

Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto*

Prosocial Behaviors Study in Children San Juan de Pasto

Recibido: 23 de junio de 2016/Aceptado: 30 de marzo de 2017
<http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2549>

Érika Alexandra Vásquez Arteaga¹
Universidad Mariana, Colombia

Palabras clave:

Conducta prosocial, Empatía, Ayuda y Cooperación.

Key words:

Prosocial behavior, Empathy, Assistance and Cooperation.

Resumen

Objetivo: El presente artículo es el resultado de una investigación finalizada desarrollada en tres escuelas públicas de San Juan de Pasto. El objetivo general se dirigió a develar las manifestaciones de las conductas prosociales de los niños para el diseño e implementación de una estrategia psicopedagógica. **Método:** La metodología se abordó desde el paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social, de tipo investigación-acción. El presente artículo corresponde a la fase hermenéutica de la investigación en donde se emplearon como técnicas de recolección de información: narrativas, entrevistas focalizadas, observaciones participantes y sociodramas. **Resultados:** Los resultados indicaron que la empatía puede ser vista como una señal de debilidad o como una constante necesaria de interacción; en las conductas de ayuda hay manifestaciones principalmente no altruistas y la cooperación se presenta de manera intermitente según los estímulos ambientales.

Abstract

Objective: This paper is the result of a completed research, developed in three public schools in San Juan de Pasto. The general objective aimed to reveal the manifestations of children's prosocial behavior towards the design and implementation of a psycho-pedagogical strategy. **Method:** The methodology was addressed from the qualitative paradigm, with a critical social approach, action-research type. This article refers to the research hermeneutical stage, in which, as data collection techniques like narrative, focused interviews, participant observations and social drama were used. **Results:** The results indicated that empathy can be seen as a sign of weakness or as a necessary constant of interaction; in helpful behaviors, there are mainly no altruist manifestations and cooperation occurs intermittently according to environmental stimulation.



Referencia de este artículo (APA):

Vásquez, É. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295.
<http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2549>

* Producto de la investigación: Manifestaciones de las conductas prosociales en niños y niñas de ámbitos escolares en San Juan de Pasto para el Diseño e Implementación de una Estrategia Psicopedagógica.

1. Magister, Docente de Tiempo Completo, Programa de Psicología, Universidad Mariana. Email: evasquez@umariana.edu.co <http://orcid.org/0000-0002-2054-780X>

Introducción

La conducta prosocial es entendida por Garaigordobil y Fagoaga (2006, p.65) como “toda conducta social positiva con/sin motivación altruista”. Cuando se habla de positiva se entiende que no daña, que no es agresiva. El altruismo es el deseo de favorecer al otro sin esperar beneficio propio. Por el contrario, la motivación no altruista, busca un beneficio propio además del, o por encima del ajeno (González Portal, 2000).

Para el presente estudio se trabajó con tres conductas prosociales: 1) La empatía, concebida desde una visión integradora como un “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis, citado en Fernández Pinto, López Pérez y Márquez, 2008, p.287). La empatía es la posibilidad de que una persona asuma la postura del otro, en cuanto a sus pensamientos y sentimientos sin juzgar, lo cual desarrolla la capacidad de comprender y entender los puntos de vista del otro. 2) La conducta de ayuda es la realización de una acción para beneficiar a otro o mejorar el bienestar de otra persona (Moreno, 2010), y 3) La cooperación, definida por Garaigordobil (2002), como “aquella situación en la que los objetivos de los individuos participantes se relacionan de manera tal, que cada uno puede alcanzar su meta si y sólo si los otros logran alcanzar las suyas” (p.49); es una acción que se realiza con otros para conseguir un mismo fin y aunque a veces es un beneficio para uno mismo, siempre tiende a beneficiar a los demás.

La investigación de las conductas prosociales alrededor del mundo se ha dirigido en primer lugar, a la revisión del concepto, puesto que en los últimos años se ha generado un creciente interés hacia este tema.

Autores como Molero, Candela & Cortés desde 1999, sostienen que la razón por la que se ha generado dicho interés obedece a la proliferación de problemas sociales como la agresión, la indiferencia y la discriminación entre las personas. Así mismo, Marín (2010) menciona que debido a que “la conducta prosocial resulta siendo un constructo que designa una conducta compleja” (p. 75), se ha generado la necesidad de explicar el concepto y formular alguna teoría que ayude a entenderlo. De la misma forma, las investigaciones se han encaminado a la construcción de instrumentos para su medición en la infancia y la adolescencia como se observa en los trabajos de Sánchez-Queija, Oliva & Parra (2006), Urquiza & Casullo (2006), Arce, Cordera & Perticarari (2012), Auné, Blum, Abal, Lozzia & Attorresi (2014) y Rodríguez (2014). También se ha investigado en la educación a nivel preescolar y escolar como en investigaciones de Ruiz (2005), Garaigordobil (2003) e Inglés *et al.* (2009), entre otros.

En Colombia, la investigación se ha encaminado a identificar las conductas prosociales en niños y adultos; al desarrollo de programas de intervención y en estudios sobre la dinámica escolar, como se destaca en los trabajos de Arenas y Parra (2005), Marín (2009), Plazas *et al.* (2010), Redondo, Rueda & Amado (2013) y Caicedo (2014). Igualmente, se ha continuado con la tendencia mundial de reflexionar sobre el concepto como se evidencia en las publicaciones de Marín (2010) y Redondo *et al.* (2013).

Con base en lo anterior, se puede advertir que uno de los principales escenarios hacia los cuales se ha dirigido la investigación e intervención de las conductas prosociales ha sido la escuela, pues los problemas que se deben enfrentar son amplios y de gran magnitud. En

el contexto escolar un reto importante es “la formación integral” (Ley N° 115, 1994, Art. 5), donde se espera que los niños reciban no solamente los conocimientos que la Academia requiere, sino que se exige una formación humana, en donde el niño aprenda habilidades básicas para convivir. Esto último se convierte en un desafío, pues es la familia el espacio en donde el niño aprende sus primeras comprensiones del mundo y los valores, que se espera se fortalezcan en la escuela. Sin embargo, la situación social y familiar de muchos niños no permite generar percepciones favorables sobre la convivencia y recibir la formación en valores tan necesaria para la interacción armónica con los demás. Lo anterior se evidencia en el día a día de los estudiantes, quienes presentan comportamientos inadecuados para la convivencia escolar: agresión física y verbal entre compañeros y con los adultos, hurto, irrespeto por las propiedades de los otros, por las instalaciones de la escuela y en general por las normas institucionales son constantes de interacción, según el reporte de psicólogos, docentes y directivos.

Por lo anterior, se planteó trabajar desde las conductas prosociales, pues esta perspectiva busca fomentar la construcción de una sana convivencia y disminuir los niveles de indiferencia social, estimula las relaciones de ayuda, la capacidad de cooperación y respeto por las diferencias, mejorando la calidad de vida de las comunidades educativas, contribuyendo con la inserción favorable de los niños en contextos escolares, sociales y laborales futuros. Diversas investigaciones y estudios han encontrado que la conducta prosocial previene la violencia, promueve la reciprocidad positiva y solidaria en las relaciones interpersonales y grupales, incrementa la autoestima, alimenta la empatía interpersonal y social, aumenta la sensibilidad y promueve la salud mental (Marín, 2009; Garaigordobil, 2002, 2003, 2005; Redondo *et al.*, 2013).

Método

Diseño

A nivel metodológico se planteó una investigación de corte cualitativo. Tamayo (2004) define la investigación cualitativa “como el estudio de los fenómenos sociales y humanos a partir de los significados de sus propios actores y con el propósito de lograr su comprensión, interpretación o transformación” (p.83). Esta perspectiva se consideró debido a la necesidad de conocer desde la voz de cada uno de los participantes su punto de vista de la prosocialidad y considerando el rango de la edad, la recolección de información debió hacerse de manera personal, permanente y cercana.

El enfoque de investigación fue crítico social, de tipo investigación acción. Elliott (citado en Rodríguez *et al.*, 2011), define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.4). La investigación acción se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas en el escenario escolar que tiene como objetivo ampliar la comprensión de problemas prácticos y cuyas acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. La investigación se desarrolló en tres fases: hermenéutica, de intervención y de evaluación.

En la fase hermenéutica, en la cual se centra el presente artículo, se realizó un acercamiento inicial a la comunidad educativa para determinar las principales dificultades que el grupo consideraba como relevantes. Con base en lo anterior, se identificó el problema a investigar y se socializó y discutió con la comunidad la propuesta a desarrollar. Esta actividad posibilitó la

autorización de las instituciones y de los padres de familia (consentimiento informado) para el trabajo con los niños, previo acuerdo sobre todos los aspectos metodológicos e investigativos. El paso a seguir fue el diseño y aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de información: en primer lugar, se realizó la entrevista semiestructurada, la cual dio la posibilidad de un conocimiento cercano de los interlocutores (Martínez, 2006). Este tipo de entrevista permite alternar preguntas estructuradas y espontáneas emergentes para “explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio” (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013, p.164).

Tabla 1. Preguntas entrevista semiestructurada

Categoría	Preguntas Orientadoras	Preguntas dirigidas a los niños
Empatía	¿Qué habilidades empáticas manifiestan los niños de las instituciones educativas públicas en San Juan de Pasto?	¿Te preocupas por las necesidades de otras personas? ¿Por quién o quiénes?
		Cuando te pasa algo vergonzoso, ¿te importa lo que piensen u opinen tus amigos o compañeros?
		Cuando a un amigo o familiar le ha pasado algo grave ¿qué has hecho?
		Si le ocurriera algo grave a tus amigos, ¿qué crees que harías?
Ayuda	¿Qué conductas de ayuda presentan los niños de las instituciones educativas públicas en San Juan de Pasto?	Cuando sientes rabia hacia alguien, ¿tienes la capacidad de pensar en lo que el otro siente?
		Antes de reírte, insultar o golpear a un compañero o amigo ¿te imaginas cómo sentirías si fueras él?
		¿Cómo crees que has ayudado a los demás?
		¿Has ayudado a tus compañeros/as cuando han tenido un problema o conflicto?
		Cuando ayudas a tus compañeros, amigos (as) o familiares ¿piensas qué te van a dar a cambio por hacerlo?

		Para ofrecer ayuda, ¿esperas que las personas te la pidan?
		Cuando se le ha presentado un problema a un compañero, ¿lo ayudas voluntariamente?
Cooperación	¿Qué actividades cooperativas manifiestan los niños de las instituciones educativas públicas en San Juan de Pasto?	¿Colaboras en las tareas o actividades de tu salón de clases?
		¿Participas con tus compañeros de manera amable?
		¿Escuchas respetuosamente cuando tus compañeros/as están hablando?
		Cuando se realiza un trabajo en grupo, ¿tienes en cuenta las opiniones de los demás?
		¿Aceptas sugerencias e ideas por parte de tus compañeros para el juego o actividad que van a realizar?

La segunda técnica aplicada fue la de narrativas, que según Ricoeur (citado en Sanjuán *et al.*, 2008), se entiende como:

Pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y el análisis de los datos biográficos, es una reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido. (p.246)

En las narrativas la principal actividad consistió en la lectura de cuentos relacionados con las conductas prosociales. En el proceso de relato del cuento se realizaron las preguntas establecidas para cada categoría, contextualizándolas al relato y finalmente y de manera individual los niños respondieron de manera gráfica o escrita a las preguntas planteadas.

Tabla 2. Cuentos de las narrativas

Categoría	Cuento	Autor
Empatía	La desaparición de los luckys	Sacristán (2008)
Ayuda	La brujita dulce	Sacristán (2008)
Colaboración	Cuento, tintero y pluma	Sacristán (2008)

También se empleó el sociodrama, que consiste en la representación de una situación de la vida cotidiana donde se involucra un público y se lleva a la reflexión sobre la representación de los sucesos relativos a relaciones intergrupales o ideologías colectivas. En esta técnica se buscan crear roles que representan ideas y experiencias individuales colectivas (Álvarez, 2009).

Tabla 3. Guía de trabajo sociodrama

Paso	Descripción
Dialoguemos	Se dialoga sobre las preguntas orientadoras de cada categoría.
Construyamos	Guion argumental: Con la información recogida en la lluvia de ideas se elabora la historia o el argumento del sociodrama y se arma la historia a representar considerando: Cuáles son las situaciones que van a representar la historia. Cuáles son los personajes de la historia. Quién representará los personajes. Cuál es el final de la historia.
Representemos	Una vez construida la historia, se representa en una dramatización.
Reflexionemos	Al finalizar la historia se reúne a los niños en grupos y en una lluvia de ideas se dialoga sobre las enseñanzas que dejó la representación realizada y se escribe o dibuja sobre el tema.

Finalmente se trabajó con la observación participante, que es una práctica que consiste en vivir entre la gente que se estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria (Kawulich, 2005). Para realizar la observación se diseñaron talleres lúdicos inmersos en las clases de formación humana propias de cada institución.

ron talleres lúdicos inmersos en las clases de formación humana propias de cada institución.

Tabla 4. Estructura de talleres para observación participante

Actividad	Descripción
Bienvenida	Al comienzo de cada sesión se describieron las actividades a desarrollar y se realizó un juego de bienvenida.
Juguemos	Se organizaron juegos grupales mediante los cuales se podían observar las conductas estudiadas y responder a las preguntas orientadoras.
Reflexión	Se retomaron las preguntas orientadoras y se pidió que los niños realizaran un dibujo grupal sobre cada tema.

Para cada técnica se diseñaron tres encuentros: uno por cada categoría de trabajo. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 90 minutos. El registro de la información se realizó mediante la observación directa y el uso de recursos multimediales.

Participantes

La unidad de trabajo estuvo constituida por 45 niños y 45 niñas de tres instituciones educativas públicas de San Juan de Pasto. Como criterios de inclusión se consideraron: a) niños de 8 a 10 años (la evaluación realizada con la comunidad educativa, indicó que en estas edades se presentaban las mayores dificultades relacionadas con la convivencia y los valores); b) consentimiento de los padres o acudientes mediante firma de formato, y c) existencia deseo expreso de participar en la investigación. Los participantes que no cumplieron con los tres criterios fueron excluidos.

Procedimiento

La información recolectada se organizó mediante el modelo de Bonilla y Rodríguez (2005), el cual indica

la organización en tres tipos de matrices: la primera de vaciado de información, en donde se consignan de manera textual las voces y encuentros con los participantes y se generan las primeras proposiciones. El segundo tipo de matriz es el de triangulación, en la cual se registran las proposiciones de cada técnica y se agrupan según cada pregunta orientadora. La matriz final denominada matriz de categorías inductivas en donde a partir de las categorías deductivas estudiadas y las proposiciones agrupadas se formulan las categorías inductivas, las cuales guían el proceso de comprensión e interpretación.

Resultados

La información recolectada se organizó en matrices por cada institución: los discursos y comportamientos de los participantes se convirtieron en proposiciones, que se triangularon y viabilizaron la construcción de categorías inductivas.

En la investigación cualitativa se habla de categorización y se generan categorías deductivas e inductivas: las categorías deductivas hacen referencia al grupo de conceptos que están sustentados por la literatura, es decir, que tiene un sustento teórico que las soporta. La categoría deductiva pasa de lo general a lo particular, se parte de unos enunciados universales que van a inferir en enunciados particulares. Para la presente investigación las categorías deductivas hacen referencia a las conductas prosociales estudiadas.

Las categorías inductivas aluden a un grupo de conceptos individuales que surgen a partir de lo observado, de las experiencias particulares del sujeto participante. Para que emerja este tipo de categorías es necesario inicialmente revisar la información recogida a través de las técnicas de recolección y organizarla por cada cate-

goría deductiva. Lo anterior permite determinar la frecuencia de respuestas relacionadas. A partir de este dato, se generan proposiciones, primero por cada técnica y luego se triangulan todas las técnicas, siendo el resultado las proposiciones agrupadas, que constituyen como el insumo con el cual se formulan las categorías inductivas finalmente.

Tabla 5. Categorías inductivas

Categorías Deductivas	Categorías Inductivas	Frecuencia de respuesta relacionadas	N. de proposiciones relacionadas
Empatía	Motivación altruista	52	3
	Entorno social y familiar	73	4
	Género	68	4
	Malestar personal	52	5
	Preocupación empática	73	4
Ayuda	Experiencias previas	47	6
	Historia familiar	79	6
	Ganancias personales	54	4
	Ayuda altruista	36	5
Cooperación	Aprendizaje previo	52	6
	Cercanía personal	67	6
	Reciprocidad	43	4
	Trabajo cooperativo	68	5
	Modelamiento	53	6

Discusión

Habilidades empáticas

La empatía es una de las conductas prosociales más estudiadas en los contextos escolares. Según Marín (2010): “la empatía engloba conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción por experimentar sentimien-

tos similares a los de éste” (p.374). Lo anterior considerando las perspectiva cognitiva y emocional del término (Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez, 2008).

La empatía se manifestó en algunos casos sin motivación altruista, es decir, que el hecho de sensibilizarse frente al otro contenía la expectativa de una ganancia personal:

Participante (Sociodrama, niño 9 años): “No, ellos no querían nada a cambio porque eran muy tontos, yo sí pediría algo a cambio”.

Participante (Sociodrama, niño 10 años): “De pronto los niños sí pensaron en pedir algo a cambio porque yo sí pensaría en recibir algo a cambio”.

La falta de altruismo en la demostración empática se caracteriza porque la persona busca un beneficio propio a la hora de sensibilizarse por el otro, lo cual se explica desde la historia de vida de los participantes; la importancia de la historia afectiva en la conducta social en general y en la conducta altruista en particular ha sido reiteradamente demostrada. Se ha encontrado que el papel de la familia en la conducta prosocial está relacionada con la experiencia relacional del niño con sus padres de donde adquiere confianza básica y seguridad para establecer contactos sociales íntimos y altruistas (Garaigordobil, 2005). A su vez señalan que las personas que tienen un concepto más positivo del ser humano y de lo que se puede esperar de las relaciones interpersonales, tienen mayor disponibilidad para realizar conductas prosociales y altruistas que quienes creen que las personas buscan siempre su propio interés.

Para algunos niños la empatía es entendida como una debilidad, en donde la preocupación por el otro

puede constituirse como un riesgo al propio bienestar y es innecesaria:

Participante (Entrevista semiestructurada, niña 9 años): “Para qué preocuparse por las necesidades de otros si nadie se preocupa por las necesidades de uno”.

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 10 años): “Si ni mi mamá se preocupa por mí... qué tal preocuparme por otros, lo salen cascando* más”.

Para que se presente la empatía, se pueden relacionar de manera indirecta algunas características como la edad (Retuerto, 2004), el género (Alvarado, 2012), la clase social (Varnum, Blais, Hampton & Brewer, 2015), la composición familiar y la posición ordinal del niño en la familia (Muñoz & Hurtado, 2011) y con factores como las prácticas educativas o de socialización paterna (Alvarado, 2012). La empatía por parte de los padres genera niños más seguros y equilibrados que son más capaces de ponerse en lugar de otro. La suposición de que se haya tenido experiencia previa de empatía, genera actitud empática (Borba, 2004).

El entorno social y familiar de los niños, en cuanto a factores indirectos y factores directos como las prácticas de socialización paterna se ven seriamente comprometidos; el ambiente de violencia, el abandono, la negligencia, pobreza, etc. (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006), hace que los menores desarrollen estrategias afectivas que generan barreras emocionales que les posibilitan protegerse de la angustiada realidad y afectan la conducta prosocial.

Participante (Narrativa, niño 9 años) “No me gusta pensar en los demás, eso es para las niñas o para los del cuento”.

* Agredir físicamente a otra persona.

Participante (Narrativa, niño 10 años) “Sí, pues cuando estás llorando por los golpes sí que les doy, pero, así como en el cuento no”.

De la misma forma, la investigación mostró poco interés por el punto de vista de los demás y por el sufrimiento de los otros, asumiendo una actitud de indiferencia:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “No me importa lo que piensen esos”

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Qué pereza escuchar a los demás”.

Tampoco se demostraron expresiones de malestar personal, en donde la persona experimenta sentimientos de incomodidad y ansiedad cuando se observan experiencias negativas de otros:

Participante (Narrativa, niño 9 años): “Cuando les pego a las niñas siento cosquillas en el estómago y eso me gusta, esos del cuento eran bien”

Participante (Narrativa, niño 10 años) “Me gusta ver sufrir a los que me caen mal”.

Pese a lo anterior, se pudieron evidenciar algunas manifestaciones referidas a la preocupación empática por personas cercanas o familiares, en donde se experimentan sentimientos de compasión y preocupación:

Participante (Entrevista semiestructurada, niña 8 años): “Cuando mi mamá está triste le digo cosas lindas...”

Participante (Entrevista semiestructurada, niño

9 años) “Si es enemigo darle, si es un familiar o amigo ayudarlo”.

Lo anterior se entiende en la medida en que “las conductas prosociales de algunas personas obedecen a cierto patrón de reciprocidad” (Marín, 2009, p.70) y familiaridad o cercanía con las personas. De la misma forma, se encontró que a pesar de las dificultades para manifestar empatía en algunos niños, en otros casos se considera la importancia de sensibilizarse ante los otros, escuchando opiniones y puntos de vista y apropiándose del bienestar o malestar del otro como propio:

Participante (Entrevista semiestructurada, niña 9 años) “Cuando miro que un niño le pega a otro niño me da pena y le voy a decir a la profesora”.

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Les digo que no peleen porque cuando le pegan a mi hermano yo lloro y lo defiendo”.

Conductas de ayuda

En las conductas de ayuda se hicieron evidentes las dificultades a la hora de ayudar a otros, en especial cuando se trata de realizar trabajos con los compañeros:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Los tontos ayudan”.

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Si mi amigo le está dando duro a ese yo le ayudo a darle pata, eso es ayudar”.

Según Marín (2009), son diversas las razones por las cuales la conducta de ayuda no se presenta: “Algunas personas no ayudan simplemente porque no perciben la

situación planteada como una necesidad inminente que requiere su participación” (p.70). El mismo autor menciona que las experiencias pasadas de engaños, fraudes o falta de seriedad, influyen negativamente en la predisposición a ayudar, debido a que no se quiere sentirse nuevamente engañado por personas sin escrúpulos que se aprovechan e inventan situaciones para generar sentimientos de pesar en los demás. La conducta de ayuda se puede presentar cuando se considera una obligación, como sucede en la familia, en donde la ayuda se dirige a las labores domésticas que son compartidas por los miembros de la familia:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años). “Yo ayudo en mi casa a cocinar, sé hacer arroz con pollo”.

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Yo ayudo a arreglar las cosas que están desordenadas en mi casa”.

Lo mismo sucede con el desarrollo de actividades dentro del aula:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Yo le sé ayudar a borrar el tablero a la profe sin que ella me lo diga”.

Las conductas de ayuda en la escuela dependen del tipo de relaciones interpersonales establecidas, es más posible que se ayude a amigos o personas cercanas:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Cuando mi amiga se atrasa yo le escribo rápido pero solo a ella porque es mi amiga”.

Sin embargo, cuando se trata de personas lejanas

o con quien se hayan producido conflictos previos, la conducta de ayuda se ve limitada:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “No me gusta pedir ayuda porque nunca me ayudan, vea, a mí nadie me ayuda”.

En el escenario social las conductas de ayuda son situacionales y en especial se dan si se reciben retribuciones a cambio. Lepage (citado en Redondo e Inglés, 2009) refiere que las personas prosociales pueden desarrollar la disposición a brindar ayuda a otros, lo cual responde a causas externas, o puede estar motivada por el deseo de ganancias personales como en el caso de los participantes quienes esperan recibir retribuciones por las conductas de ayuda que puedan realizar hacia los demás:

Participante (Observación participante, niño 9 años). “Si sé que me va a dar algo lo ayudo”.

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “No, ellos no querían nada a cambio... porque eran muy tontos, yo sí pediría algo a cambio”.

Pese a lo anterior, se reconoce la importancia de ayudar en función de mejorar las relaciones interpersonales y fortalecer los vínculos de amistad:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Yo gano que las personas me quieran”.

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Yo gano que me digan gracias”.

En algunos casos se muestra que existe una motivación altruista para ayudar, generada principalmente

por la sensibilidad ante los problemas o dificultades del otro. La Real Académica de la Lengua Española (2017) define al altruismo como: diligencia en procurar el bien ajeno aun a costa del propio, entendiendo que en la conducta altruista se realizan actos sociales beneficiosos para los demás llevados a cabo por motivos o valores internos sin buscar ningún tipo de recompensa externa:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Cuando yo ayudo a mi compañera no espero a cambio”.

Cooperación

La cooperación es un intercambio social que busca un beneficio común. Las partes buscan contribuir con su esfuerzo y lograr una meta común que de manera individual no se podría conseguir; en este sentido se encontraron pocos comportamientos cooperativos:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “No coopero porque todos me caen mal”.

Comportamientos cooperativos selectivos:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Con mis amigos sí”, “Depende de quién sea”.

Y niños muy cooperativos quienes manifestaron:

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Con mis amigos del barrio quedamos en llegar del colegio y hacer las tareas para que después nos dejen jugar un rato”.

Las condiciones de vulnerabilidad de los niños

en las cuales se han tenido experiencias de interacción negativas pueden limitar la conducta de cooperación (Beltrán, 2010), sin embargo, la cercanía entre los colaboradores puede favorecer conductas como la de escuchar antes de emprender tareas encaminadas a lograr el objetivo propuesto (Garaigordobil, 2005).

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Sí, porque los demás tienen ideas y yo las respeto”.

Participante (Entrevista semiestructurada, niño 9 años) “Sí, porque toca escucharlos de manera ordenada”.

Para que este acto se considere cooperativo tiene que existir una reciprocidad; si no existe esta, no se puede hablar de cooperación, se hablaría entonces de ayuda (Carreras *et al.*, 1996). Una persona cooperativa es la que tiene adecuadas habilidades sociales y es capaz de favorecer con su conducta a los demás. Esto no implica que no sepa defender sus puntos de vista, por el contrario, posee habilidades de cooperación y está acompañada de la capacidad de defender los propios puntos de vista. “La conducta de cooperación como un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir” (Garaigordobil, 2005, p.116).

El trabajo cooperativo lleva a una comunicación eficaz, mayor confianza y amistad, menor incidencia de conductas negativas y mayor tolerancia en la escuela. Garaigordobil (2002) refiere que las diversas formas de aprendizaje cooperativo existentes en la actualidad, aunque tienen aspectos diferentes, comparten la fundamentación teórica interaccionista desde la que se entiende que el ser humano con los elementos que lo conforman (aptitudes, características de personalidad, nivel de aspi-

raciones, creencias...) se desarrolla en el transcurso de las interacciones sociales que tiene con las personas significativas del medio social. De ello se puede deducir que muchas de las dificultades en el desarrollo del ser humano provienen de unas deficientes o inadecuadas interacciones sociales. Se identificaron mediante las técnicas del sociodrama y de la entrevista semiestructurada diferentes expresiones y comportamientos que indican que la cooperación está mediada por el modelamiento y el reforzamiento que se genera de manera permanente por parte de padres, maestros, compañeros y entorno social.

De manera general, se puede mencionar que las manifestaciones de cooperación están mediadas por las necesidades de los grupos (Camacho, 2012) y, sobre todo, por la cercanía de las personas involucradas: la familia, amigos y compañeros pueden ser las personas con quien más se coopere (Redondo *et al.*, 2013).

Conclusiones

De manera general, la investigación indicó que las conductas prosociales se manifiestan principalmente por los vínculos interpersonales que los niños hayan establecido y de las historias de aprendizaje experimentadas, de tal manera que la cercanía y el afecto favorecen la manifestación prosocial, y puede generar que esta se exprese más allá del círculo inmediato. Al respecto, Marín (2010) considera que la conducta prosocial es un *constructo* que hace referencia a una conducta compleja y en ese sentido menciona que:

...existen varios sistemas y capacidades individuales implicadas en ella. Al respecto se pueden destacar elementos cognitivos y afectivos... así mismo hay una multiplicidad de variables como la experiencia; expec-

tativas; recompensas; favores disposicionales; estados de ánimos;... que influyen en las conductas prosociales (p.375).

Garaigordobil (2005) también señala que las conductas prosociales dependen de una “multitud de factores interrelacionados” (p.45) como la cultura, el contexto familiar, la sociabilidad, entre otros, y de manera especial recalca la importancia del contexto social.

Es por lo anterior que el estudio plantea un riesgo y una oportunidad; lo primero referido a las condiciones de vulnerabilidad psicosociales en las cuales están inmersos niños participantes; y una oportunidad desde el contexto escolar, al propiciar espacios y modelos para el aprendizaje y vivencia de la prosocialidad.

La conducta prosocial de más claras manifestaciones es la ayuda no altruista, en donde los niños esperan ganar algún favor como comida y alianzas para la supervivencia y protección dentro de la escuela. En el ámbito familiar, la conducta de ayuda se realiza en especial cuando se trata de labores domésticas y es vista con mayor agrado por los niños, pues al parecer resulta más posible ayudar a amigos y familiares que a desconocidos o personas con quienes no se tenga una relación cercana. En cuanto a la empatía, se consideró al hecho de sensibilizarse frente al otro como una muestra de debilidad o como una conducta innecesaria. Los estudiantes inicialmente no mostraron gran disponibilidad para la cooperación, pues preferían un trabajo individual y no consideraban las ventajas del trabajo cooperativo.

Con la hermenéutica como horizonte de comprensión de las vivencias cotidianas del contexto, se logró develar cómo los niños manifiestan las conductas

prosociales y con base en estos discernimientos se generaron beneficios directos como la formulación de una estrategia de intervención psicoeducativa que favoreció el repertorio de comportamientos prosociales en el grupo estudiado y en sus comunidades educativas, e indirectos como las reflexiones emergentes frente de un grupo de menores que pueden ser vistos como generadores de conflicto y no como el resultado de complejas expresiones de la realidad social y familiar.

Referencias

- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(3) 1-27.
- Álvarez, P. (2009). *Psicodrama y niveles psicogenéticos. Teoría del sociodrama familiar. Estudios de psicodrama de Madrid*. Recuperado de: <http://www.psicodrama.info/drama1a.html>
- Arce, S., Cordera, M., & Perticarari, M. (2012). La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 68-82.
- Arenas, M., & Parra, E. (2005). *Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños de edad escolar con característica de privación social* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Auné, S., Blum, D., Abal, J., Lozzia, G., & Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la Investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.
- Beltrán, A. (2010). *Conductas cooperativas, altruistas y de competencia: formas de interacción social que emergen bajo exposición a diferentes relaciones de contingencia* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Nomos S.A.
- Borba, M. (2004). *Inteligencia moral. Las siete virtudes que los niños deben aprender para hacer lo correcto*. Barcelona: Paidós.
- Caicedo, J. (2014). *Fortalecimiento de las conductas prosociales en los niños y niñas de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flores sede Mariscal Sucre y Olga Forero de la ciudad de Chiquinquirá (Boyacá)* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Tunja, Colombia.
- Camacho, E. (2012). Interacciones sociales en contingencias de cooperación y competencia: ¿Comportamiento suplementario o sustitutivo? *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 38(2), 22-38.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., & Serrats, M. G. (1996). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.

- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- González Portal, M. (2000). *Conducta prosocial, evaluación e intervención*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research On-line Journal*, 6(2).
- Ley N°115: Artículo 5. *Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia, 8 de febrero de 1994. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Marín, J. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*, 2(2), 60-75.
- Marín, J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Molero, C., Candela, C., & Cortés, M. T. (1999). La conducta prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 325-353.
- Moreno, L. (2010). *Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario de evaluación de la conducta de ayuda con responsabilidad, afectividad y altruismo como factores*. Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel). Recuperado de: http://www.unizar.es/abarrasa/tea/200910_25906/moreno2010.pdf
- Muñoz, A., y Hurtado, J. (2011). *Asociación entre el funcionamiento familiar y la empatía en adolescentes escolarizados en una institución educativa pública del municipio de Medellín* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Plazas, E.A., Morón Cotes, M.L., Santiago, A., Sarmien-

- to, H., Ariza López, S.E., & Patiño, C.D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Real Academia de la Lengua Española (2017). *Diccionario de la Lengua Española (23a ed.)*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=28D9npK>
- Redondo, J., & Inglés, C., (2009). *Conducta prosocial, atribuciones, causales y rendimiento académico en estudiantes*. San Juan de Pasto: Institución Universitaria CESMAG.
- Redondo, J., Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium IRE*, 4(1), 234-247.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de los variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Rodríguez, L. (2014). Motivaciones y conductas prosociales en adolescentes argentinos. *Praxis Revista de Psicología*, 16(25), 79-87.
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Pícazo, M., Castro, I., & Bernal, S. (2011). *Investigación acción*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Ruiz, M. (2005). *Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba; Córdoba, España.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sanjuán, A., Cibanal, L., Gabaldon, E., Cartagena, M., Vizcaya, M., Pérez, R., Domínguez, J., Jurado, J., Lillo, M., & Domínguez, M. (2008). *Enfoque biográfico narrativo como método de investigación para el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de enfermería durante el aprendizaje clínico*. Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13862/1/3A2Sanjuan08.pdf>
- Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la Investigación Científica*. Segunda edición. México: Limusa.
- Urquiza, V., y Casullo, M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, 13, 297-302.
- Varnum, M., Blais, C., Hampton, R. S., & Brewer, G. A. (2015). Social class affects neural empathic responses. *Culture and Brain*, 3, 122-130.