

Estudio sobre la Vinculación de las Conductas Prosociales con la Autoestima y la Empatía en niños, niñas y adolescentes

Resumen. Este artículo pretende mostrar algunos datos y reflexiones de la investigación¹ realizada que podrían brindar elementos en la construcción de estrategias de intervención regionales (de los sujetos, sus intercambios y contextos) y en la revisión de políticas públicas al respecto. Los datos utilizados para este artículo se obtuvieron de un estudio Descriptivo Correlacional de tipo cualitativo. Se adaptó, estandarizó y aplicó la Escala del autoconcepto de Pier-Harris (Gorostegui 2002), el cuestionario sobre empatía y conducta prosocial de Mehrabian y Epstein, (adaptación Sánchez Queija 2006); con la implementación de observaciones etnográficas. La muestra es de 1000 niños, niñas y adolescentes de diferentes sectores sociales. Actualmente se realiza el análisis de datos y se siguen los pasos planteados, lográndose algunas inferencias relativas a altos niveles de empatía y autoestima, favorecedoras de conductas prosociales, lo cual puede lograrse solamente en contextos cercanos como respuestas afectiva más que cognitivas, en las situaciones de comprensión o solidaridad con otros; lo cual resulta necesario tener en cuenta frente a las intervenciones en contextos particulares.

Abstract. This article tries to show data and reflections on a research that could provide elements in the construction of regional intervention strategies (subjects, exchanges and contexts) and the review of public policies. Data used for this article was obtained from a correlational study of qualitative description. Pier-Harris' scale of self-concept (Gorostegui 2002) was adapted, standardized and applied, as well as the questionnaire on empathy and prosocial behavior Mehrabian and Epstein (adapted Queija Sánchez 2006); implementing ethnographic observations. The sample consist of 1000 children and adolescents from different social sectors. Currently, data analysis is being carried out and steps proposed are being followed, achieving some inferences related to high levels of empathy and self-esteem, which enhance prosocial behaviours and can be achieved only in close contexts as emotional answers rather than cognitive ones, in situations of understanding or solidarity with others; which is necessary to have in consideration before interventions in particular contexts.

1. Introducción

1.1. Antecedentes y etapa inicial de investigación

Las conductas prosociales en el contexto contemporáneo son preocupación de especialistas y de las políticas públicas debido a que la violencia tiende a presentarse cada vez con más frecuencia en los distintos ámbitos y edades. En función de esto, resulta importante profundizar respecto a las distintas formas de interacción, que a lo largo del desarrollo humano atraviesan las experiencias infantiles y adolescentes. Este artículo pretende analizar las potencialidades que podrían generar conductas socialmente positivas más que atender a los aspectos sintomáticos de las conductas violentas.

El proyecto actual, iniciado en 2012, consiste en un estudio que tiene por objetivos centrales analizar la relación entre empatía, autoestima y prosocialidad en niños, niñas y adolescentes de la

Arce, Sonia ^a; Cordera, María Elena ^a;
Perticarari, Marisa ^a; Herrero, María Inés ^a;
González, Julia Mariana ^a; Randazzo, Melisa ^a;
Marini, Luciana ^a y Carrizo, Victoria ^a.

^a Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves:

Niñez; adolescencia; prosocialidad; empatía; autoestima.

Keywords:

Childhood; adolescence; prosociability; empathy; self-esteem.

Enviar correspondencia a:

Arce, S. E-mail: arcesonia_12@hotmailcom

¹ Esta investigación comenzó en 2012, es continuación de un trayecto iniciado en 2004 sobre la construcción de prosocialidad en niños, niñas y adolescentes de Córdoba, y continuó ininterrumpidamente. En la última etapa se analizó la relación entre empatía, autoestima y prosocialidad.

ciudad de Córdoba y promover estrategias de acción generadoras de conductas saludables basadas en los valores. El mismo se inserta en la problemática de cambios de valores, donde las conductas prosociales suelen ser reemplazadas por actitudes basadas en el individualismo o por hechos de violencia.

Los datos obtenidos anteriormente sobre las formas de construcción de las mismas mostraron la importancia del contexto cercano, destacando los modelos adultos como aspectos muy significativos de este proceso y explicando cómo aspectos relacionados a la autocognición, como la autoestima y la empatía podrían favorecer la aparición y consolidación de dichas conductas. (Arce, Cordera, Peticarari 2011) "...tanto en investigación como en intervención comunitaria, se intenta entender al desarrollo moral no desde una rigidez ética sino como una construcción subjetiva compleja". "Desde la Psicología del desarrollo resulta dudoso el hecho de que se pueda generar aprendizaje moral, sin crear disonancia cognitiva a través de la contrastación de puntos de vista, ya que con estudios e intervenciones diversas se ha comprobado, que en las interrelaciones activas, es como los sujetos construyen prosocialidad."

Al respecto son muy abundantes los antecedentes de investigaciones extranjeras sobre el tema (Eisemberg 1996, Kohlberg 1968, Palacios, Marchesi y Carretero 1997), y más específicamente en la temática actual, los de Inmaculada Sánchez-Queija, Alfredo Oliva y Agueda Parra, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y de la Universidad de Sevilla, en el estudio de Empatía y conducta prosocial durante la Adolescencia (2007). Se destacan así mismo, los estudios de Mestre Escrivá, V. Frías Navarro, M y Samper García, P. (2004) sobre la Medida de la Empatía, investigada a través del análisis del Interpersonal Reactivity Index para validar sus propiedades psicométricas; de Garaigordobil, M (2006) sobre un análisis correlacional de las vinculaciones de la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas en la infancia.

Para seguir profundizando esta temática tan estudiada se valoriza la importancia de tener en cuenta las particularidades que se presentan en los diferentes contextos. Interesado también en las producciones de algunos expertos que están trabajando actualmente sobre el tema, se realizó intercambios durante el año 2008 y 2009 con el Dr. Yáñez Canal, quien tiene trabajos como "Teorías y narraciones sobre la educación moral" (Universidad Nacional de Bogotá, Colombia).

En Argentina se encuentran referencias en algunos trabajos como la Evaluación de las Estructuras de Valores a Nivel Individual y Cultural de Lilian Wasser de Diuk, psicóloga de la Facultad de Psicología de la U.B.A; Las Relaciones entre Cognición, Conducta y Afecto en Actitudes Pro-Sociales de Niños en Edad Escolar, de Mónica Sorin, psicóloga de la U.B.A. También en el ámbito nacional, es importante abordar este tema, rescatando algunas conceptualizaciones actuales de destacados psicólogos como Hornstein (2011) sobre autoestima, así como los datos obtenidos en tramos investigativos previos de este equipo.

Sobre las inferencias logradas por este equipo en las primeras etapas de investigación, se puede decir que los valores que sostienen las prácticas sociales de los niños, niñas y adolescentes de diferentes sectores de nuestro medio, giran en su mayoría, en torno a necesidades egocéntricas, siendo frecuente que las actitudes que generan redes sociales promotoras de la integración, tiendan a ser sustituidas por conductas basadas en necesidades individualistas. La prosocialidad se ve incrementada de manera considerable en situaciones ocasionales y críticas con los otros y otras cercanos/as.

1.2. Entre la investigación cualitativa y la implementación de estrategias de intervención: la investigación acción

Estos datos iniciales llevaron a trabajar otra etapa investigativa sobre la premisa de “la significación de los adultos en la construcción de la prosocialidad”, en el período 2010-2011.

En ese tramo del estudio, bajo la modalidad de investigación-acción es que se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada (con la elaboraron propia de guías de preguntas) a 50 docentes y 50 padres de diferentes instituciones educativas de Córdoba, en varios sectores urbanos y con el aval del Ministerio de Educación de la Provincia; a la vez que se fue generando un modelo de intervención con la participación protagónica (Nirenberg, 2006) de los agentes involucrados en el proceso, teniendo en cuenta por un lado el potencial de los sujetos para el cambio y por otro las características regionales e intentando que las acciones se sustenten por sí mismas en ausencia de este equipo; esto supone una forma de trabajo flexible a cada necesidad y centrado en la modalidad de participación protagónica. Se partió de estos interrogantes: ¿cómo se realiza la apropiación de los valores que sostienen las conductas?, ¿qué valores transmiten las instituciones?, ¿cómo expresan los valores los adultos?

Las hipótesis que surgieron, fueron las siguientes:

- La construcción de la prosocialidad está directamente relacionada con las formas de participación de padres, vecinos, docentes y otros cuidadores significativos.
- El colectivo escolar promueve la socialización basada en la solidaridad y la cooperación y estimula las prácticas centradas en los valores.

En este trabajo se plantearon, los objetivos de: indagar modelos y prácticas de los adultos en la construcción de conductas prosociales y de propiciar un espacio de reflexión sobre el posicionamiento adulto en su rol protagónico en la construcción de la subjetividad.

Durante las intervenciones también se registraron y sistematizaron datos como estos: ciertas conductas violentas como modos de interacción fueron reemplazadas por la solidaridad, cooperación, apertura a la diversidad, por la puesta en acto del potencial prosocial. Es así que se pueden visualizar los modelos adultos e institucionales en un marco social complejo, como promotores significativos en este proceso de construcción de prosocialidad, ampliándose los estudios con la aplicación de los instrumentos específicos mencionados (entrevistas). Los registros que se desprendieron de éstos permitieron entender el papel de estos actores involucrados en el desarrollo.

En cuanto a los docentes se pudo inferir que la mayoría de ellos asocia las conductas prosociales (en un 85%) con el buen comportamiento o con valores sociales en sentido abstracto. Parecería confundirse la mera transmisión de valores con la construcción de los mismos, dando cuenta del desconocimiento acerca de la manera en que se incorporan y de su importancia para el desarrollo de las conductas prosociales o antisociales. Entienden además que el ámbito donde se desarrollan las conductas prosociales (en un 90%) es en la familia, y en mucho menor grado la escuela y ámbitos religiosos, barriales, etc. Pudiendo pensarse que esto coincide con décadas de asimilar una sociedad regida por acciones individuales o en sectores parciales (se espera acá sobre todo de la familia como formadora en esta área), por una socialización suave, tolerante, dirigida a lo individual y algunos cambios actuales en este sentido no llegan a percibirse bien aún.

En algunas instituciones educativas se realizan actividades formales (en un 85%) e informales en pos de la construcción de prosocialidad. Entre las primeras podemos encontrar acciones orientadas hacia la cooperación, donaciones, otras acciones solidarias, cuidado del medio ambiente, talleres de integración, etc; mientras que en las informales se mencionaron: lograr respeto hacia el otro, atender las necesidades de los alumnos, afianzar la confianza, promover el diálogo, actividades deportivas y de integración. En relación a ello, en algunos colegios pertenecientes a sectores de alto poder adquisitivo, se llevan a cabo programas de valores que otorgan créditos para los alumnos de acuerdo a su grado de participación en diversas actividades, formas educativas y modalidades éticas. Esto lleva a cuestionar que si no existiera la “obligación”, el “deber” o la asignación de créditos a estas acciones solidarias si se seguiría llevando a cabo como parte de una construcción personal en su desarrollo, presentándose dudas al respecto. Desde un sentido piagetiano, el desarrollo moral tiene como objetivo construir personalidades autónomas, estimulando la capacidad de realizar elecciones libres. Se considera, desde este trabajo, que las intervenciones educativas deben acompañar un proceso de apropiación de los valores muy complejo, que para que esto se concrete es necesario que se proporcionen experiencias que favorezcan el abandono de una moral autoritaria y se genere un posicionamiento autónomo, contextualmente interpretado y traducido.

En cuanto a las relaciones institucionales, refieren su preocupación por la presencia de actitudes individualistas, de competencia permanente (en un 90%), además de burlas por características personales, por diferencias económicas, desinterés por el otro, etc. Por otro lado, las conductas solidarias y empáticas aparecen, desde la miradas de los maestros en un sentido distinto de solidaridad (en un 60%) y compañerismo (40%) en las situaciones escolares como por ejemplo: “ayudarse con los machetes” y “colaborar con la tarea” con sus pares, etc. Dándoles sentido individual moral al compañerismo o un marcado individualismo.

En cuanto a las formas de resolución de conflicto de parte de docentes, fundamentalmente aparece el diálogo (en un 40%), las formas creativas, el trabajo en equipo, las sanciones, normas y los códigos de convivencia, y en menor medida (5%) la derivación a niveles jerárquicos más altos. Opinan

que frente a las situaciones de conflicto son frecuentes los dilemas no siempre solucionables, la crítica permanente al colegio, el silenciar los conflictos, algunos desbordes impulsivos o soluciones con códigos propios. Presentándose la mayoría de estos aspectos como factores obstaculizantes en el proceso de prosocialidad.

Con respecto a las respuestas obtenidas de los padres, también consideran que la responsabilidad de la transmisión de valores recae, en primera instancia, sobre la familia y en segundo lugar, sobre la escuela. Aparecen en menor frecuencia respuestas que resaltan el papel de los medios de comunicación, destacando los programas de televisión e internet; en lo que hace a esta última, consideran que al interactuar los niños y adolescentes con otros a través de estos espacios virtuales, *“seguramente reciben influencias sobre aspectos tan importantes como estos”*. Hay quienes expresan que *“todos”* o la *“sociedad entera”* influye sobre la conformación de los valores, citando específicamente en algunos casos a las instituciones barriales, *“iglesia, club”*.

Con respecto a la manera en que se enseñan, resaltan el valor de la palabra y el ejemplo y en menor medida la religión, dar responsabilidades en el hogar y valorar en los niños, niñas y adolescentes lo que hacen bien. En menor proporción responden sobre la importancia del *“tiempo dedicado a los niños y adolescentes”*, rescatando la necesidad de fomentar la *“autoestima”* valorando los logros personales y dándoles *“responsabilidades acordes a la edad”*; algunas respuestas destacaron que *“es algo que se construye día a día”*. Frente a situaciones concretas de resolución de conflictos entre pares, los padres manifiestan dejar a los niños, niñas adolescentes que resuelvan solos, si esto no se logra, intervenir mediando para llegar a una solución justa. También y en forma frecuente aluden a *“el castigo y la penitencia”* como forma de enseñanza, por el contrario y en algunos casos *“dejar pasar”* la situación problema y especialmente si son *“chicos”* (pequeños) es decir no hacerse cargo, desconociendo la necesidad de su rol adulto.

Se destacan, pero en menor cuantía, contestaciones que hacen referencia a la necesidad de estimular un *“pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo”*, *“enseñando a ser auténticos y que se manejen con la sinceridad y la verdad”* y valorando *“lo bueno”*.

Los padres opinan respecto a otros adultos (otros padres, escuelas, clubes, religión) que muchos de ellos no se hacen cargo de la importancia de su rol como modelos en el desarrollo y retan, castigan o ejercen la violencia. Visualizan que las escuelas tienden a resolver las situaciones de problemas con sanciones, citando a los padres o enviando a la dirección.

Se destacan contestaciones sobre al posicionamiento de los adultos en respuestas tales como *“si hay problemas con los alumnos e intervienen los padres, éstos y la escuela terminan peleando”*; reconocen además que muchos en vez de solucionar los conflictos entre los hijos y sus pares, terminan descargando en ellos sus problemas personales. Es llamativo como al hablar sobre terceras personas, abundan respuestas más realistas y coincidentes con situaciones cotidianas, tales como *“dicen una cosa y hacen otra”*, cuando los compañeros se pelean los docentes los hacen reflexionar, pero también

hay quienes expresan *“tanto en las familias como en la escuela, todos quieren hablar y nadie se escucha, tal como en los medios de comunicación”, “los docentes están tan agotados por tantas tareas que tienen que llevar a cabo, que en esto hacen la vista gorda”*. Una frase que expresa un sentir frecuente y observado en lo actitudinal de los entrevistados fue *“se sabe que dialogando... pero uno viene cansado de tantas tareas y hace la vista gorda”* (identificándose con lo observado en los otros).

Cabe destacar que la mirada de los padres sobre la institución escuela conlleva muchas críticas, emergiendo la depositación de una responsabilidad mayor sobre la misma: *“la escuela castiga y separa a los que causan problemas”, “rechaza a los que tienen problemas de conducta”, “los docentes no tienen tiempo”*.

Ante estos resultados surgieron interrogantes tales como ¿qué sucede que los niños, niñas y adolescentes en los ámbitos ajenos a la familia manifiestan conductas violentas?, ¿por qué esta forma de educar no se manifiesta en la construcción de empatía y solidaridad?, ¿qué sucede que muestran tan baja tolerancia a la frustración?

Por lo general los padres reconocen la importancia de la escuela para la formación humana de sus hijos, depositando en los mismos aspectos positivos y en otros casos muy críticos. No obstante, salvo en algunas opiniones aisladas, no se sienten comprometidos para trabajar en forma conjunta sobre las cuestiones que les preocupan de sus hijos. Los docentes a su vez, reclaman a los padres respecto a la depositación que ellos realizan de los problemas familiares en la comunidad educativa; parecería que ambas instituciones persiguen los mismos objetivos, pero operan disociadamente.

Los valores constituyen preferencias colectivas que se adquieren a través de los procesos de socialización en los que *familia y escuela* desempeñan un papel central, no dependiendo de factores situacionales solamente. Se trata de un proceso que comienza en las etapas tempranas del desarrollo hasta la apropiación personal de los mismos en la adolescencia. El sujeto se encuentra atravesado por la realidad histórica social, la cual lo lleva a adoptar un posicionamiento subjetivo particular.

En función de lo expresado surge la necesidad de reconstruir con los diversos actores del colectivo escolar nuevas modalidades de interacción y participación protagónica, teniendo en cuenta que el espacio territorial de la institución funciona nucleando y ofreciéndose como un ámbito válido de interlocución entre padres, alumnos/as y docentes.

La forma de trabajo se va planificando de manera conjunta y cada participante asume en rol que elige de acuerdo a sus características personales; no hay jerarquías sino que el diálogo, la cooperación, la empatía son los valores que posibilitan el logro de los objetivos que previamente se han planteado en común. Esta metodología no supone pasos excluyentes, sino que cada actividad que se va desarrollando abre nuevas posibilidades para las posteriores. De esta manera, en el intercambio se van generando espacios de “escucha” en los que todos los sujetos son protagonistas de las actividades. Se trabaja “desde la diversidad y en la diversidad” involucrando a los sujetos, quienes al formar parte de la propuesta en todos sus pasos, tienen oportunidad de opinar, sugerir y discutir, lo que

resulta en el planteamiento de actividades realistas y ajustadas a las características de la escuela, el barrio y las familias. La importancia de re-construir las estrategias, deviene de las dificultades que los especialistas manifiestan a la hora de las convocatorias a los padres, con la finalidad de integrarlos a la comunidad educativa para realizar trabajos conjuntos. De este modo, se contribuye a la promoción en los niños, niñas y adolescentes, de conductas socialmente positivas, es decir al desarrollo de los valores en contexto.

Estos datos se correlacionan, en gran medida, con los obtenidos en anteriores etapas de la investigación. En esos tramos previos se infirió que tanto niños como adolescentes no expresaban una construcción de conocimientos significativos ni una apropiación real de los valores, mostrándose incoherencia entre el concepto y la acción, entre lo que consideran que los otros esperan y la necesidad personal. Viéndose adquisiciones más significativas en cuanto a la prosocialidad solamente en círculos de amistades cercanas y no como rasgo social general. Encontrándose en esta fase de análisis de datos cierta coincidencia en el modelo adulto frente a contradicciones entre el pensamiento que intencionalmente intentan “inculcar valores” y las acciones en ciertos casos marcadamente contradictorias al respecto.

Los adultos permitieron entender la diversidad de modalidades que habla de la heteronimia en las formas subjetivas e intersubjetivas a la hora de transmitir valores y “solucionar” conflictos, no siempre de manera fructífera. Se seguiría en general y según estos datos, con un *Modelo de transmisión de valores* (Yañez Canal, 2005 pp. 22), que consiste en “enseñar conductas y actitudes que reflejen valores tradicionales, valiéndose de ciertas técnicas y múltiples estrategias. Intentan que los estudiantes aprendan aquello que se considera moralmente correcto dentro de su cultura específica, modelando positivamente su carácter y aptitudes de manera eficaz. Siendo éste el modelo más ampliamente difundido e implementado por la mayoría de los programas pedagógicos, limitándose a compensar los comportamientos moralmente “correctos” y castigar las violaciones a las normas. Esto reviste, desde lo analizado, *múltiples críticas*, ya que es considerado agresivo, no favorecedor de autonomía ni empoderamiento, sin capacidad para construir sentido. Desde la Psicología del desarrollo resulta dudoso el hecho de que se pueda generar aprendizaje moral sin crear disonancia cognitiva a través de la contrastación de puntos de vista, ya que con estudios e intervenciones diversas se ha comprobado que en las interrelaciones activas es como los sujetos construyen prosocialidad, es decir, desde una mirada crítica en lo intersubjetivo. Por lo que es necesario un trabajo permanente en la comunidad educativa y la capacitación de efectores sociales al respecto.

Resumiendo, en este trabajo se coincide con otros *modelos propicios* en donde “las escuelas deberían desarrollar una ‘cultura de los errores’ en la cual se usan las transgresiones morales para cambiar la estructura de pensamiento y las tendencias de la conducta” Lo moral es considerado como parte de un *universo presuposicional* propio de una tradición, de pautas de crianza, de formas de expresión de la emotividad, del manejo del humor, de conductas esperadas en el espacio público y en

el privado, de discursos permitidos con la autoridad y entre iguales, de responsabilidad, de transgresiones admitidas, de rituales establecidos para no traspasar los espacios íntimos, de un pasado construido y esperanzas sobre el futuro, y de otras situaciones cotidianas, donde se reflejan las posibilidades para hacer de todo discurso sobre la moral y la ciudadanía un discurso válido; se refiere a las concepciones, creencias o acuerdos implícitos de una cultura que llevan a valorar ciertas posturas morales, ciertas concepciones de justicia y de institucionalidad. “Las escuelas deben ser otro espacio donde ese proceso colectivo de reflexión, de dilucidación de nosotros mismos, de construcción de unas reglas colectivas de convivencia pueda realizarse. Las escuelas al igual que las familias deben sentirse motivadas a participar en ese proceso de construcción de nuevas maneras de vida ciudadana, de convivencia”. (Yañez Canal, 2005 pp. 23).

Así, desde este modelo de trabajo, tanto en investigación como en intervención comunitaria, se intenta entender al desarrollo moral no desde una rigidez ética sino como una construcción subjetiva compleja.

1.3. *Algunos fundamentos del estudio actual*

Desde los datos que emergieron del proceso, se generó la hipótesis de que la prosocialidad está relacionada con la autoestima positiva y la capacidad de empatía, lo que favorecería el desarrollo social (de la solidaridad y el respeto por la diversidad). Prosiguiendo así con la posibilidad de nuevas revisiones en los modos de intervenciones ajustados a las realidades regionales (de las personas, sus intercambios y sus contextos).

Se partió de interrogantes tales como:

¿Existe una correlación positiva entre empatía, autoestima y conducta prosocial?

¿La autoestima positiva facilita las conductas prosociales?

¿La capacidad empática de los niños y adolescentes favorece el desarrollo de conductas prosociales?

Vale recordar que los conceptos ejes de esta investigación implican una construcción a lo largo del desarrollo de los niños, las niñas y los y las adolescentes.

La **prosocialidad** parecería entonces tener una relación directa con el grado de autoestima y empatía que se va generando durante el desarrollo del sujeto. En el estudio científico de la infancia, las conductas pro-sociales, son definidas como “los actos voluntarios realizados con el fin de producir un resultado positivo para otros sin que exista un beneficio inmediato personal para su autor” (Marchesi, 1997).

En lo referido a **autoestima** Hornstein (2011) considera que es una experiencia íntima del sujeto sobre lo que piensa y siente de sí mismo, plantea la necesidad de una autoestima equilibrada o consolidada, para sentir fortaleza y resistencia frente a las situaciones adversas “una baja autoestima vulnera la resistencia ante los problemas de la vida” (2011 pp. 16). Branden (1995) dice que la autoestima tiene dos componentes “un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía

personal”, por lo tanto, “es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos” (pp.1). Expresiones que se completan con lo que señala González Piendo (1998 pp.10) para quien este concepto, como componente de la autoimagen, “está determinada, por la interacción de los sistemas de estilos y valores”.

En lo que hace al concepto de empatía Eisenberg (1996) realiza una revisión de los trabajos previos y deduce la importancia de la misma en el desarrollo moral. La entiende como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que el otro está sintiendo. Por lo tanto la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, de la información verbal o de la información accesible a la memoria. La empatía así entendida desempeñaría un papel central en la disposición prosocial de las personas (Mestre Escrivá 2004). “La empatía se define no en un sentimiento equivalente y exacto a los sentimientos del otro, sino como una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la de uno mismo” (Hoffman -1975-, citado por Garaigordovil 2003).

Desde la Psicología del Desarrollo, Barnett (2000) considera que la empatía se desarrolla en un proceso que podría marcar cuatro etapas: en la primera, cercana al primer año de vida, el niño /a se altera al oír el llanto de otro bebé pues “confunde las señales de aflicción del otro, apenas percibido, con sentimientos desagradables patéticamente agitados en sí mismo”.

Entre el primer y el segundo año de vida, etapa llamada “empatía egocéntrica”, los niño/as comienzan a comprender que “la aflicción ajena no es la propia, aunque pueda afectarlos, pese a que los límites entre el yo y los otros aún no son claros”. Este autor considera que “la imitación de la aflicción del otro puede estar creando claves internas que lo ayuden a experimentar indirectamente la emoción ajena”.

La tercera etapa señalada alrededor de los 30 meses, muestra que el niño /a “ya ha desarrollado facultades más hábiles para organizar, integrar y regular sus propias emociones .Además, es más competente cuando se trata de aplicar su excitación empática al servicio de una ayuda efectiva”. “Los niños de esta edad al desarrollar una mayor capacidad de organizar sus percepciones y su relación con otros, pasan a exhibir una variedad de emociones más amplia al percibir la inquietud ajena; no solo preocupación, sino miedo, sorpresa, tristeza, retraimiento, enojo, indiferencia y hasta gozo”.

En la cuarta etapa, entre los tres y cinco años “los niños están desarrollando estrategias para adecuar su modo de sentir y actuar en una situación dada. Aprenden las convenciones sociales que rodean una exhibición emocional, descubriendo gradualmente las situaciones en que ayudar o mostrar interés se considera correcto. En estos años comienzan a entenderse con sus sensaciones de culpa, vergüenza, orgullo y jactancia”. A esta etapa también se la conoce como de “manejo de la empatía”.

Es importante tener en cuenta distintos aspectos del desarrollo cuando analizamos este recorrido. Por ejemplo, durante el primer año, los niños/as no tienen dificultades en compartir sus cosas; aún no cuentan con la posibilidad de discriminar claramente entre él / ella y los otros, mientras que entre el segundo y tercer año aparece más reticencia a compartir y la ayuda a los demás, es menor. Se encuentran en pleno proceso de adquisición de conciencia de sí y de marcado egocentrismo.

Cuando aparecen los sentimientos de culpa, surge la confusión, resultando difícil definir actitudes ante el dolor del otro ya que no es claro si éste se debe al sufrimiento o es producto de la propia responsabilidad del sujeto que lo sufre.

Es esperable a medida que los niños son más grandes, que las respuestas sean menos emocionales y más reflexivas. Si su medio cercano lo favorece, los comportamientos socialmente positivos, tienen que ver con la disposición empática hacia los demás pero también se correspondan con procesos reflexivos acerca de las acciones propias y ajenas.

En base a los anteriores procesos de investigación y a estos fundamentos teóricos, sintetizados en este escrito, surgieron los siguientes objetivos para el nuevo trayecto científico:

- Analizar la relación existente entre la conducta prosocial, la autoestima y la empatía en niños, niñas y adolescentes de ciudad de Córdoba.
- Promover estrategias de acción generadoras de conductas saludables basadas en los valores.

De esta manera, se continúa investigando con una muestra de 1000 niños y niñas de 9 a 11 años y de adolescentes de 15 a 17 años de diferentes sectores de Córdoba.

El plan de trabajo se desarrolla en tres etapas, en la primera se aplicaron los instrumentos de evaluación para el relevamiento de datos y el estudio etnográfico. Esta fase no fue completada, ya que se continúan en la actualidad con la aplicación de las técnicas metodológicas en niños, niñas y adolescentes, habiéndose procesado sólo los datos obtenidos. En la segunda se efectuará una triangulación de datos para posteriormente establecer conclusiones y cruzar, en una tercera etapa, con las investigaciones precedentes a los efectos de delinear las nuevas estrategias.

Se adaptó, se estandarizó y se aplicó a una parte de la muestra, la Escala del autoconcepto de Pier-Harris (Gorostegui 2002), el cuestionario sobre empatía y conducta prosocial de Mehrabian y Epstein, adaptado por Sánchez Queija (2006); como así también se implementarán otros instrumentos complementarios y observaciones etnoráficas.

Posteriormente se realizará una etapa investigativa de tipo comparada, ya que se tendrán en cuenta los resultados de la implementación de las distintas estrategias metodológicas utilizadas desde el inicio del trabajo

Como se expresó al comienzo de este texto, esta investigación se ubica en un tipo Descriptivo Correlacional y Cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) con análisis estadístico

inferencial, ya que interesa detectar las relaciones que existen entre las variables involucradas: prosocialidad, empatía y autoestima.

El conocimiento del tema nos brindaría una nueva mirada sobre la construcción de las conductas socialmente positivas en los niños, niñas y adolescentes de este medio. Los datos se aplicarían para la elaboración de programas, proyectos, estrategias de intervención, que a su vez podrían generar las bases para reformular cuerpos teóricos que en la actualidad siguen mirando dichas cuestiones desde concepciones científicas que no siempre responden a la realidad actual y teniendo en cuenta la diferencia de contextos.

Por otro lado, resultaría relevante para intervenciones en distintos ámbitos tanto en lo que hace la promoción de la salud como en lo referido a contextos educativos.

El trabajo implica el abordaje de los distintos aspectos del contexto, tales como la familia, la escuela, los diferentes grupos sociales formales e informales, desde la prevención como desde la intervención, lo cual resulta coherente con los estudios que analizan los efectos de las experiencias empáticas, prosociales y sus consecuencias positivas para el desarrollo personal y comunitario de niños y adolescentes: aspectos cognitivos, sociales (relaciones interpersonales escolares y extraescolares) y afectivos.

Se intenta promover una mayor inclusión de los sujetos a través de la disminución de los niveles de violencia que se han ido cotidianizando.

1.4. Algunos datos de la escala de autoconcepto

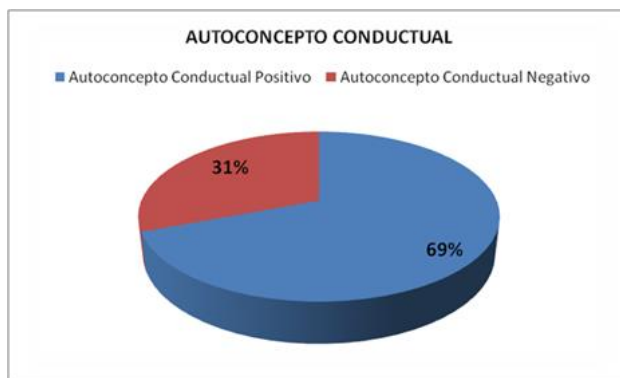
La Escala del autoconcepto de Pier-Harris, en la versión de adaptación de Gorostegui (2002) fue aplicada, hasta el momento, a gran parte de la muestra mencionada anteriormente, por lo que los datos que aquí se exponen corresponden a un análisis parcial de este estudio, correspondiente a adolescentes de sectores de escasos y medios recursos económicos de la población cordobesa.

Se detallan aquí, los indicadores registrados y analizados de este instrumento metodológico administrado, que contiene los datos referentes a la autoestima como una de las variables centrales.

1.4.1. Autoconcepto conductual

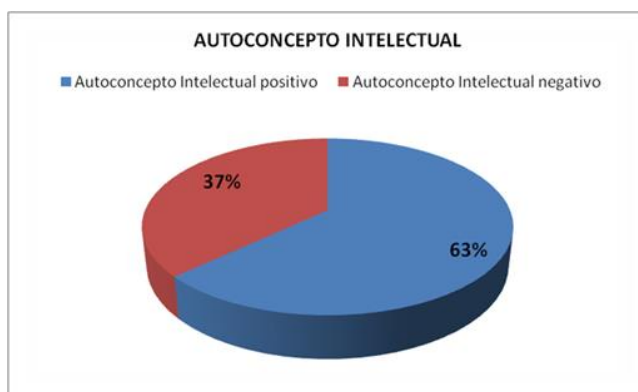
Entre las 18 variables que hacen referencia a la percepción de los jóvenes de la muestra de comportarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones, se puede observar que el 69% de las respuestas obtenidas muestran que los sujetos frente a distintos acontecimientos sienten que responden en forma apropiada, mientras que el 31% expresaría en sus respuestas lo opuesto.

A partir de lo cual podemos pensar que la mayoría de los sujetos de esta muestra tienen un autoconcepto conductual positivo.



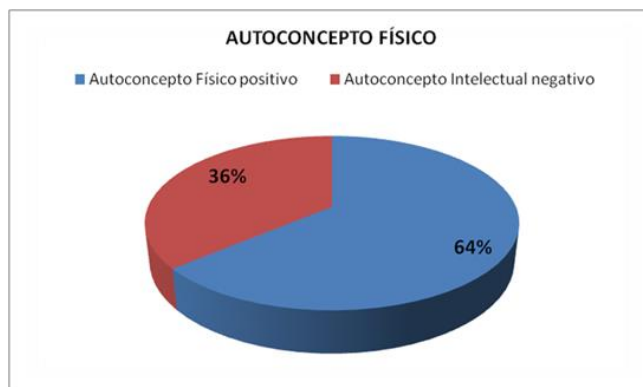
1.4.2. Autoconcepto intelectual

En referencia al autoconcepto intelectual, entendido como la percepción de competencias en situaciones escolares o en nuevos aprendizajes, a partir de las 2210 respuestas obtenidas en las 17 variables que miden este aspecto, se pudo observar que la mayoría (63%) estarían indicando una percepción positiva respecto a la adquisición de nuevos saberes. Mientras que el 37% de los jóvenes de la muestra presentarían un bajo autoconcepto intelectual.



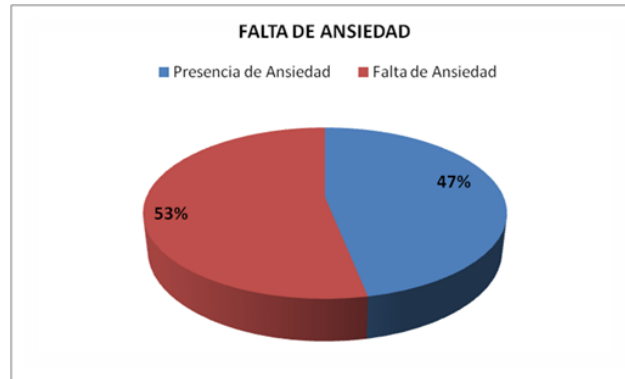
1.4.3. Autoconcepto físico

En cuanto a las variables que miden la percepción de los jóvenes respecto a su apariencia y destrezas físicas (autoconcepto físico) se pudo observar que el 64% de las respuestas obtenidas presentan una aprehensión positiva entre los jóvenes de la muestra, mientras que existirían un 36% de respuestas que denotan aspectos negativos respecto a la apariencia física.



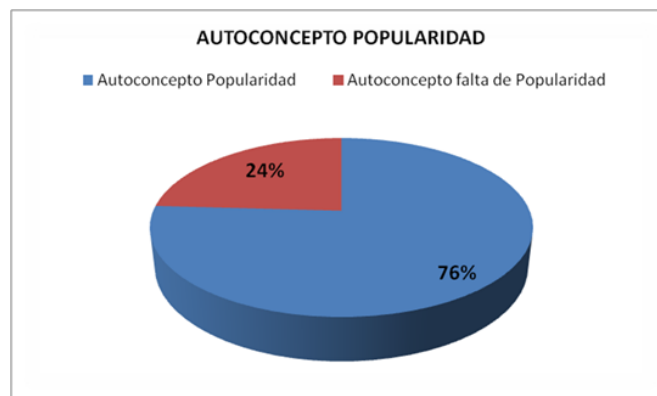
1.4.4. Falta de ansiedad

Respecto a la falta de ansiedad, la cual se define como la percepción de ausencia de problemas de tipo emocional, se puede observar que de las 12 variables que miden el presente aspecto no hay una diferencia significativa, ya que de las respuestas obtenidas, se observa que el 53% indicarían falta de ansiedad frente al 47% que podrían indicar estados de ansiedad.



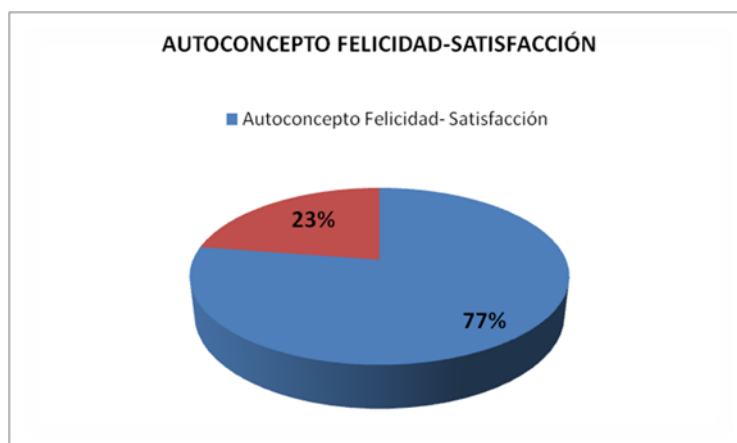
1.4.5. Autoconcepto popularidad

La percepción del éxito en las relaciones con los otros es entendida como autoconcepto social, de 12 variables que permite visualizar este aspecto, la mayoría de las respuestas (76%) estarían indicando una alta percepción de popularidad mientras que un 24% de respuestas expresan un bajo autoconcepto social entre los jóvenes de la muestra.



1.4.6. Autoconcepto de felicidad-satisfacción

Haciendo referencia al grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales se pudo observar, entre las 9 variables que miden esta dimensión, que de los sujetos de la muestra, el 23% de las respuestas indicarían bajo autoconcepto de felicidad-satisfacción frente a un 77% de respuestas que marcarían una percepción positiva respecto a las satisfacciones.



2. Algunos datos de la escala de empatía

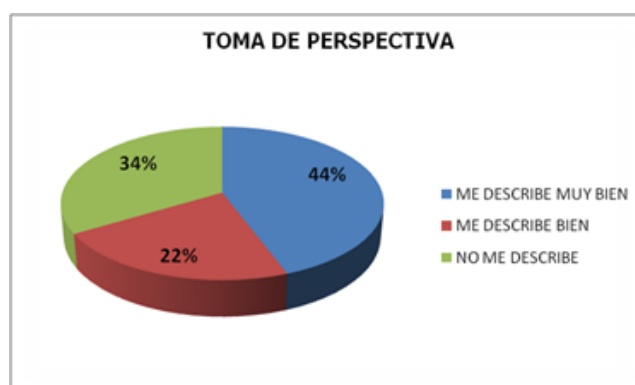
El cuestionario sobre empatía y conducta prosocial de Mehrabian y Epstein, adaptado por Sánchez Queija (2006) registró los datos que se exponen a continuación.

El objetivo de la escala es medir el nivel de empatía que los sujetos manifiestan ante diversas situaciones con connotación emocional.

Durante la administración de la misma (y también de la escala anterior), y luego de la adaptación al lenguaje coloquial de este medio, se observaron algunas dificultades en la comprensión de la prueba, debiéndose aclarar de manera oral algunos ítems.

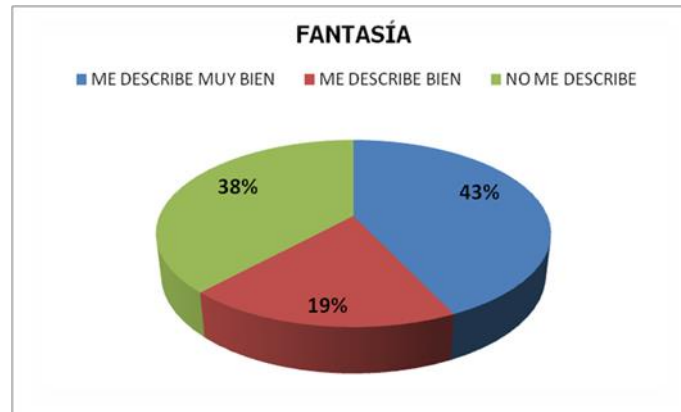
Teniendo en cuenta los procesos cognitivos presentes en toda manifestación empática analizamos las respuestas obtenidas en la escala de empatía de los y las jóvenes de esta parte de la muestra.

Se pudo observar en la dimensión *Toma de Perspectiva* (PT) que indican los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, que el 44% de los jóvenes afirma que esta variable lo representa muy bien y un 22% que lo describe bien mientras que el 34% de las respuestas obtenidas dicen no sentirse identificados con esta variable mostrando la dificultad por comprender al otro y ponerse en su lugar.



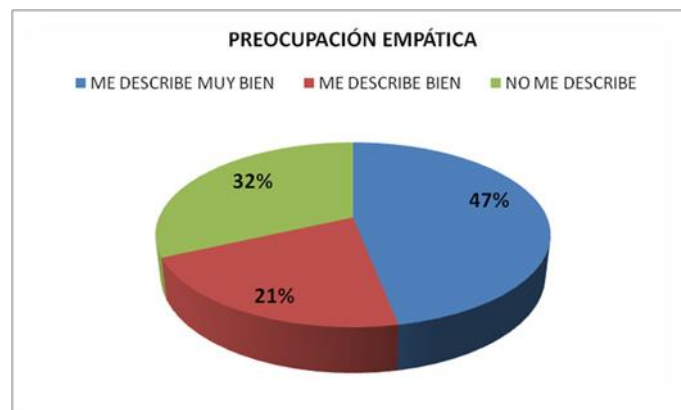
Respecto a la dimensión *Fantasía* (FS), en la que se busca evaluar la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias al hacer referencia a preguntas que lo inducen a identificarse con personajes del cine y de la literatura, se puede apreciar que el 38% de los jóvenes no

se sitúo en dentro de las situaciones ficcionales, el 19% revelo en sus respuestas que esta situación lo describía bien y el 43% de los jóvenes expresó que puede identificarse con personajes ficticios.

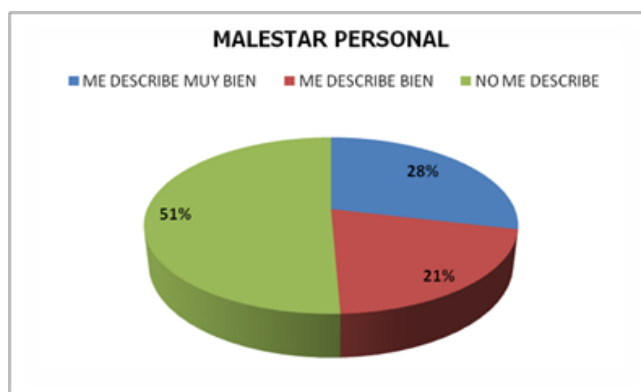


En referencia a los procesos emocionales que los sujetos adquieren ante las experiencias negativas de los otros, se evaluaron las variable *Preocupación empática* (EC) y *Malestar Personal* (PD).

Entre las respuestas dadas a las variables que miden la EC, es decir, los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros, se pudo observar que el 47% de las respuestas dadas por los jóvenes de la muestra se visualiza la preocupación por el otro ya que dicen que estas variables los describen muy bien, mientras que un 21% afirma que los describe bien mientras que existe un porcentaje (32%) de jóvenes expresa que no creen que las variables medidas en esta dimensión los describan.



En lo que respecta a las variables de la escala que evalúan los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás, es decir, los sentimientos despertados en el yo se visualiza que el 51% de los jóvenes no se sienten identificados con estas variables, pudiendo demostrar la dificultad para reconocer en sí mismo el malestar que generan algunas experiencias negativas de los otros. Un 28% y un 21% de los jóvenes afirmó que estas variables los describían bien y muy bien respectivamente.



3. Discusión

A partir de los datos analizados para este estudio, que refieren a la aplicación de los instrumentos mencionados en grupos de adolescentes únicamente, se pueden inferir algunas cuestiones que permiten continuar el proceso investigativo y deberán ser contrastadas con las respuestas de los niños y las niñas de estos sectores sociales.

Se muestran hasta aquí altos niveles de empatía y autoestima desde respuestas cognitivas que podrían promover el afianzamiento de conductas prosociales en estos contextos regionales.

En lo referente a los datos sobre autoestima como aspecto fundamental de la autocognición, aparecen indicadores de fortalecimiento de la misma, excepto en la dimensión que refiere a falta de ansiedad o no, en base a la angustia ante problemas afectivos. Esta dimensión deja explicitado que se muestran parejos los niveles de presencia o ausencia de ansiedad, lo cual quizás obedezca a características del grupo etéreo adolescente como etapa de crisis del desarrollo, en la que suelen aumentar estos niveles de ansiedad, unidos a aspectos sociales de complejidad que podrían favorecer este aumento.

Con respecto al análisis de las respuestas sobre empatía, hay coincidencia entre estos resultados parciales y los alcanzados en etapas anteriores respecto a la prosocialidad en estos contextos y la contradicción entre lo que los y las adolescentes razonan y las conductas que en lo cotidiano se manifiestan asociadas a la violencia. En este sentido, y coincidiendo con Alvarado Calderón (2011) “el componente emocional de la empatía la hace vulnerable a influencias del medio, a las circunstancias del sujeto que realiza la acción empática, así como de las características de la persona que necesita la acción empática; en consecuencia, la investigación requiere diferenciar entre la elaboración cognitiva que puede hacer una persona acerca de lo que haría en una situación que requiere una respuesta empática, de aquellas situaciones en las que efectivamente se realiza la conducta empática motivada por el afecto y la emoción”. Sería importante entonces, estudiar cuáles son los procesos del desarrollo que realmente están involucrados en la empatía en estos contextos regionales intersubjetivos, ya que aparecen altos niveles de empatía y autoestima, favorecedoras de prosocialidad, solamente en

contextos cercanos como respuestas afectivas-cognitivas, en situaciones de comprensión o solidaridad con otros.

Este trabajo corrobora la necesidad de intervenciones que apunten a la prevención y promoción de la autoestima y empatía, ajustada a las características de los contextos regionales.

Referencias

- Alvarado Calderón, K. (2011) Adaptación de la Escala de Empatía de Bryant, B. (1982) Para Niños, Niñas Y Adolescentes En Costa Rica. En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol 11. N° 2. <http://inie.ucr.ac.cr/> Recuperada el 20 de febrero de 2012.
- Arce, S. Cordera, M. y Perticarari, M (2012) La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 2012, Vol. 1, N°1*. www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp Recuperado el 15 de Mayo de 2013.
- Barnet, A. y R. (2000). *El pensamiento de su Bebé*. Argentina: Javier Vergara, Editor.
- Branden, N (1995) *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós.
- Eisenberg N. (1996) *The development of prosocial behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Garaigordovil, M. (2003) *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González Pienda, J. Nuñez Perez, J. y Glez, S. (1997) Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. En *Revista Psicothema*, Vol. 9, n° 2. Universidad de Oviedo. www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/download/. Recuperad el 21 de febrero de 2012.
- Gorostegui, M. y Dorr, A (2000). Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (EGB) (1992-2003). En *Revista Psykhe* [online]. vol.14. n.1 Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718- Recuperado el 20 de febrero de 2012-
- Hernandez Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw- Hill. Interamericana.
- Hornstein, L (2011) *Autoestima e identidad. Narcisismo y valores sociales*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Kohlberg L. (1968) *The child as a moral philosopher*. Chicago: Goslin Editorial.
- Mestre Escrivá, V. (2004) La medida de la empatía, análisis del Interpersonal Reactivity Index. En *Revista Psicothema*. www.Psicothema.com. Recuperado el 20 de febrero de 2012.
- Nirenberg, O. (2006) *La participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Buenos Aires: Paidós. Tramas Sociales.
- Palacios J., Marchesi A. y Carretero, M. 1997: *Psicología Evolutiva- 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Marchesi, Álvaro: cap. 12. Madrid: Alianza Psicología.
- Roche Olivar, R. (2002) *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela: guía práctica para la enseñanza y el aprendizaje vital en alumnos del EGB 3*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Sanchez Queija, I. Oliva, A. y Parra, A. (2009) Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. En *Revista de Psicología Social*, 2006, 21 (3), pp. 259-271 <http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf>
- Sorín, M. Pizzo, M. (2008) Relaciones entre cognición, conducta y afecto en actitudes prosociales de niños en edad escolar. En *Anuario Investigaciones en Psicología*. N° 6. www.psi.uba.ar Recuperado el 20 de febrero de 2012.
- Wasser de Diuk, L (2008) Evaluación de las estructuras de valores a nivel individual y cultura. En *Revista de Investigaciones en Psicología*. www.psi.uba.ar Recuperado el 20 de febrero de 2012.
- Yáñez Canal, J. (2005) *Desarrollo del juicio socio-moral*. Bogotá: Publicaciones de Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Psicología.