Roche, 1997) y todas las investigaciones que hacen referencia a una definición similar. (Tur & Grande, 2009; Bahamon, Duque, Giraldo & Zapata, 2010; Marín, 2010; Berger, 2011; Guevara, 2011; Auné, Blum, Abal, Lozzia & Atorresi, 2014; Barroso & Bembibre, 2017; Correa, 2017; Ruvalcaba, Orozco, Gallegos & Nava, 2018; Cicardin, Martínez, Ramírez, Cuadra, Castro & Slomp, 2020; Gómez & Narváez, 2020; López, Picazo & Gamboa, 2020; Cuadra & Salgado, 2020; Duarte, 2020; Balabanian & Lemos, 2020; Mesurado, et al., 2021; Barrero, González & Cabas, 2021; Alcántar, Valdés, Álvarez & Reyes, 2021; Balabanian, Vargas & Lemos, 2022).

Aspectos como la escucha profunda y la ayuda verbal, son resaltadas de igual forma en otros estudios como componentes característicos de la prosocialidad, en donde también se plantean la ayuda espontánea y la planeada como otra serie de elementos relacionados al mismo comportamiento. (Auné, et al., 2014; Duarte, 2020)

Desde el comportamiento prosocial, Roche (1997) además de evidenciar el significado del mismo, señala que de alguna manera, dichos comportamientos podrían ser relativamente observables, incluso, medibles; no obstante, hace alusión a otro elemento inmerso en este tipo de comportamientos, la motivación, en la cual no se centra pero resalta su complejidad para ser percibida directamente. A pesar de que tal constructo tampoco es de interés de la presente investigación, desde los resultados anteriores podría evidenciarse una

lectura somera sobre aquellos estados internos de quien presta ayuda, ya que se cuestiona la autenticidad con la que se realiza la acción.

Aunado a lo anterior, Mesurado, et al. (2021) nombran en su estudio la influencia de otro elemento en los comportamientos prosociales y no prosociales desde aquellos estados internos que son los procesos neurobiológicos, evidenciados de igual forma por Damasio (2011) quien sostiene que en los seres humanos y otras especies, naturalmente hay una predisposición para generar comportamientos sociales que pueden activarse, a menos que se padezca de alguna lesión cerebral y en compañía de las vivencias contextuales, puede desencadenar comportamientos éticos, lo que permite evidenciar una asociación totalmente estrecha entre las emociones sociales, el funcionamiento neurobiológico y la cultura, que lograrían la vivencia de comportamientos sociales y éticos.

En esa medida, podría comprenderse que la prosocialidad no se da de manera automática en los seres humanos, entendiendo que no sólo es un tipo de comportamiento que hasta cierto punto puede ser observable, también es una experiencia motivada por otros componentes como los estados externos y estados internos de las personas, tal como lo nombran en distintos estudios (Gómez & Narvaez, 2020; Gómez, et al., 2021; Mesurado, et al., 2021;) y donde cada uno influye de alguna u otra manera. Ahora bien, lo que aún no se halla en las investigaciones, son los diferentes niveles en los que posiblemente influye cada componente (interno y externo), se desconoce hasta ahora, si hay predominancia o no; pero con ello, se puede pensar que cada persona, a partir de los aprendizajes con los que cuenta, finalmente, elige realizar este comportamiento o no.

Emociones de la prosocialidad y emociones de la no prosocialidad

En medio de las narrativas de los y las participantes, se encuentra que la felicidad, la alegría y la satisfacción son emociones coincidentes con las experimentadas tanto por las

personas que reciben ayuda como por las de quien ofrece la ayuda. Adicional a ello, es importante resaltar que los niños y niñas logran inferir la vivencia emocional de las personas en ambos roles.

Esto se hace relevante, ya que desde los aportes teóricos, el comportamiento prosocial y en general, la realización de comportamientos que se ocupen de la integridad o el bienestar de los otros, también generan satisfacción propia. Esto, a razón de lo siguiente desde palabras de Damasio (2011):

He aquí el procedimiento: la realidad biológica de la autopreservación conduce a la virtud porque en nuestra necesidad inalienable de mantenernos a nosotros hemos de preservar, por necesidad, a todos los demás yoes. Si no conseguimos hacerlo, perecemos y de este modo violamos el principio fundacional, y renunciamos a la virtud que reside en la autopreservación (p.166)

Por tal razón, los comportamientos prosociales pueden generar emociones como felicidad, alegría y satisfacción, las cuales están relacionadas entre sí. Además, según los relatos, son emociones que se experimentan en medio de la conducta prosocial y posterior a ella. En el estudio *“Análisis de la felicidad durante el tiempo libre: el papel de la conducta prosocial y material”* (López, et al., 2020) resaltan de manera general que las personas experimentan altos niveles de felicidad y satisfacción más duraderas cuando llevan a cabo acciones de ayuda a otros.

Adicional a ello, algunas emociones como el amor y la compasión, en esencia, marcan una tendencia más relacional o como lo diría Nussbaum (2008) expanden los límites del yo; lo que generaría una mayor proximidad con los otros. Sin embargo, así como se hace mención de algunas emociones que pueden aumentar la cercanía con los otros, también existen otras que cumplen el papel opuesto, siendo éstas las emociones de la no

prosocialidad, entre ellas el asco y el fastidio tal como se observa en los resultados presentados.

Con relación a dicha emoción, Nussbaum (2008) propone un énfasis especial en el papel que desempeña el aprendizaje social en el desarrollo de la misma y así, en todos los elementos culturales, lo que guarda relación con diferentes estudios que señalan la influencia de factores externos o sociales como las pautas de crianza (Aguirre, 2013; Cicardin, Martínez, Ramírez, Cuadra, Castro, & Slomp, 2020; Alcántar, Valdés, Álvarez, & Reyes, 2021; Gómez & Narvaez, 2021; Balabanian, Vargas & Lemos, 2022) pero también se señalan factores internos o individuales, a los que Damasio (2011) se refiere, ya que, desde su perspectiva, el asco es una emoción primaria debido a su fácil identificación, aunque posteriormente toma elementos de construcciones sociales. Además de esto, ambos autores hacen referencia de forma explícita a que la naturaleza del asco se centra en el rechazo o en la percepción de toxicidad.

Es así como se evidencia, que desde los factores internos de las personas, la prosocialidad también es una experiencia emocional, en la que al parecer, hay emociones que anteceden y activan a dicho comportamiento y otras que se viven en medio y posterior a la misma acción. En estudios revisados, se establecen relaciones directas entre empatía, compasión, regulación emocional con los comportamientos prosociales (Gómez & Narvaez, 2020; Alcántar, et al., 2021; Barrero, et al., 2021; Bisquerra & Lopez, 2021) sin que se amplíe sobre el trayecto que tienen en medio y después de la realización del comportamiento prosocial, por tal razón, éstas se observan desde un papel antecesor, mientras que las descritas por los niños y niñas en este estudio, la felicidad, la alegría y satisfacción, se podrían asociar principalmente, en el momento de la acción y después de ella.

Prosocialidad compasiva

Esta unidad de sentido es emergente, debido a la distinción entre prosocialidad y prosocialidad compasiva que realizaron los niños y niñas; en los resultados se muestra cómo se percibe con mayor relevancia la acción de ayuda cuando de situaciones vitales para la integridad de otras personas se trata. Nussbaum (2014) quien nombra la compasión y algunos elementos estructurales que permiten que esta se de; menciona la evaluación por parte del observador, como uno de ellos, y manifiesta que está dirigida hacia la magnitud o gravedad de la situación que vive la otra persona.

Otro punto relevante, es la creencia que tiene aquel espectador, de que la persona no merece tal sufrimiento (de allí que se disponga a ayudarlo) y el último elemento nombrado por la autora, hace referencia a la familiaridad con la situación que tiene el observador, quien realiza el juicio desde la comprensión que tiene acerca del sufrimiento desde su propia experiencia. Nussbaum (2014) se encarga de ampliar este último punto, en donde señala que además de la simple comprensión del sufrimiento, es indispensable reconocer la propia vulnerabilidad, la cual es compartida; de esta forma el otro es importante en sí mismo.

El reconocimiento de la afinidad en la vulnerabilidad es, entonces, un requisito epistémico muy frecuente y casi indispensable para que los seres humanos se compadezcan; es lo que crea la diferencia entre ver a los campesinos hambrientos como seres cuyos sufrimientos importan y verlos como objetos distantes cuyas experiencias no tienen nada que ver con la vida propia. (Nussbaum, 2014, p.359)

Todo esto también es evidenciado en el estudio "*Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes*", en donde se menciona que los adolescentes, desde un rol de espectadores, en este tipo de violencia, describen sentir

compasión por quienes consideran víctimas y dicha emoción surge porque desde su perspectiva, estas personas se encuentran experimentando un suceso desfavorable. (2021)

En esa medida, se encuentra que tanto en los aportes teóricos mencionados, como en los antecedentes, se observa el proceso evaluativo que se realiza, en donde la interpretación es que la vivencia contiene un nivel alto de gravedad. Situaciones como las heridas, el dolor, la debilidad física o la discapacidad, entre otras, son señaladas por Nussbaum (2014) como eventos que en términos generales suscitan compasión. Este tipo de evaluación, permite comprender que no en todos los comportamientos prosociales está la compasión, pero según lo observado en los resultados se evidencia que en todos los actos compasivos existen elementos prosociales, lo cual se sustenta desde Roche (1997) quien nombra la solidaridad, como un tipo de acción prosocial, en donde se percibe una aceptación voluntaria de un otro, especialmente en acontecimientos que impliquen infortunio.

Los límites de la prosocialidad

Teniendo en cuenta los resultados, los y las participantes identifican comportamientos de ayuda desde el trabajo en equipo, la cooperación y de la misma manera, posibles conflictos y formas de resolverlos. Sin embargo, cabe resaltar que a pesar de que en este tipo de comportamientos se observan acciones de ayuda, es importante poner en tensión dichas acciones con la definición de prosocialidad tomada por esta investigación (Roche, 1997). Según la definición de prosocialidad, son actos que favorecen a otros sin buscar recompensas, distinto a los objetivos base que se plantean en un trabajo en equipo, ya que en este, se aborda una finalidad en común, todos los involucrados buscan alcanzar una meta que compete y beneficia a todos. Es por esto que la presente unidad de sentido se traza la lectura de los límites de la prosocialidad, pues si bien son comportamientos cooperativos y ayuda en

comunidad, lo cierto es que también se busca una recompensa o beneficio propio, diferente al enunciado principal sobre la prosocialidad.

Por tanto, este trabajo se considera pertinente para la implementación o continuación de procesos educativos en donde se resalten las emociones con el propósito de generar bienestar individual pero también colectivo, puesto que esta investigación brinda información relevante sobre aquellas emociones, además de la empatía, que generan cercanía, inclusión o permiten vínculos más sanos con los otros. A partir de lo desarrollado en este artículo, se observa al entorno escolar como un contexto privilegiado que puede propiciar y disponer espacios para el encuentro con los otros de maneras pacíficas, compasivas y empáticas, relacionando así, las experiencias sociales o los estados externos con las disposiciones individuales o estados internos.

De igual forma, este estudio presentó algunas limitaciones como lo fue la realización del mismo durante la emergencia sanitaria debido al COVID-19, lo que generó una reducida participación de los niños y niñas y claramente restricciones para el acceso.

Agradecimientos

De antemano, agradecer a todos los niños y niñas que participaron y aportaron para la realización de esta investigación, así como a sus familias y su constante disposición y a todas las personas que de manera directa o indirecta, acompañaron este proceso.

Referencias

Aguirre, E. (2013). Relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de niños de 5o y 6o grado de la educación básica, pertenecientes a seis estratos socioeconómicos de Bogotá, d.c. Universidad de Manizales, CINDE.

- Alcántar, C. Valdés, A. Álvarez, F & Reyes, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 26, núm. 88.
- Auné, S. Blum, D. Abal, F. Lozzia, G. Attoresi, H. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología Volumen 11 - No 2*.
- Balabanian, C. Vargas, J & Lemos, V. (2022). Operacionalización del constructo modelado parental de la conducta prosocial en adolescentes. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Argentina.
<https://doi.org/10.18800/psico.202201.014>
- Barrero, V. González, Y & Cabas, K. (2021). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, vol. 24, núm. 45, 2021, Enero-Junio, pp. 77-91. Universidad Simón Bolívar.
<https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>
- Bedoya, C & Molina, N. (2021). El estudio de las emociones desde el giro afectivo a las prácticas y atmósferas afectivas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 2, 2021, Julio-Diciembre, pp. 928-948. Universidad Católica Luis Amigó.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R & López, E. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 103-113.
<https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>

- Bru Luna, L. M., Martí-Vilar, M. y González-Sala, F. (2020). Revisión sistemática de intervenciones en prosocialidad y empatía en personas con TEA. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 359-377. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.395421>
- Cicardin, G. Martínez, M. Ramírez, K. Cuadra, D. Castro, P & Slomp, N. (2020). Prosocialidad en preescolares: Estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación Inicial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>
- Cuadra, D & Salgado, J. (2020). Comportamiento prosocial en una escuela chilena: Una intervención basada en la subjetividad del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, 2020. Universidad Nacional. [10.15359/ree.24-2.8](https://doi.org/10.15359/ree.24-2.8)
- Cuevas, Y. y Gutiérrez, S. (2021). Emociones y Representaciones Sociales de Maestros debutantes de la ciudad de México. *Trayectorias*, 23(53), 68-89.
- Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Destino.
- Duarte, C. (2020). *La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://orcid.org/0000-0002-0235-1838>.
- Fernández, P. Cabello, R. Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- García, E. Sepúlveda, M & Mayorga, M. (2021). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73819>

- Gómez, A & Narváez, M. (2020). Tendencias prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia emocional en adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 29, núm. 2, 2020, Julio-Diciembre, pp. 125-147 Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- Gómez, A & Narvaez, M. (2022). Dimensiones de la personalidad y su relación con las tendencias prosociales y la empatía en niños(as) y adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista De Psicología*, 40(1), 37-72. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.002>
- Guevara, P. (2011). Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Heras, D. Cepa, A. Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. Universidad de Burgos, España. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- López, M. Picazo, C & Gamboa, J. (2020). Análisis de la felicidad durante el tiempo libre: el papel de la conducta prosocial y material. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 16, núm. 2, 2020, Julio-Diciembre, pp. 233-244 Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. <https://doi.org/10.15332/22563067.6291>
- Marín, J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla – Colombia.

- Mestre, V. Samper, P. Tur, A. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental. Buenos Aires, Argentina.
- Mesurado, Belén & Resett, Santiago & Oñate, María. (2021). Implementación del programa héroe para favorecer la empatía, las emociones positivas, las actitudes de perdón y la conducta prosocial en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*. Vol 15(3) 11-25.
[10.7714/CNPS/15.3.201](https://doi.org/10.7714/CNPS/15.3.201).
- Modzelewski, H. (2017). Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Mora, N. Martínez, V. Santander, S & González, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Enero 2022, Vol 61(1), pp. 53-77. [10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234)
- Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas. Por qué el amor es importante para la justicia. Barcelona: Paidós.
- Orozco Solis, M. G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología*, 14(2), 1–19.
<https://doi.org/10.21615/cesp.5222>

- Pineda, E. O., y Orozco, P. A. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Revista Trabajo Social*, 25(1), 199-225. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>
- Piñeiro López, S., Martí Vilar, M., & González-Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(1), 141–157. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90586>
- Quintanilla, Giménez, Sarmiento & Lucas (2021). La comprensión asíncrona de las emociones básicas: un estudio longitudinal con niños de 3 a 5 años. *Psicología Educativa*, vol. 28, núm. 1, 2022, pp. 71-79. Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Rea Rubiano, Eliana Sofía y Saldarriaga Vélez, Jaime Alberto. 2023. “Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)”. *Trabajo Social* 25 (1): 143-165. [10.15446/ ts.v25n1.101858](https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101858)
- Roche, R. (1997). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solis, M. G., Gallegos-Guajardo, J., & Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *Liberabit*, 24(2), 183-193 <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.02>
- Silva, I. y Paz, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 195-211.

Sporzon, G. y López, M del C.. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación. Vol 40* 51-73. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>

Tamayo,D., Tabares, L., Muñoz, M., Segura, S., Atehortúa, Y., & Ocampo, E. (2020). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. *Zona Próxima*, 32, 105-125. <https://doi.org/10.14482/zp.32.306.43>