

EMOCIONES DE LA PROSOCIALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 AÑOS

AURA MARÍA GUTIÉRREZ MUÑOZ

ASESOR:

ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

2023

ÍNDICE

Resumen	3
Justificación	4
Área problemática	8
Pregunta	10
Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Antecedentes	11
Comportamiento prosocial	11
Emoción	17
Educación Emocional	22
Marco teórico	26
Educación Emocional	26
Emoción	31
Prosocialidad	39
Metodología	47
Participantes	48
Criterios de validez y confiabilidad	49
Unidad de análisis y unidad de trabajo	49
Estrategias e instrumentos para la recolección de los datos	50
Procedimiento	50
Estrategias para el análisis de la información	51
Resultados y discusión	52
Prosocialidad y no prosocialidad	53
Emociones de la prosocialidad y emociones de la no prosocialidad	58
Prosocialidad compasiva	63
Los límites de la prosocialidad	69
Conclusiones y recomendaciones	71
Referencias	75
Anexos	84
Esquema del análisis de la información	84
Formato consentimiento informado	85

Resumen

Actualmente el foco de atención investigativo, se encuentra centrado en construir diferentes estrategias que permitan generar buenos tratos y vínculos pacíficos con los otros, el trabajo en la prosocialidad, ha sido una de esas herramientas y en esta investigación, junto con el abordaje de las emociones, se pretende potenciar el desarrollo humano no sólo desde un avance cognitivo. Se realizó un estudio desde un paradigma cualitativo, alcance interpretativo, con diseño que incluye la entrevista fenomenológica; participaron cuatro niñas y niños de un colegio ubicado en Dosquebradas, Colombia y de allí emergieron cuatro categorías que permiten diferenciar los comportamientos prosociales de los que no lo son, las emociones asociadas a la prosocialidad y las que no la permiten, la relación existente entre prosocialidad y compasión y los límites en este tipo de comportamiento. Se concluye que existen emociones con tendencia más inclusiva que podrían aportar directamente al desarrollo de comportamientos prosociales.

Justificación

Es bien sabido que alrededor del contexto colombiano se encuentra la violencia como marca histórica, más profunda para unos que para otros, pero finalmente, ha presentado una huella en las dinámicas relacionales en diferentes contextos. El reflejo de dicha dinámica logra observarse directamente en el sector educativo y en sus distintas etapas del desarrollo.

Por tal motivo, desde hace un tiempo la violencia escolar ha sido foco de muchas investigaciones y cuestionamientos, donde se observa a niños, niñas y jóvenes en la posición de víctimas y victimarios pertenecientes a contextos familiares, sociales y en muchas ocasiones educativos, donde vivencian todo tipo de agresiones. (Guevara, 2011).

En el año 2022, según estadísticas presentadas por el Laboratorio de Economía de la Educación, Colombia se ubicó como el segundo país con mayor índice de acoso escolar entre Latinoamérica; en tales cifras, presentan datos sobre algunos aspectos específicos: El 15.9% de los estudiantes reportaron que otros compañeros los dejaron fuera de distintas actividades a propósito, el 18.1% manifestaron haber sido víctimas de burlas y el 10.6% de los encuestados mencionaron haber sido amenazados por compañeros.

En el mismo informe, se resalta una relación importante entre el nivel de desempeño escolar (específicamente en el componente de lectura) y estudiantes víctimas de acoso. Se encontró que el 45.97% de estudiantes con bajo desempeño reportaron estar inmersos en situaciones de bullying una o más veces a la semana.

A causa de este tipo de acontecimientos, han buscado vincular y crear estrategias que logren contrarrestar dicha situación principalmente desde el sector educativo; tal como la implementación de la ley 1620 de 2013, la cual fue establecida para dar lugar a los casos de violencia escolar y permitir un trabajo en promoción, prevención, atención y seguimiento de la comunidad educativa (MEN, 2013).

Investigadores que en algún momento se cuestionaron por esta problemática, han encontrado diversas formas de abordarla, una de ellas es a través de la prosocialidad, la cual es definida como aquellos comportamientos sociales positivos que favorecen la adaptación y se convierten en un factor protector de la agresividad (Correa, 2017).

En alguna parte dice Graham Greene que «ser humano es también un deber». Se refería probablemente a esos atributos como la compasión por el prójimo, la solidaridad o la benevolencia hacia los demás que suelen considerarse rasgos propios de las personas «muy humanas»; es decir, aquellas que han saboreado «la leche de la humana ternura», según la hermosa expresión shakespeariana (Savater, 1997, p. 12).

A partir de ello, radica la pertinencia del presente estudio, ya que también corresponde a una formación integral, donde se apunte al desarrollo humano incluyendo aspectos como lo emocional, lo cual permite una intervención al contexto violento en el que se desenvuelven algunas escuelas.

Por otro lado, se encuentran las emociones como categoría de estudio, que tampoco ha sido ajena a las necesidades actuales del país o de los entornos escolares y familiares con relación a la gestación de vínculos y al manejo de conflictos. (Mestre, Samper & Tur, 2012). Por tal motivo, hay un relevante auge en estudiar las emociones y la forma para gestionarlas, principalmente, en medio de situaciones conflictivas, con el objetivo de redireccionar dificultades que continúen desencadenando eventos violentos.

En esa medida, ambas categorías, prosocialidad y emoción, guardan en sí mismas pertinencia para las ciencias sociales tales como la Sociología, Psicología, Filosofía o la Pedagogía, pues es de interés en cada uno de sus campos, el ser humano, su relación consigo mismo, con otros y su contexto. Es por eso, que preguntarse por las emociones de la prosocialidad interesa a estas ciencias, lo que se observa en la revisión de artículos, se ha

investigado por emociones y por prosocialidad, no obstante, no se encuentran estudios con esta relación explícita: emociones de la prosocialidad y tampoco hay referencia a nivel metodológico, donde se indague por esta relación desde la fenomenología.

Por otro lado, durante la revisión de artículos sobre prosocialidad, se encuentra una gran descripción sobre las características de éste; adicional a eso, mencionan la empatía y la regulación emocional, como elementos clave para la prosocialidad, sin embargo, ninguno de forma explícita, realiza un acercamiento mucho más exhaustivo hacia las emociones base para generar este comportamiento.

Así mismo, es de gran pertinencia trabajar con niños según lo referido en la mayoría de artículos, puesto que, según lo mencionado en el estudio realizado por Aierbe y Oregui (2016), la etapa de los 8 a los 12 años, se caracteriza por ser vital con relación a su desarrollo cognitivo, afectivo y socio-moral, donde ya hay una identificación de casi todas las emociones, de esta manera, el trabajo en esta etapa puede garantizar alcanzar resultados positivos más adelante.

Adicional a esto, desde la búsqueda realizada no se encuentra un proceso metodológico que permita escuchar a los niños y sus perspectivas sobre las emociones relacionadas al comportamiento prosocial, por tanto, es preciso aclarar que este estudio tiene una ruta metodológica con elementos tomados de la fenomenología, donde se busca priorizar las experiencias de las niñas y niños, desde sus propias perspectivas.

Esta investigación, desarrolla su proceso en una institución educativa oficial, donde a diario se evidencian conflictos y un manejo de ellos desde los diferentes tipos de agresión; por tal motivo, es importante escuchar las voces de los niños y niñas, con relación a las emociones de la prosocialidad, lo que finalmente permitirá a los docentes y a la misma

institución educativa, conocer la perspectiva de sus estudiantes y así generar estrategias que den lugar a nuevas formas de gestionar las emociones y los conflictos.

De esta investigación pueden beneficiarse los mismos niños, pues se tienen nuevas comprensiones acerca de sus dinámicas, sus maestros y maestras y los padres de familia, en la medida en que se encuentren las relaciones entre diversas emociones y el comportamiento prosocial. Finalmente la sociedad colombiana en cuanto se aporta al develamiento de las emociones que ayudan a construir una sociedad en la que todos seamos responsables del bienestar de los conciudadanos.

Área problemática

En el presente apartado, se plantean algunos elementos relevantes sobre las temáticas de emociones y prosocialidad y así, el interés que esto tiene para ciencias como la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía, desde sus abordajes particulares.

En el caso de la Filosofía, leída desde la autora Martha Nussbaum, se destaca la necesidad de hacer visibles las emociones humanas y la importancia que ello tiene en el contexto político; hace especial énfasis en la compasión, pues es esta la que, dentro de muchas transformaciones, brindará un espacio fundamental para una verdadera sociedad inclusiva. “Todas las sociedades, pues, tienen que pensar en sentimientos como la compasión ante la pérdida, la indignación ante la injusticia, o la limitación de la envidia y el asco en aras de una *simpatía* inclusiva” (Nussbaum, 2014, p.15).

Según lo leído anteriormente, las emociones se convierten entonces en grandes aliadas para el trabajo de una sociedad que se interese por resignificar situaciones excluyentes, discriminatorias y no dignas para los seres humanos y en general, para una sociedad desigual.

Por otro lado, se encuentra la Psicología, donde específicamente, la Psicología cognitiva se centra en la problemática de la inteligencia, aprendizaje y en general, el funcionamiento de la mente humana. En actuales cuestionamientos por dicho funcionamiento, se han volcado esfuerzos por comprender las emociones, reconociendo su importancia e influencia para el desarrollo de otros procesos como el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

Finalmente, por parte de la Pedagogía, esta problemática guarda pertinencia en la cotidianidad de los procesos educativos, en los cuales se presentan diversas dificultades que han sido foco de interés de investigadores, quienes se han ocupado de conocer los

fenómenos como los conflictos o las emociones al interior de las aulas al igual que en las dinámicas educativas y a su vez, han buscado posibles estrategias para redireccionar dichas dificultades donde puedan enriquecer el verdadero propósito de la formación.

Con lo anterior, puede entenderse que la educación había estado permeada por la exigencia y el valor otorgado sólo a los conocimientos o al desarrollo cognitivo, sin embargo, a través del tiempo surgen problemáticas sociales que requieren de respuestas inmediatas y pertinentes. Es por esto que Bisquerra (2016) dedica especial atención en hacer explícita la importancia y en la misma medida, los beneficios de trabajar en emociones, ya que las mismas influyen directamente en el clima del aula y en el rendimiento académico.

<<Conócete a ti mismo>> aparecía en el frontispicio del templo de Delfos y este fue el lema adoptado por Sócrates. Sin embargo, desde entonces la educación se ha centrado en conocer el mundo exterior y olvidamos conocernos a nosotros mismos. (Bisquerra, 2016, p. 20)

En esa medida, hablar de prosocialidad y emociones, les compete tanto a la Filosofía como a la Psicología y la Pedagogía, porque han sido temáticas centro en sus problemáticas principalmente actuales; por tal motivo, cabe preguntarse por cuáles son las emociones de la prosocialidad descritas por los propios niños y niñas y si bien se han estudiado las emociones y la prosocialidad, en la búsqueda realizada, no se encuentra esta relación explícita ni desde la perspectiva en la que se pretende dar respuesta a este cuestionamiento, que precisamente nace de la lectura de estudios relacionados que muestran la pertinencia de la presente investigación.

Pregunta

¿Cuáles son las emociones que reconocen los niños-as de 8 años, están presentes en comportamientos prosociales?

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar la vivencia de las emociones que los niños y niñas reconocen están relacionadas con el comportamiento prosocial.

Objetivos Específicos

1. Comprender las experiencias que tienen los niños y niñas de 8 años sobre el comportamiento prosocial.
2. Reconocer las maneras como se manifiestan las emociones de la prosocialidad y la no prosocialidad en los relatos de los niños y niñas.
3. Analizar las transformaciones de las emociones, según la evaluación que hacen los niños y niñas de las situaciones de ayuda que se les presentan en su vida cotidiana.
4. Identificar otros factores, no específicamente emocionales, que los niños y niñas asocian con en el comportamiento prosocial.

Antecedentes

Para la presente investigación se realizó una búsqueda bibliográfica que arroja tres categorías conceptuales: Comportamiento prosocial, Emociones y Educación. Esta búsqueda se dio desde diferentes bases de datos como Scopus, Ebsco, Dialnet y Clacso, donde se encontraron en total 70 artículos y se usaron 50, todos relacionados a las categorías ya nombradas, los cuales se tomaron en su totalidad como referencia para este estudio. Los estudios leídos fueron realizados en países como Colombia, Chile, México y España, y se encontraron artículos desde el año 1997 en adelante, hasta el 2022.

Una vez revisados los artículos, se decidió su análisis de acuerdo a las categorías identificadas en los mismos, por ser sus focos de trabajo. Dichas categorías son las que darán el orden al escrito que aparece a continuación.

Comportamiento prosocial

Los diferentes artículos leídos comparten elementos sobre la definición de prosocialidad, la cual se entiende como aquellos comportamientos realizados de forma voluntaria buscando el beneficio de los demás, independientemente de obtener un beneficio a cambio. (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, Resett & Oñate, 2021; Barrero, González & Cabas, 2021; Alcántar, Valdés, Álvarez & Reyes, 2021; Balabanian, Vargas & Lemos, 2022).

En un estudio realizado por Roche (1997), uno de los primeros en trabajar prosocialidad, de acuerdo a la exploración de los artículos usados para esta investigación, se interesó por indagar sobre los beneficios de la conducta prosocial, principalmente para el autor de la acción y la relación de éste con otros a su alrededor; entendiendo que los comportamientos prosociales generan diferentes beneficios, ya que, se relacionan con sensaciones de satisfacción propia, en personas que realizan la acción y percepción de bienestar en las personas que reciben la ayuda (López, et. al, 2020; Balabanian, et. al, 2022). Todo esto, permitió evidenciar también las ventajas de esta conducta para la convivencia de los grupos en la sociedad en general.

De esta manera, para las relaciones interpersonales se identifica la prosocialidad como un elemento clave en el agenciamiento de comportamientos menos violentos y mucho más cooperativos o empáticos (Roche, 1997) que logren contrarrestar aquellos 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)

Entendida la agresividad como la forma directa, indirecta, física o verbal de hacerle daño a otra u otras personas, ésta ha desencadenado situaciones de mayor complejidad como la violencia escolar o la delincuencia en jóvenes. Teniendo en cuenta los diferentes aspectos que conciernen a la agresividad, los medios de comunicación, principalmente la televisión, han sido parte fundamental en promover conductas agresivas, debido a que como lo expresa Tur & Grande (2009), en los contenidos televisivos, se encuentran series infantiles que presentan casos de conflictos enfrentados en primera medida, desde la agresión verbal (insulto, burla) y posterior a ella, hay agresiones físicas.

De esta manera y desde la perspectiva social, las conductas prosociales se relacionan con ser más adaptativas o adecuadas y socialmente reciben aceptación; las conductas agresivas por su parte, son percibidas como desadaptativas e inadecuadas, sin embargo, estas también obtienen reconocimientos positivos principalmente por parte de la población adolescente (Berger, 2011) quienes asocian el concepto de popularidad o status social con personas que realizan acciones tanto prosociales como agresivas.

La popularidad se refiere a la prominencia y visibilidad social del individuo y está asociado con la percepción del estatus por parte de sus pares. La preferencia social constituye un indicador más afectivo, relacionado con el grado en que el individuo es valorado por sus pares y que incluye atributos que los adolescentes buscarían en relaciones de cercanía e intimidad (Berger, 2011, p. 360).

A partir de lo anterior, se lee la relación entre prosocialidad y violencia, a la cual se alude en algunos estudios encontrados, donde el comportamiento prosocial se ubica como un proceso de socialización entre niños, niñas y jóvenes, que permite alternativas a las relaciones basadas en la violencia. (Guevara, 2011; Berger, 2011; Barroso & Bembibre, 2017)

Por tanto, podría pensarse en la importancia que tienen los diferentes contextos o núcleos principales para los niños, niñas y adolescentes, de donde se pueden impartir aprendizajes desde la agresividad o aprendizajes desde la prosocialidad. El objetivo es aprovechar los medios para promover y generar buenos tratos, ya que, en su estudio *“Agresividad, prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos”*, Berger (2011) menciona: [...] “hay un amplio grupo de estudios sobre homofilia, es decir, la tendencia a que los adolescentes presenten perfiles similares a los de sus amigos, que muestran que las relaciones de amistad se sustentan en perfiles compartidos” (Berger, 2011, p. 259)

De este modo, se ha tornado relevante el estudio de la prosocialidad en niños, niñas y adolescentes en diferentes contextos. En la investigación realizada por López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes & Ortiz (2014) “*Conducta prosocial en preescolares*”, se percatan que los niños entre 3 y 5 años de edad tienen comportamientos de ayuda entre ellos; identificaron la donación y el consuelo como conducta prosocial y de igual manera, encuentran acciones de ataque como la burla y la amenaza de ataque.

Samper, Tur, Cortés y Nácher (2006) en su investigación “*Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia*”; se interesaron en evaluar comportamientos prosociales durante tres años consecutivos a adolescentes desde los 12 a 14 años de edad. Los resultados muestran que existían dichos comportamientos y de forma estable, tendiente al aumento aunque muy leve. Lo que lleva a concluir, que en la mencionada etapa del desarrollo, ya hay definidos y poco variables comportamientos prosociales.

Todo lo anterior, se relaciona con algunos hallazgos de Auné, Blum, Abal, Lozzia y Atorresi, (2014) y Barandiaran y Oregui, (2016) donde indican la importancia que tienen las edades con relación a la prosocialidad, ya que, se conoce que en la niñez entre 8 y 12 años se destaca el despertar cognitivo, afectivo y socio-moral del niño, quienes tienen ya comprensión de casi todas las emociones básicas y complejas. De la misma manera, se sabe que finalizando la etapa de la niñez y comenzando la adolescencia, hay cierta estabilidad en este tipo de comportamientos.

Cabe resaltar, que durante todos los periodos o etapas del desarrollo, continúan interviniendo todos los elementos ya mencionados para el aprendizaje de conductas prosociales o en su defecto, conductas agresivas. El núcleo familiar, es uno de esos elementos que principalmente influyen, en el cual se halla una relación directa entre las pautas de

crianza y la prosocialidad; esto debido a que es necesario una formación desde el afecto y orientación desde lo positivo para lograr generar en niños y jóvenes comportamientos prosociales. (Aguirre, 2013; Cicardin, et. al, 2020; Alcántar, et. al, 2021;Gómez, et. al, 2021; Balabanian, et. al, 2022).

Por consiguiente, cuando hay un tipo de crianza basado en la hostilidad, exceso de rigidez y ausencia de afecto, esto se convierte en vastas posibilidades para aprender a relacionarse con otros desde la escasa empatía y comprensión hacia los demás. En palabras de Aguirre (2013):

[...] las prácticas de crianza positivas ejercen un papel importante en el desarrollo del comportamiento prosocial. Afirman que prácticas de crianza relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional o el impulso de la autonomía de niños y adolescentes se han visto asociadas a comportamientos empáticos y prosociales. (p.65).

De igual forma, para que se de un comportamiento o acción prosocial, confluyen variables internas y externas que finalmente motivan esta conducta, la cual puede manifestarse a partir de la ayuda física, el compartir, el consuelo verbal, valorar positivamente a otro, escucha profunda, empatía, solidaridad (Roche, 1997) y dichas manifestaciones podrían ser relativamente medibles y observables, no obstante, la motivación como constructo a determinar del comportamiento prosocial, guarda una especial complejidad para ser percibida fácilmente.

Alguien diría que, observando la conducta de las personas y el entorno en el cual se desenvuelven, se pueden inferir los estados interiores. Pero aún así, solo la persona que actúa de determinada forma es la única indicada, si así lo desea, de expresar la motivación que lo impulsó a actuar. (Marín, 2010, p. 375).

Emociones de la prosocialidad en niños y niñas de 8 años

A su vez, en estudios como “*Comportamiento prosocial en una escuela chilena: Una intervención basada en la subjetividad del estudiantado*” (2020) nombran elementos que también influyen activamente en los comportamientos prosociales, uno de ellos son los procesos neuropsicológicos o emociones como la felicidad, la alegría, la gratitud, el perdón, la serenidad, la compasión. (Mesurado, Resett & Oñate, 2021).

De lo anterior parte la importancia del discurso y percepción de quien ha realizado la acción prosocial, ya que, permite generar comprensiones sobre las motivaciones o lo que impulsa dicha acción. En esa medida, es preciso mencionar que la mayoría de las investigaciones leídas, trabajaron desde una metodología cuantitativa y diversos diseños como descriptivo, cuasi-experimental, experimental o correlacional donde se encuentran instrumentos como cuestionarios, escalas, test o baterías; dos de los estudios fueron desde la metodología cualitativa con diseños hermenéutico y comprensivo.

Finalmente, tal como se ha observado desde los aportes de los artículos, la prosocialidad puede trabajarse desde aquellos contextos próximos y cotidianos para los niños, niñas y jóvenes. Pueden optimizarse los contenidos televisivos, la familia, el espacio de la escuela y, por supuesto, las relaciones interpersonales con pares, para iniciar a perpetuar comportamientos diferenciales, conductas realizadas de manera voluntaria que generan cooperación y beneficio a un otro.

Uno de los avances, entendemos, lo ha supuesto la constatación de que los comportamientos prosociales son controlados o facilitados no solamente por hábitos, actitudes, estados disposicionales o rasgos de personalidad, sino por los contextos en donde se vive o se actúa. (Roche, 1997, p.9).

Por tanto, la prosocialidad puede entenderse como un compendio de elementos individuales, culturales, familiares, escolares, comunicativos que, al tiempo se convierten en

los espacios propicios para el abordaje de este tipo de comportamientos, mediando las disposiciones tanto internas como externas, tal como lo expresa Marín (2010): “Así, la conducta prosocial resulta siendo un constructo que designa una conducta compleja, pues, en realidad, existen varios sistemas y capacidades individuales implicadas en ella”. (p.375).

Emoción

En recientes investigaciones, la emoción ha sido abordada desde varios puntos relevantes, uno de ellos ha sido la perspectiva biologicista, la cual defiende la existencia de la emoción más allá de procesos culturales, racionales o cognitivos, pues este constructo se entiende, además de todo lo anterior, como como una experiencia corporal natural a la que los seres humanos están predispuestos. (Bedoya & Molina, 2021; Quintanilla, Giménez, Sarmiento & Lucas, 2021)

Otro punto de donde parte la comprensión de la emoción, es la cultura, en la investigación “*El estudio de las emociones desde el giro afectivo a las prácticas y atmósferas afectivas*” (2021) plantea a las emociones como parte de un proceso de aprendizaje cultural, el cual se ha valido del lenguaje y de las diferentes estructuras sociales. (Bedoya & Molina)

En esa medida, según Quintanilla, Giménez, Sarmiento y Lucas (2021), existen diferencias significativas al momento de comprender las emociones, principalmente si las personas pertenecen a distintos contextos sociales o si han vivenciado ciertas situaciones, entre ellas el maltrato a partir de vínculos interpersonales conflictivos y violentos.

Por tal razón, las investigaciones también se han centrado en el estudio de la emoción debido a un aumento de situaciones violentas y distintos tipos de agresión, las cuales se evidencian principalmente en el núcleo familiar y en la escuela; todo esto se presenta con predominancia en la finalización de la infancia hasta la adolescencia. (Mestre, Samper & Tur, 2012; Marín, Palacio, Medina & Carmona, 2021)

De esta manera, las agresiones generan vínculos conflictivos, lo que afecta directamente la convivencia en todos los contextos que impliquen relaciones humanas. En dichas relaciones, se hallan como factores esenciales las emociones, siendo estas reconocidas como base fundamental del tipo de vínculo que se establezca. Tal como menciona Sáez, Lavega, Mateu & Rovira (2014) hay emociones positivas y emociones negativas; estas últimas, son las que se observan presentes en situaciones de conflicto y pueden significar una dificultad para gestionar este tipo de emociones, lo que funda una relación estrecha entre emociones negativas y agresividad.

En la investigación “Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia” (2012) mencionan que cuando hay agresividad y las emociones negativas se encuentran activadas, hay una pérdida del control voluntario de estas conductas, lo que nombran como inestabilidad emocional: “La inestabilidad emocional constituye un factor de riesgo que se relaciona positivamente con la agresividad física y verbal, y negativamente con la disposición a establecer relaciones empáticas y prosociales con el entorno” (Mestre, et al, 2012, p.1264).

Ahora bien, la agresividad y/o la violencia, han sido protagonistas de múltiples y variados estudios, lo que ha brindado herramientas y relaciones claras en la comprensión de este tipo de comportamiento. No obstante, esta comprensión, permite un cambio de panorama en los estudios donde hay un enfoque primordial en el saber abordar las conductas agresivas desde propuestas proactivas que den cuenta de un trabajo en factores de protección. Para este nuevo enfoque investigativo, se toman las emociones como aspectos relevantes, principalmente la empatía y la compasión y como competencia emocional, la regulación de emociones. (Mestre, et al, 2012; Gómez, et. al, 2021)

La empatía, es una emoción entendida como la capacidad de comprensión de las emociones de otros, a partir de un proceso vicario. Ésta se compone de dos elementos: cognitivo y emocional; en ambos se trata de comprender, abstraer y reaccionar sobre el estado emocional de otra persona tanto desde el aspecto cognitivo como desde el afectivo. (Moya, Herrero & Bernal, 2008; Mestre, Samper & Tur, 2012; Oros & Fontana, 2015; Mesurado, et. al, 2021).

En cuanto a la empatía, las investigaciones leídas exponen algunas relaciones importantes como empatía y agresividad (Mestre, Samper & Frías, 2002) donde se perciben conductas agresivas en la adolescencia y una aparente ausencia de comprensión hacia el otro (empatía). Otra correlación encontrada en los estudios es la de empatía y perdón (Moreno & Fernández, 2010) “El hilo común entre la empatía y el perdón es que ambos suponen la focalización centrada en el otro más que centrada en uno mismo” (p.44).

Se encuentra también una correspondencia entre empatía y relaciones parentales (Richaud De Minzi, Lemos & Mesurado, 2011) donde las pautas de crianza cobran gran relevancia, puesto que son la base para el proceso de socialización “Por lo tanto los padres tienen una gran incidencia sobre la personalidad y la competencia de sus hijos” (p. 331). Finalmente, se encuentra la relación entre empatía y prosocialidad (Correa, 2017) en este vínculo, se toma la empatía como la emoción precursora del comportamiento prosocial, pues cuando hay un proceso empático, se supone pensar en una ayuda y beneficio del otro, lo cual serían acciones alternativas para los distintos conflictos.

Otra emoción nombrada en algunos estudios, también relacionada con situaciones de agresión y a la vez, con prosocialidad, es la compasión, en la investigación “*Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes*” (2021) se

interesaron por comprender las experiencias de los adolescentes inmersos en circunstancias de cyberbullying desde los distintos roles: víctima, victimario y espectador.

En uno de sus hallazgos, refieren que los adolescentes desde el rol de espectadores manifiestan sentir compasión por quienes son víctimas de este tipo de violencia, la cual se da a partir de la interpretación que realizan de la experiencia que vive otro que puede categorizarse como “desfavorable”, sin embargo, en contraposición, también aluden sentir mucho miedo, lo cual, impide en muchas ocasiones, que estén prestos a ayudar. (Marín, Palacio, Medina & Carmona, 2021)

Entendida la compasión como la consciencia del sufrimiento tanto de otros como de sí mismo, lo que se conoce como autocompasión y la existencia de motivación para aliviarlo (Marín, et. al, 2021); esta emoción se encuentra estrecha y positivamente ligada con los vínculos sociales no violentos, además, Kolchraiber, Tanaka, Negi, Atanes & Mendes (2022) mencionan una relación directa y proporcional entre el nivel de compasión que tiene una persona consigo misma (autocompasión) con el nivel de compasión que se tiene con otros, en esa medida, entre más autocompasiva sea una persona, más lo serán con los demás. Asimismo, otras emociones como la gratitud y el perdón, han sido relacionadas también con las conductas prosociales y en todos los procesos conexos a los vínculos interpersonales no agresivos. (Mesurado, et. al, 2021)

Por su parte, la regulación emocional como una competencia, se refiere a procesos extrínsecos e intrínsecos de observación, evaluación y modulación tanto de las emociones como de la reacción a distintas situaciones. (Feliu, Aguayo, Sesé, Morillas, Balle, Gelabert, Bornas & Llabrés, 2012; Reyna & Brussino, 2015; Gutiérrez & Fontanil, 2017; Bisquerra & López, 2021)

En los estudios revisados relacionados a la regulación emocional, se encuentra sobre la influencia que tiene el contexto desde el entorno familiar y las pautas de crianza, las prácticas culturales y las condiciones particulares de la personalidad de cada persona para el desarrollo de la regulación emocional, la cual debe observarse desde distintas perspectivas, ya que se trata de una modificación de emociones, pensamientos y reacciones fisiológicas. (Sarmiento, Lucas, Quintanilla & Giménez, 2017)

En otras investigaciones como en la de Heras, Cepa & Lara (2016) indagan por la diferencia que hay entre niños y niñas de grado segundo de primaria, en cuanto a las competencias emocionales, donde en la regulación emocional las niñas son quienes muestran tener mayor puntuación, para lo cual, se hipotetiza la relación existente entre elementos culturales y las pautas de crianza.

De otro modo, Peñalva, López & García (2016) se enfocan en la adolescencia realizando de igual manera la comparación entre mujeres y hombres y encuentran menores puntuaciones en las mujeres con relación a la regulación emocional y todo lo concerniente al afrontamiento de emociones negativas, contrario a lo que sucede en el caso de los hombres en esta etapa del desarrollo.

Finalmente, se entiende que las dinámicas familiares y pautas de crianza, influyen de forma directa en el desarrollo de emociones como la empatía, la compasión y de competencias como la regulación emocional, según las investigaciones consultadas, la comparación entre hombres y mujeres ha sido relevante, ya que también se comprende la existencia de elementos culturales como factores intervinientes en esta temática;

De igual forma, los estudios revisados, dieron lugar a metodologías cuantitativas con diseños correlacionales, longitudinales, experimentales y no experimentales, donde se aplicaron cuestionarios, escalas, test o baterías, también se revisaron estudios con

metodologías cualitativas, una de ellas con diseño fenomenológico-hermenéutico y otra con diseño longitudinal.

Educación Emocional

La presente categoría se desarrolla en el marco de las investigaciones leídas relacionadas con educación emocional, sus beneficios para la salud física y mental, la importancia que tiene para hacer frente a situaciones como la agresividad, consumo de sustancias psicoactivas y el aumento de mejores resultados académicos. (Extremera & Fernández, 2004; Heras, Cepa & Lara, 2016; Fernández, Cabello & Gutiérrez, 2017; Bisquerra & López, 2021; Mora, Martínez, Santander & González, 2022; Daza, Fuentes, Anchundia & Bolívar, 2022)

Actualmente la educación emocional ha cobrado relevancia principalmente para el sector educativo, de donde se han desplegado cantidad de investigaciones que en un principio carecían de una sistematización de experiencias o datos empíricos, que reflejaran a ciencia cierta la importancia de las emociones en el aula; sin embargo, ya se han estado corroborando los efectos positivos que emanan de la realización de un proceso para educar las emociones. (Extremera & Fernández, 2004; Mesurado, et. al, 2021)

Por tal motivo, es indispensable reconocer el peso que tiene para la educación el trabajo en lo académico y en esa medida, en el desarrollo cognitivo; no obstante, el aula y en general, el sistema educativo, debe permearse de mayor amplitud donde exista lugar para las emociones, tanto en el día a día como al interior de las propuestas curriculares. (Heras, Cepa & Lara, 2016; Pineda & Orozco, 2021).

Evidentemente, en dichas propuestas curriculares una de las partes protagonistas son los docentes, 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) lo que guarda un especial vínculo, ya que, las emociones

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, et. al (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)

En esa medida, según los estudios leídos, se observa cuán relevante es el trabajo en emociones para los estudiantes, puesto que, genera beneficios a nivel físico y mental, lo que implica disminución en trastornos de ansiedad o depresión y por otro lado, logra aumentar un bienestar a nivel interpersonal, hay mayor autoestima y más recursos en estrategias de afrontamiento, lo que permite tener mayor regulación ante la presencia de eventos estresores. (Extremera & Fernández, 2004; Mora, et. al, 2022)

Con relación a las relaciones interpersonales, se evidencia no solo un buen manejo de emociones propias, también del entendimiento y comprensión de las emociones de los otros, lo que permite un abordaje directo de situaciones como el acoso escolar:

[...] también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás.

(Extremera & Fernández, 2004, p. 6)

Desde la necesidad de intervenir sucesos de acoso escolar o distintas problemáticas que se dan en las relaciones con otros, a partir de los aportes de las emociones, se encuentran

investigaciones dirigidas a la construcción de paz desde las aulas y desde el proceso educativo, como es el caso del estudio *“Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia”* (Garaigordobil & Maganto, 2011) de donde se muestran resultados positivos con relación al aumento de una sana convivencia. (Pineda & Orozco, 2021; Daza, et. al, 2022)

En dicho estudio, se hizo énfasis en la cognición, principalmente en lo relacionado con las concepciones sobre los inmigrantes, en lo que también se generó un cambio ratificando la eficacia del programa. Así mismo, está la investigación *“Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos”* (Jaquiera, Lavega, Araújo & Rodríguez, 2014) brindan total relevancia a la expresión de emociones pacíficas a través del juego motor y desde la cooperación con el otro. En su trabajo, toman aportes de Bisquerra manifestando: “Al cooperar se aprende a comunicar las emociones, así como también a compartir experiencias motrices con otras personas, lo que supone una auténtica socialización de las emociones y del bienestar” (Jaquiera, Lavega, Araújo & Rodríguez, 2014 p.25).

Finalmente, en otro estudio enfocado en la construcción de paz Sepúlveda (2014) se interesa por conocer las percepciones y relatos de jóvenes sobre la paz y encuentra en sus narraciones, emociones como el amor, la compasión y la esperanza, de las cuales manifiesta la importancia realizar también un trabajo.

En el anterior recuento sobre las investigaciones revisadas, es preciso resaltar las ventajas comprobadas de toda índole que tiene la educación en emociones, debe existir un cambio donde se integre explícitamente tanto el factor cognitivo como el emocional, lo cual es un asunto que compete a todos los agentes inmersos en educación.

Desde aspectos metodológicos, se hallan investigaciones en su mayoría de corte cuantitativo a excepción de una con diseño hermenéutico donde brinda relevancia a las narraciones de los participantes; por otro lado, hay diseños experimentales, monografías y descriptivos.

Marco teórico

En el presente apartado de este estudio, se realiza un desarrollo teórico sobre tres categorías relevantes para el problema planteado; se trabaja en prosocialidad, emoción y educación desde diferentes autores y por ende, diferentes perspectivas, las cuales han sido abordadas y retomadas.

Educación Emocional

Por mucho tiempo, la educación en las escuelas estuvo regida principalmente por modelos netamente tradicionales, donde sólo lo cognitivo guardaba relevancia, había una relación unidireccional donde el docente era quien tenía el poder y/o el conocimiento total y en esa medida, el estudiante tenía un papel pasivo y únicamente de recepción. Necesariamente, esta visión ha tenido transformaciones paulatinas, ya que posteriormente, se marca un camino mucho más técnico, donde trazar y cumplir objetivos era el propósito, no obstante, desde esta mirada continuaron existiendo elementos suficientemente tradicionales como para seguir replanteando la finalidad de la educación. (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).

A partir de ello y hasta el momento, la educación se ha encontrado con mutaciones constantes, donde ahora se toma en cuenta no sólo el aspecto cognitivo de la persona, también el social, lo que se ha intentado integrar poco a poco con el fin de cumplir con una formación que entiende al ser humano desde todas sus dimensiones.

Dichas transformaciones, se han evidenciado debido a las múltiples necesidades nacientes en el espacio escolar, una de ellas y entre tanto, una de las más preocupantes, han sido las relaciones interpersonales, la forma en que se convive y se reconoce al otro. Para la educación ha sido un reto iniciar el tránsito de unión entre lo académico y lo social, lo que ha

devengado numerosas investigaciones que ponen de manifiesto la rotunda importancia de prestar especial atención y trabajar en convivencia.

Sin duda alguna, la temática que ha cobrado mayor eco en la cuestión social, es la agresividad o situaciones que en las instituciones educativas se conocen como acoso escolar y de lo cual se han realizado distintos abordajes donde los roles que saltan a la vista son el de víctima y victimario. Sin embargo, según Bisquerra (2016) el rol de los observadores (compañeros de clase) guardan de igual manera, relevancia para el proceso educativo; es decir, no sólo se busca fomentar la educación emocional para la víctima y victimario, también para aquellos espectadores que forman parte de hechos que en muchas ocasiones se dan de manera injusta.

Tal como menciona Redorta, et. al, (2017) sin duda alguna, a través de la historia, ha sido de gran utilidad para el ser humano poseer la capacidad de generar respuestas defensivas ante situaciones peligrosas; no obstante, actualmente se encuentra que dichas respuestas en ocasiones juegan un papel contraproducente, principalmente en convivencia con otros, lo cual permite la lectura de la verdadera necesidad de un reconocimiento emocional de sí mismo y de los demás.

Situaciones como el acoso escolar, pero también el consumo de sustancias psicoactivas, suicidios, ansiedad, entre otras, son apenas algunas de tantas situaciones que está evidenciando el analfabetismo emocional en la sociedad actual, lo cual hace de ésta una necesidad ineludible y de la misma manera, una alternativa demostrada como eficiente. (Redorta, et. al, 2017)

No obstante, para que la educación emocional se lleve a cabo, hay varios frentes en la educación que deben ser atendidos; uno de ellos es el currículo, el cual en las instituciones educativas del país es bien conocido como PEI (proyecto educativo institucional) el cual

también ha generado diversos cambios y finalmente, es el que revela la esencia de una institución.

Dicha esencia puede leerse desde distintas perspectivas, que de igual forma, se han dado en la historia en diferentes momentos y por parte de diversos autores, donde unos asumen el asunto como el simple hecho de planificar experiencias para los estudiantes y otros por su parte, se plantean la inclusión de muchos más aspectos o en realidad, todo lo que acontece en las prácticas pedagógicas. (Kemmis, 1993).

Incluso, para autores como Jackson (1968) además de existir un currículo real y explícito, hay otro al que llama currículo oculto, donde se ubican todas aquellas normas, reglas, concepciones que día a día se transmiten en la cotidianidad de la vida escolar, sin que éstos aparezcan o sean reconocidos en medio de la dinámica.

Por lo anterior, cabe preguntarse si todo lo relacionado con emociones y lo que despliega de ellas, se encuentra principalmente desde el currículo oculto, lo que haría que este tipo de saber se encuentre dentro del nivel implícito, lo que probablemente se deba empezar a replantear, pues debido a las necesidades ya nombradas, el currículo debe contener de forma evidente formación en emociones y todo lo concerniente a vivir con otros.

Esta posición, requiere que se reconozca el currículo como una práctica social que se construye desde la observación del contexto, donde primen las exigencias del medio y que junto con la comunidad educativa, el currículo sea flexible y abierto a constantes modificaciones.

En esa medida, la educación emocional se toma como una alternativa y es preciso esclarecer el significado de ella; para eso, se retoman principalmente las palabras de Bisquerra (2016) en su texto “10 ideas clave Educación emocional“ quien expresa lo siguiente sobre el significado de la educación emocional:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (p.17)

Tal como lo menciona el autor, la educación en emociones debe darse de forma constante a lo largo de la vida y sus diferentes etapas; con esto, podría entenderse que dicha educación es fundamental tanto en la infancia, como en la adolescencia y adultez, lo que permite reflexionar, que todas las instituciones educativas que intervienen directamente en cada uno de estos momentos de vida, tendrían que otorgar la posibilidad de generar aprendizajes sobre las emociones, ya que, se observa como uno de los pilares del desarrollo humano.

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, las cuales deben ser consideradas como competencias básicas para la vida. La educación emocional propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc) Es, por tanto una educación para la vida. (Bisquerra, 2016, p.18).

En esa medida, existen muchos agentes, instituciones y sociedad en general, responsables de que esto pueda llevarse a cabo; la familia es uno de ellos, pues es allí donde se inicia la construcción de concepciones y entendimientos sobre el tema, siendo cada uno de los integrantes de la familia, un modelo o referencia de gran impacto.

Asimismo, se encuentran las escuelas en primaria y secundaria, que exigen por parte de los docentes, un movimiento de perspectiva, donde la elección no podría ser sólo la vía tradicional; de igual manera, se encuentran las universidades y posterior a todo esto, las organizaciones o lugares de trabajo. En todos los lugares y en cualquier etapa del desarrollo,

la educación emocional siempre será fundamental para un adecuado desarrollo humano, tanto a nivel personal como social desde muchas perspectivas.

Por tal motivo, la construcción de las sociedades y su visión de desarrollo humano, también interfieren en este tipo de procesos, ya que, como manifiesta Nussbaum (2014):

[...] Las sociedades que estamos imaginando es que no aspiran solamente al crecimiento económico y no consideran que el aumento del PIB per cápita sea el único indicador de su calidad de vida. Persiguen más bien, por el bien de su población en general, una amplia variedad de objetivos en ámbitos que incluyen la salud, la educación, los derechos y libertades políticos, la calidad medioambiental, y muchos otros podríamos decir que aspiran al desarrollo humano, es decir, a las oportunidades de que las personas tengan vidas ricas y gratificantes. (p.147)

Precisamente, desde una perspectiva filosófica y política se analiza y se entiende el papel de las emociones para las diferentes culturas y cómo las mismas se encargan de generar procesos para moldearlas, lo que genera que la manifestación de una emoción no sea igual en una cultura que en otra, lo que finalmente, permite comprender la posibilidad de la educabilidad de las emociones. (Modzelewski, 2017)

Dicha educabilidad, se ha convertido actualmente en una necesidad evidente, pues de manera tradicional, la educación ha tenido miradas tendientes a propiciar avances desde lo cognitivo, centrando esfuerzos en producir conocimiento, lo que llevó a desconocer el ámbito personal y social generando ahora una coyuntura que viene transformando la visión actual de la formación, las relaciones intrapersonales, interpersonales y en general, la educación en emociones.

La educación emocional, según menciona Bisquerra (2016), presupone bienestar, tanto de forma personal como de manera social, pues permite un clima favorable en el aula, lo que

en consecuencia podrá mejorar las relaciones interpersonales y en esa medida, las intrapersonales.

Entrar en la interioridad abre puertas al autoconocimiento, autoestima, responsabilidad, juicio crítico, toma de conciencia de valores, criterios morales, toma de conciencia de la propia responsabilidad, buscar un sentido a la vida, valores, trascendencia, etc, que son aspectos importantes para el desarrollo personal y social. (Bisquerra, 2016, p.20)

Este tránsito de perspectiva, donde se brinda un lugar de relevancia a las emociones y la educación sobre ellas, se encuentra acompañada de aportes de diferentes ciencias, que poco a poco han ofrecido investigaciones y estudios que fundamentan un bagaje teórico y práctico sobre el asunto desde hace un tiempo.

Emoción

En la presente categoría se pretende abordar algunos aspectos relacionados con la emoción, su definición, las teorías que históricamente la fundamentan y en esa medida, la perspectiva de algunos enfoques que la trabajan, sus diferentes componentes, tipos y los procesos neurobiológicos que la caracterizan; todo esto se realiza desde autores como Bisquerra (2016;2017); Damasio (2011) y Lyons (1993).

En primera medida, la emoción es entendida para Redorta, Obiols & Bisquerra (2017) como un estado complejo del organismo que recibe una perturbación específica y ello genera una predisposición a la acción o respuesta. Además, anota Bisquerra (2016), que, aunque sea una respuesta compleja que se da a través del organismo, se pueden conocer y aprender a gestionar.

Por su parte, Damasio (2011) desde su perspectiva neurobiológica, asume la emoción como una respuesta química y neuronal pertenecientes a patrones determinados.

A su vez, Damasio menciona lo siguiente: “Las respuestas son producidas por el cerebro normal cuando éste detecta un estímulo emocionalmente competente, esto es, el objeto o acontecimiento cuya presencia, real o en rememoración mental, desencadena la emoción, las respuestas son automáticas” (p.65). Lo cual también es afirmado por Bisquerra (2016) quien afirma que las respuestas se activan por acontecimientos internos o externos, real, imaginario, consciente o inconsciente.

Por su parte y de manera histórica, se conoce una primera publicación sobre inteligencia emocional, realizada por Peter Salovey y John Mayer, posterior a este trabajo, llega Daniel Goleman con sus aportes también a la inteligencia emocional en 1995, lo que produjo de inmediato, que en los años noventa se hablara de conceptos como conciencia o regulación emocional.

Por otro lado, se encuentran algunas contribuciones por parte de la neurociencia desde autores como Damasio, LeDoux y Mora, entre otros, quienes se ubican en esclarecer cómo se da el funcionamiento de las emociones en el cerebro humano, realizando una gran observación con relación a las respuestas fisiológicas y a su vez, neuronales de todas las emociones, lo que proporciona comprensiones entre la relación emociones - salud, debido a que se descubre que las emociones tienen una afectación directa en el sistema inmunitario, tal como queda descrito en un párrafo como el que se referencia a continuación.

Una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, la amígdala juega un papel importante en la activación de las emociones, en el lóbulo prefrontal se regulan las emociones, las emociones afectan al sistema inmunitario, las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las

emociones positivas lo refuerzan, es decir, hay una relación entre emociones y salud. (Bisquerra, 2016, p.23)

Aunado a esto, otro tipo de investigaciones realizadas con la información anterior, permiten deducir que el ser humano siempre busca el bienestar o la felicidad, lo cual, Damasio (2011) logra explicar de la siguiente manera:

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.191)

Adicional a buscar el bienestar, la felicidad o preservación propia, en las mismas investigaciones, se revela la manera en que dicho bienestar también lo genera ocuparse de la integridad de los otros, es decir, un bienestar a nivel social. (Bisquerra, 2016; Damasio, 2011).

Desde el punto de vista de los enfoques donde se trabajan las emociones, descripción que se hace desde el autor Lyons (1993), quien comenta que en un principio, desde la teoría conductista, las emociones eran tomadas como modelos de conducta, unos de tipo hereditario y otros adquiridos. Dicha hipótesis, buscó ser comprobada a través de experimentos, sin embargo, esto no se logró, lo que generó contemplar la idea de que en la psicología de las emociones se llegan a conclusiones que aportan a la agrupación de de algunas situaciones, no a conclusiones inamovibles.

Posterior a diferentes avances desde esta teoría, la cual generó contradicciones al interior de la misma, las emociones son consideradas como un patrón de reacción generado por cambios fisiológicos:

La emoción es un patrón de reacción, constituido básicamente por cambios fisiológicos, que en su forma no adulterada sólo se da en el recién nacido, aunque es difícil probar que sea este el caso, puesto que al admitir que dicho patrón de reacción se adultera o se diluye, o ambas cosas, poco después de la infancia, está de hecho reconociendo que en lo concerniente a los adultos uno no puede distinguir una emoción de otra, o las reacciones emocionales de otros tipos de reacción [...]. (Lyons, 1993, p.29)

Lo anterior, careció de sustento experimental alguno, adicionando otros elementos a los que no dieron explicación; tal como sucedió con la relación entre estímulo externo y efecto fisiológico, donde dicho estímulo como precursor de la reacción emocional, tendría que adecuarse para generar en el organismo la activación fisiológica. (Lyons, 1993)

En su momento, este estudio de las emociones se veía muy permeado por el estado de la psicología, la cual buscaba su separación con la filosofía, lo que genera que el conductismo intentara comprobar todas sus hipótesis por medio de experimentos, muchos de los cuales no pudieron realizarse. Actualmente, desde este enfoque, el concepto de emoción denota diversas cosas y en apariencia sin relación alguna entre ellas, destacando siempre la relación emoción - aspectos fisiológicos - conducta, sin ánimo de profundizar en el asunto.

Por su parte, la teoría psicoanalítica está representada principalmente por Freud, quien explícitamente no habla de emoción, pero realiza un trabajo donde explica el funcionamiento de algunas emociones como la ansiedad y el miedo desde los trastornos psíquicos.

La ansiedad la observa como una respuesta a un evento traumático que la persona empieza a recordar sólo a partir de un evento en especial, pues dichos recuerdos se encontraban reprimidos en el inconsciente; en este caso, la emoción explícita, es la que emerge cuando hay una movilización del inconsciente. Tal como menciona Freud, citado por Lyons (1993): “Los estados afectivos se han incorporado a la mente como precipitados de experiencias traumáticas primigenias que son revividas como símbolos mnémicos, cuando se presenta una situación similar” (p.39).

En posteriores trabajos sobre la teoría de Freud, hay algunos desarrollos en cuanto a la emoción que explican mucho más su funcionamiento y reconocen su posición en el inconsciente como pulsión, la cual si no realiza su descarga a través del procedimiento normal a razón de alguna inhibición, ésta será liberada de igual manera pero se hará a partir de perturbaciones o trastornos, sin embargo, todo esto puede ser controlado o regulado por la persona, lo que generaría finalmente, una transformación en el proceso de descarga de la emoción y tomaría entonces una manifestación afectiva. (Lyons, 1993)

No obstante, dicha teoría también ha sido foco de diversas críticas debido a que en ciertos puntos, la explicación de las emociones se queda a mediano plazo. Por otro lado, desde la perspectiva cognitiva, un primer representante fue Aristóteles, ya que este, atribuye a un aspecto del pensamiento una relevancia al término de emoción (Lyons, 1993).

Aristóteles se interesa por el conocimiento de las emociones, debido a que encuentra su utilidad para personajes como oradores o políticos, quienes tendrían como finalidad, la manipulación de las emociones de las personas. [...] “Por lo tanto, cambiar sus emociones supondría a menudo cambiar sus convicciones”. (Lyons, 1993, p.47).

Lo anterior tiene lugar en el enfoque cognitivo, ya que Aristóteles comprendió que las emociones tenían un componente desde la cognición, lo que lo llevó a suponer que el

conocimiento de emociones como el enojo, le permitirían entender de qué forma observa el mundo una persona enojada, qué pensamientos hay detrás de su enojo y hacia quiénes está dirigido, lo cual generaría el conocimiento de una causa, lo que finalmente brinda información de cómo causar enojo en otras personas.

Aunado a todo lo anterior, se identifican entonces varios componentes de la emoción. Hay tres principales: neurofisiológico, conductual y cognitivo, Ninguno de los componentes mencionados, excluye al otro; todo esto tiene lugar en una experiencia subjetiva que los integra a todos de forma continua. (Redorta, et. al, 2017).

Por su parte, el neurofisiológico, tiene manifestaciones como la taquicardia, sudoración, el rubor, la hipertensión, cambios en la respiración u hormonales que son completamente involuntarias; sin embargo, actualmente se evidencian procesos de relajación que las personas realizan con el fin de regular este tipo de respuestas.

Desde el comportamiento, el tipo de expresiones son mucho más evidentes, ya que pueden ser observables y permiten entrever algún tipo de emoción, en este caso se incluye todo el lenguaje no verbal, el tono de voz, las expresiones faciales y de forma general, los movimientos del cuerpo.

En el componente cognitivo, se califica o clasifica el estado emocional, es a lo que Redorta, et al. (2017) nombra como el bien conocido sentimiento, el cual se caracteriza por ser una descripción de dicha vivencia subjetiva. Lo que podemos encontrar en Damasio (2011) de la siguiente manera:

El sentimiento, en el sentido puro y estricto de la palabra, era <<la idea de que el cuerpo se encontraba de una determinada manera>>. En esta definición, el lector puede sustituir idea por <<pensamiento>> o <<percepción>>. Una vez se miraba más

allá del objeto que causaba el sentimiento y los pensamientos y modo de pensar consecuentes, con él, aparecía nítido el núcleo del sentimiento. Su contenido consistía en la representación de un estado particular del cuerpo. (p.99).

De igual forma, las emociones también se clasifican en diferentes tipos, como emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales. (Damasio, 2011). Las emociones de fondo, no tienen especial visibilidad en el comportamiento, pero se dan de manera relevante, pues son aquellos estados emocionales que se mantienen alrededor de cierto tiempo. Damasio (2011) explica, que este tipo de emociones se dan a partir de una serie de combinaciones de acciones reguladoras simples que se acomodan poco a poco a lo largo de la vida y que responden al proceso natural de homeostasis.

Las emociones primarias, como lo son la felicidad, tristeza, asco, sorpresa, miedo o ira. (Damasio, 2011) suelen observarse en las diferentes culturas y en especies no humanas. En las emociones sociales, están la empatía, la vergüenza, la culpa, los celos, el orgullo, la gratitud, la admiración. Todas estas emociones, también son una combinación de acciones reguladoras y además, de las emociones primarias Damasio (2011) afirma que el conocimiento del proceso cerebral sobre las emociones sociales, está en camino, ya que, cuando se habla de emoción social, necesariamente convoca a los humanos y la cultura, a pesar de que no excluye otras especies.

Los ejemplos abundan: los orgullosos andares de un mono dominante; el porte literalmente regio de un gran simio o un lobo dominante que impone respeto al grupo; el comportamiento humillado del animal que no es dominante y que tiene que ceder espacio y prioridad a la hora de las comidas; la simpatía que un elefante muestra hacia otro que está herido y achacoso; o el desconcierto que un perro deja ver después de haber hecho lo que no debía. (Damasio, 2011, p. 58)

En la discusión que el autor promueve, menciona el hecho imposible de que a estos animales se les haya enseñado a sentir este tipo de emociones, por lo cual deduce una disposición del cerebro a sentir las y/o exhibirlas, pues se dan exista o no la cultura. A partir de esta premisa, arroja otra de igual importancia, donde precisa el cuestionamiento por si las emociones son innatas, en sus palabras, Damasio (2011) lo menciona así:

¿Acaso ello significa que dichas emociones sean innatas en el sentido estricto del término y que estén listas para desplegarse de inmediato después del nacimiento, de la misma manera que ocurre con la regulación metabólica después de nuestro primer aliento? Es probable que la respuesta sea distinta según la emoción. En algunos casos, las respuestas emocionales pueden ser estrictamente innatas; en otros, pueden necesitar la ayuda mínima de una exposición apropiada al ambiente. (p.58).

Por consiguiente, el autor permite entrever la percepción sobre las disposiciones que tiene el cerebro; lo que sustenta también desde las arduas investigaciones donde hay lesiones cerebrales en zonas específicas, ya que, se observa una perturbación directa en la funcionalidad a nivel social, se conoce que cuando esto sucede, dichas lesiones se presentan en el lóbulo frontal.

Asimismo, menciona a la empatía como una emoción en la que el cerebro guarda ciertas disposiciones, principalmente el de simular 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.

Asimismo, afirma algo similar con los comportamientos éticos, los cuales hacen parte de los comportamientos sociales, en esa medida, los humanos tampoco tienen exclusividad en

este sentido; no se ha encontrado hasta el momento, un lugar o función específica en el cerebro que denote relación directa con los comportamientos éticos, sobre todo, porque en este caso, es de vital importancia el contacto con otros, con normas o creencias en las que participan otros individuos, en general, el contexto.

No obstante, no se puede negar la existencia de otros sistemas cerebrales de los que necesariamente, dependen los comportamientos éticos, al igual que los comportamientos sociales, particularmente, la empatía; a pesar de que no sea de manera exclusiva, pues estos sistemas, tienen principalmente, otra serie de funciones como como la memoria, toma de decisiones y creatividad. “Los comportamientos éticos son por tanto, los efectos colaterales maravillosos y más útiles de estas otras actividades. Pero no veo que haya ningún centro moral en el cerebro, ni siquiera un sistema moral como tal.” (Damasio, 2011, p. 184).

Por lo tanto, puede comprenderse que en el funcionamiento neurobiológico de 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.

Prosocialidad

La presente categoría se construye principalmente a partir de los aportes de Martha Nussbaum (2008) con relación a las emociones y específicamente, con relación a la compasión, a la empatía y a las acciones altruistas. Se permite presentar en tensión la relación que las emociones tienen con las experiencias de la infancia y cómo desde allí, también pueden generarse espacios de reflexión.

Emociones de la prosocialidad en niños y niñas de 8 años

La prosocialidad se define como:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de éstos o metas sociales, objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados. (Roche, 1997, p. 2).

Desde una perspectiva social, para que en el niño, niña o adolescente se den este tipo de comportamientos influyen varios contextos próximos tales como el núcleo familiar y las pautas de crianza que allí se dan, la escuela, medios de comunicación y por supuesto, la cultura.

En la cultura, se encuentran algunos principios fundamentales por los cuales se podría entender la prosocialidad y las emociones como tal, ya que, si bien se conocen algunas emociones de tipo universal y esto permite pensar la existencia de una base biológica, que sería común en los seres humanos, no querría esto decir, que en cada cultura o sociedad dichas emociones y por ende, algunos comportamientos, no puedan ser moldeados generando así, cantidad de diferencias.

De manera similar, la capacidad del lenguaje es común a todos y todo niño puede aprender cualquier lengua, sin embargo, difieren extraordinariamente, tanto en estructura como en semántica y, en consecuencia, hasta cierto punto, en alcance expresivo. Debemos ahora preguntarnos hasta qué punto difieren también los repertorios emocionales y en qué medida estas variaciones son provocadas por diferencias sociales más que individuales. (Nussbaum, 2008, p.169)

En esa medida, se entiende que los seres humanos tienen creencias de lo que podría ser valioso e importante y lo que no, en términos emocionales, lo que se encuentra mediado tanto por las normas sociales establecidas y por las experiencias individuales. En este sentido, para hablar de comportamientos o acciones prosociales, se debe tener en cuenta elementos internos y externos: experiencia personal - normas sociales. (Nussbaum, 2008; Roche, 1997).

Sin duda alguna, las primeras figuras familiares y/o de afecto, son los primeros en mostrar de forma explícita e implícita hacia quién o qué se debe sentir miedo, en qué momentos la ira es aceptable, qué cosas pueden ser vergonzosas, incluso, hacia qué o quién sentir odio. En un segundo momento, es la sociedad quien aporta a fortalecer o disminuir el panorama brindado por la familia. Por tal motivo, puede creerse que los dos momentos mencionados impactan directamente en algunos tipos de agresión, que pueden darse en dinámicas sociales posteriores, de las cuales, también se construyen diversas percepciones, las que a su vez, podrían ser transformadas.

Si creyésemos que el odio y la agresión raciales son innatos, podríamos en el mejor de los casos, enseñar a los niños a suprimir tales impulsos. Pero según la teoría cognitivo-evaluadora, no habría odio racial si no existieran ciertas percepciones de relevancia: que las personas cuyo color de piel sea diferente son amenazantes, peligrosas o malas. Al moldear la forma en que los niños ven los objetos, nos enfrentamos a estas convenciones sociales. (Nussbaum, 2014, p. 202).

A partir de lo anterior, Nussbaum (2008) propone dos perspectivas para la comprensión de las emociones y la vivencia personal de ellas: una es desde la genética y la otra desde lo causal; en donde afirma que el origen de muchas de las emociones experimentadas en edad adulta, se dieron en la infancia a raíz de las primeras relaciones

cercanas o de importancia que se establecieron, lo que necesariamente, influye de forma directa en la manera en que se experimentan las emociones en el transcurso de la vida.

Esto apunta a la importancia que tiene la etapa de la infancia en cuanto a emociones se trata, pues gracias a las relaciones conformadas durante ésta, junto a la información cultural, se construye la base de lo que serían posteriores vivencias emocionales.

En consecuencia, hay emociones como la ira, el amor, la vergüenza, el asco o la gratitud, que tienen su despertar en una dinámica infantil, en donde el o los adultos encargados, realizan el mayor esfuerzo por satisfacer las necesidades del niño, menciona Nussbaum (2008) lo que probablemente puede generar amor o gratitud de forma rudimentaria, al igual que la ira, pues en ocasiones, hay necesidades, principalmente de tipo emocional, que no son satisfechas como el niño quisiera.

Todo esto, marcará pautas individuales en etapas posteriores de la vida, en donde exista el encuentro o reconocimiento con otros, lo cual, generalmente, sucede desde un aspecto no racional, en donde la persona no es consciente de estos elementos, sin embargo, a partir de dichos elementos, todas las personas generan vínculos de una forma u otra.

A la vez que el niño va reconociendo que su cuidador a veces no cumple todo lo que él quiere, va surgiendo en su interior una cólera que está estrechamente emparentada con un cariño también incipiente. De hecho, el reconocimiento mismo de que tanto las cosas buenas como su ausencia tienen una fuente externa garantiza la aparición de las dos emociones" (si bien el niño todavía no ha reconocido que el objeto de ambas es una única persona). (Nusbaum, 2008, p. 226).

Es por ello, que vale la pena evidenciar la relación que tienen, desde un inicio, muchas de las emociones con el contacto o vínculo entre las personas, entre seres humanos,

ya que, algunas emociones suponen separación o distanciamiento, en palabras de Nussbaum (2008) “Por otro lado, algunas emociones tienden más bien a establecer fronteras bien demarcadas en torno al yo, aislándolo de cualquier contaminación procedente de objetos externos” (p.338)

En esencia, tanto en la vergüenza como en el asco, hay ideas individuales de debilidad e insuficiencia, lo cual genera una necesidad de control excesivo sobre las situaciones o personas que activan esto, de este modo, la vergüenza y el asco, se relacionan directamente con el odio queriendo destruir todo aquello que se percibe como amenaza, por lo cual, estas emociones son las principales en delimitar fronteras entre los seres humanos. (Nussbaum, 2008).

Por el contrario, hay emociones que tienen un carácter más inclusivo, entre ellas se encuentra la compasión. Dicha emoción, es desarrollada ampliamente por Nussbaum (2008) quien afirma que se trata de un proceso evaluativo en donde se evidencia el sufrimiento del otro, entre otras características a las que se dará lugar en este texto.

En aquel proceso evaluativo ya mencionado, se entiende que hay una persona que realiza un juicio de magnitud a la situación que otra persona está viviendo, lo que dejaría entrever la gravedad del suceso y así, la proporción de sufrimiento por parte de la persona implicada; no obstante, toda esta evaluación de magnitud, hace parte de la percepción individual del espectador, tal como lo dice Nussbaum (2008) “La compasión depende del punto de vista del espectador, al hacer éste el mejor juicio posible sobre lo que realmente le ocurre a la persona, incluso cuando dicho juicio pueda diferir del que hace la propia persona afectada” (p.348).

Ahora bien, esta serie de juicios que se hacen sobre las situaciones ocurridas a otros, se hacen ligadas a las similitudes existentes entre sí mismos y los demás, ya sea porque se

pertenece a la misma clase social, a la misma edad, al mismo género, a la misma religión, etc. En lo cual influyen los aprendizajes sociales, principalmente los familiares, en donde se enseña a limitar el reconocimiento de otros que no sean parecidos a ciertas formas de vida que para unos es la conocida y adecuada.

Pero también nos dice que en su propia sociedad muchas personas deslindan su pensamiento de las posibilidades que tienen las personas de las clases bajas: por eso los nobles y los reyes no se compadecen de aquellos que están por debajo de ellos. De una forma parecida, en nuestra propia sociedad, a menudo a los jurados les cuesta mucho trabajo simpatizar con la historia vital de un acusado que es muy diferente de ellos, por su clase y por su raza [...] (Nussbaum, 2008, p.356).

No obstante, la compasión vista sólo desde aquellos juicios que se hacen de la magnitud del suceso, en cuanto a similitudes en perspectivas de vida, limita rotundamente lo que en realidad supone la compasión como tal. Ésta, abarca aspectos más amplios, tal como lo es la comprensión de la vulnerabilidad humana, sin que ello implique el miedo personal, pero sí debe implicar la visión de que la otra persona, hace parte fundamental de un esquema compartido entre todos, el otro es importante en sí mismo. (Nussbaum, 2008).

Dicha perspectiva, es uno de los tres componentes cognitivos de la compasión que Nussbaum propone (2008). El juicio que se hace sobre la magnitud de la situación, es otro de los componentes y la realización de un juicio de inmerecimiento, es el último y es donde se entiende que la persona no ha generado su propio sufrimiento.

Por otro lado, otro de los elementos o emociones que se nombran como relevantes para la compasión, es la empatía, de la cual se mencionan algunas diferencias. La empatía, se entiende como una reconstrucción imaginativa de lo que está viviendo la persona que sufre, sin embargo, en esta reconstrucción, debe haber una separación entre el sufrimiento de la

persona y sí mismo, reconociendo así, que no se trata de un dolor propio aunque al tiempo, se comprenda lo que le sucede a un otro.

Esta conciencia de la vida separada de uno mismo es fundamental para que la empatía pueda relacionarse estrechamente con la compasión: si hemos de sentir compasión por *otro*, y no por uno *mismo*, debemos ser conscientes tanto del infortunio del que sufre como del hecho de que su suerte, justo en ese momento, no es la nuestra. (Nussbaum, 2008, p. 367)

La empatía entonces, se convierte en una emoción que aporta y orienta el camino hacia lograr dar sentido a las situaciones vividas por un otro, desde la propuesta de Nussbaum (2008) “Normalmente, sin ella lo más probable es que permanezcamos ciegos e indiferentes, sin saber siquiera cómo dar sentido a la dificultad que vemos”.(p.370)

Es así, como la empatía y la compasión se encuentran estrechamente ligadas y especialmente a la especie en general, ya que, desde la experiencia infantil se pueden evidenciar experiencias de compasión, empatía y acciones de ayuda hacia otros, por lo que se hace relevante, referirse de igual manera, a los comportamientos altruistas que los niños tienen. Así pues, puede hablarse de que la empatía es el camino hacia la compasión y que a su vez, ésta origina acciones de ayuda o altruismo.

Finalmente y como Nussbaum (2008) resalta, la compasión debe incluirse directamente en las dinámicas sociales e institucionales, sin necesidad de que funcione de forma perfecta, pero que sin duda alguna, se encuentre presente.

La relación entre la compasión y las instituciones sociales es y debe ser una vía de dos direcciones: los individuos compasivos construyen instituciones que encarnan lo que imaginan; y las instituciones, a su vez, influyen en el desarrollo de la

compasión en los individuos. Como mostraron Rousseau y Tocqueville, la empatía y el juicio de las posibilidades parecidas están profundamente influidos por los modos en que las instituciones colocan a las personas en relación: las separaciones netas obstaculizan estos mecanismos mientras que las situaciones similares los propician. (p.449)

En esa medida y a partir de lo propuesto por Nussbaum (2008) existen algunos elementos que se encuentran estrechamente ligados y que permiten que se den los comportamientos prosociales. Uno de ellos, es la importancia que tiene la etapa infantil, pues es allí en donde están los primeros encuentros tanto con emociones que posteriormente pueden permitir vínculos o distanciamiento con los otros.

Otro elemento a tener en cuenta, es la cultura, ya que en sus normas establecidas, se encuentran moldeamientos emocionales. La empatía es otro componente relevante, pues se identifica como una de las emociones esenciales para los comportamientos prosociales junto con la compasión. Ambas dirigidas hacia la comprensión de la situación de un otro. La empatía por su parte, es aquella capacidad de reconstrucción imaginativa de la situación experimentada por la otra persona y la compasión, resalta un factor notable y es la comprensión del ser humano como un ser importante en sí mismo.

Finalmente, la presente investigación asume que las emociones tienen un componente neurofisiológico, conductual y cognitivo (Bisquerra, 2009); adicional a ello, también reconoce la clasificación en sus diferentes tipos: emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales, resaltando las últimas debido a la relevante relación que tienen con los procesos culturales y el despliegue de diferentes comportamientos sociales (Damasio, 2011). De igual manera, para el desarrollo de la categoría prosocialidad, se toma la perspectiva de Nussbaum (2008;2014) que asume la compasión vital en este tipo de comportamiento.

Metodología

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.

El presente estudio se soporta desde el paradigma cualitativo, ya que se centra en la comprensión de fenómenos desde la perspectiva de los y las participantes y la relación que tienen con su entorno desde un ambiente natural o cotidiano. (Hernández, 2014). En tal sentido es una investigación de carácter inductivo, pues se parte de los datos concretos aportados por los participantes y desde allí se hacen las elaboraciones conceptuales.

Los componentes principales seguidos en esta investigación son la preparación del proceso que, además de las fases teóricas implicó la familiarización con los espacios en los que transcurre la vida de los participantes, aspecto que se debió cambiar de estrategia pues en un comienzo fue presencial, pero por la pandemia, se debió trasladar a los medios virtuales; el trabajo de campo consistente en las entrevistas realizadas; el componente analítico por el cual se desarrolló todo el proceso de organización e interpretación de lo obtenido durante el trabajo de campo y el informativo por el cual se realiza la presentación del proceso en comunidades investigativas y en la institución de la cual procedían los participantes.

Asimismo, para Hernández (2014) el paradigma cualitativo se fundamenta en una perspectiva interpretativa que enfoca su comprensión en el significado de las acciones humanas. Hablar de la interpretación, es asumir que los datos tal como se presentan requieren de la develación de los sentidos que comportan y que, la mayoría de las veces, no se encuentran en la superficie, por lo que necesitan ser comprendidos con la ayuda de estrategias desde la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2016) de las cuales fueron tenidas en

cuenta la descripción en la que se recoge la experiencia vivida directamente (sus anécdotas y la experiencia vivida indirectamente (con el uso de historias y video); luego la interpretación en la que se reflexionó acerca de la experiencia vivida (uso de la reducción y de las transformaciones lingüísticas) y finalmente la descripción interpretativa en la que se realiza la escritura reflexiva de la experiencia vivida por los actores del proceso investigativo con la ayuda de los textos consultados.

Como ya se ha indicado, el componente fenomenológico, permitió adentrarse en las experiencias vividas por los niños y niñas sobre las situaciones interactivas en las que se dan o no comportamientos prosociales. Es importante resaltar la posición de todos los niños y niñas participantes de la investigación, en la cual fueron personas activas, con quienes se realizó un proceso dialógico de comprensión de sus vivencias sobre la prosocialidad y las emociones. Por tanto, la presente investigación pretende llevar a cabo un acercamiento contextualizado desde una perspectiva educativa frente a la experiencia de los niños y niñas en torno a sus relaciones interpersonales y para ello se toma de la fenomenología la entrevista.

La entrevista fenomenológica, se usó con el propósito de explorar las narrativas vivenciales de los y las participantes, lo que permitió desarrollar una comprensión mucho más profunda del fenómeno en cuestión, en este caso las emociones de la prosocialidad. (Van Manen, 2016) En ella se consideraron los aspectos recomendados por Van Manen como realizar conversaciones las cuales fueron grabadas y luego transcritas, que iniciaron con preguntas amplias en las cuales los participantes narran sus anécdotas relacionados con la prosocialidad focalizándolas en lugares, tiempos, sensaciones, palabras y ambientes.

Es importante de igual manera, recordar que a partir de la revisión documental o lectura de antecedentes, se reconoce la prosocialidad y la emoción como ejes de gran relevancia que han sido investigados principalmente desde paradigmas cuantitativos, otros,

por su parte, se abordaron desde el paradigma cualitativo con diseños descriptivos y hermenéuticos, es por ello, que esta investigación se interesa por generar otro tipo de aproximación que busca conocer y comprender la visión propia de los niños y niñas, desde ellos mismos.

Participantes

Los participantes son niños y niñas entre 7 a 10 años de edad de la Institución Educativa Los Andes en Dosquebradas, que se encuentran cursando el grado tercero. Es un grupo conformado por 34 niños y niñas, en su totalidad, los estudiantes de este grupo residen en la zona urbana aledaña a la Institución Educativa en estratos socioeconómicos entre 1 y 3; 27 de los niños hacen parte de una conformación familiar tipo extensa, mientras que 7 de ellos, viven en una tipo nuclear. Entre la formación académica de las figuras maternas de los y las estudiantes, 2 son universitarias, 4 tienen formación técnica, 19 terminaron secundaria, 7 hicieron primaria y 2 de ellas afirmaron no tener ningún tipo de estudio académico. Por su parte, los cuidadores como figuras paternas, 2 de ellos son universitarios, 6 son técnicos, 13 finalizaron secundaria, 3 primaria, 2 de ellos no realizaron ningún tipo de estudio y 8 no respondieron a la pregunta.

En la caracterización del grupo facilitada por la institución Educativa, los acudientes de los niños y niñas, reconocen que una de las principales problemáticas que se evidencian en los barrios en que viven, son el consumo de drogas y la inseguridad derivada por robos. En la identificación de problemáticas en la institución, resalta también el robo de elementos personales, la agresión verbal y la agresión física.

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.

Emociones de la prosocialidad en niños y niñas de 8 años

Criterios de validez y confiabilidad

Para garantizar ambos aspectos, en la presente investigación se evidencia procesos de triangulación a nivel teórico, los cuales se observan en el desarrollo del marco teórico donde se retoman diferentes perspectivas. De igual manera, se encuentra la triangulación de métodos, a partir de la cual, se hace uso de distintas técnicas de recolección de la información, como lo son la observación, entrevista individual semiestructurada y talleres investigativos. Por otro lado, se realiza el proceso de juicio de expertos para la evaluación y validación de los talleres investigativos.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Como unidad de análisis se tienen las emociones que son reconocidas en comportamientos prosociales que se dan en contextos de la vida cotidiana de los niños y niñas de una institución educativa pública ubicada en Dosquebradas, Risaralda.

La unidad de trabajo está conformada por niños y niñas de edades entre 7 y 10 años de edad del grado tercero A de la Institución Educativa Los Andes. Éste grupo de niños y niñas se elige debido a la información que se encuentra principalmente en los antecedentes, ya que, una de las recomendaciones precisas y presentes en casi toda la revisión, era lograr realizar un trabajo en emociones y prosocialidad desde la infancia, para generar resultados desde tempranas etapas, los cuales también puedan evidenciarse en etapas posteriores.

De igual forma, en los antecedentes también se encuentran resultados relevantes frente a la edad pertinente, que se da entre los 7 a 10 años ya que en este rango de edades, los niños y niñas ya tienen un reconocimiento casi que total de todas las emociones. Por tal motivo, el muestreo se realiza a conveniencia, pues según los datos observados en anteriores estudios, los niños y niñas de este grupo, cumplen con las características ya nombradas, pues

se entiende entonces, que ellos son quienes han tenido la experiencia de diferentes situaciones que pueden brindar el conocimiento específico que busca esta investigación.

Estrategias e instrumentos para la recolección de los datos

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 la 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.

El segundo momento, consta de presentar a los niños y niñas un cuento a través de imágenes fijas donde también se muestran comportamientos prosociales y se indague 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 realizan un escrito o un dibujo donde plasmen una historia personal sobre 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, fueron 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.

Estrategias para el 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.

Cada una de las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. En dicha transcripción, se leyeron los discursos de los niños y niñas identificando códigos de relevancia. En este proceso de codificación, se relacionaban dichos códigos con la información revisada con anterioridad. De esa manera, se construyeron en los resultados cada una de las unidades de sentido: Prosocialidad y No prosocialidad, Emociones de la prosocialidad y Emociones de la no prosocialidad, los límites de la prosocialidad y finalmente en un nuevo proceso de leer las transcripciones relacionando todos los códigos, se halla la unidad de sentido emergente: Prosocialidad compasiva.

Lo anterior implicó (siguiendo a Van Manen, 2016: 264 ss) hacer una lectura holística para captar el significado de cada una de las entrevistas, luego se realizó una nueva revisión con enfoque selectivo (buscando las unidades de sentido) y con enfoque detallado (en búsqueda del sentido fenomenológico), para terminar con la tematización y la conceptualización final.

Resultados y discusión

En el presente apartado, se encuentra relacionada la información hallada en las entrevistas con los niños y niñas, a su vez, se integran los abordajes realizados desde los antecedentes descritos en apartados anteriores, así como los aportes teóricos frente al tema, todo esto a la luz de los objetivos del presente estudio.

De acuerdo con todas las entrevistas realizadas a los niños y niñas, en donde se reflejan sus comprensiones sobre la prosocialidad, apuntan a elementos que permiten discernir de aquellos comportamientos que se relacionan con la prosocialidad y aquellos que no, así como las emociones que se encuentran relacionadas.

En esa medida, desde cada una de las entrevistas, se construyeron varias unidades de sentido relevantes para este estudio. Uno de ellos, desde la categoría de prosocialidad es “*prosocialidad*” y “*no prosocialidad*”. Las cuales se desarrollan desde lo que las niñas y niños identifican en cada uno de los casos.

Desde la categoría de emociones, se encuentran como unidades de sentido “*emociones de la prosocialidad*” y “*emociones de la no prosocialidad*”, otra unidad de sentido importante es “*los límites de la prosocialidad*” la cual se da, entendiendo que los niños y niñas, identifican y asocian, además de la prosocialidad, otra serie de comportamientos relacionados con trabajo en equipo, cooperación o resolución de conflictos; finalmente existe también una unidad de sentido emergente de acuerdo a lo observado en las entrevistas, “*prosocialidad compasiva*”.

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 da cuenta del participante específico o participantes como en el caso de **S,A**, luego se muestra otro 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.

Prosocialidad y no prosocialidad

Esta unidad de sentido se desarrolla a la luz de uno de los objetivos de la investigación, el cual corresponde a la descripción de las comprensiones que tienen los niños y niñas de 8 años sobre el comportamiento prosocial.

En Roche (1997) se encuentra de manera explícita la definición de prosocialidad, así como de las diferentes acciones que denotan una conducta prosocial. Entre dichas acciones, se encuentran elementos como la escucha profunda, la cual el autor describe como actitudes de atención que demuestran acogimiento hacia la persona que expresa una serie de contenidos; además está la ayuda verbal, que se relaciona con el brindar alguna instrucción o explicación sobre algo. Con relación a esto, en medio de las entrevistas se encuentra lo siguiente:

“**L**: Escucho mucho a los amigos, los escucho y no sé, trato de ayudarlos en lo que pasa.”(**E3.3L**)

“**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.”(**E3.3L**)

Estas afirmaciones por parte de las niñas entrevistadas, también es entendida para Auné, Blum, Abal, Lozzia & Atorresi, 2014; Duarte, 2020 como un comportamiento prosocial, en la medida en que la escucha profunda y la ayuda verbal, también son nombradas como elementos que componen este tipo de comportamiento.

En los anteriores discursos por parte los niños y niñas, se encuentra el relato de varias situaciones de ayuda no solicitadas que se dan de manera espontánea, lo cual hace parte de las características de la prosocialidad, sin embargo, también se encuentra en la descripción de los participantes, acontecimientos en donde la ayuda es solicitada de forma directa.

Desde el panorama teórico, no se encuentra especificación clara en si existe o no, alguna distinción relevante para el comportamiento prosocial entre la ayuda solicitada y la que no lo es, así como tampoco se evidencia diferenciación en si la ayuda brindada es para personas conocidas o desconocidas.

No obstante, en los relatos de los niños y niñas, se observa que de la mano de la definición de comportamiento prosocial, se busca de igual manera el beneficio de otras personas, independientemente si es ayuda solicitada o no o si es para personas conocidas o desconocidas.

“Entrevistadora: En tu caso ¿tu amiga te pidió ayuda? **A:** Sí.

Entrevistadora: ¿Por qué decidiste ayudarla? **A:** Para que ella no se quedara atrasada **Entrevistadora:** Y en algún momento pensaste en no ayudarla? **A:** No.”(E1.3S,A)

“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” (E3.3L)

En la investigación “La conducta prosocial: Estado actual de la investigación.” (2014) los autores plantean una serie de acciones asociadas al comportamiento prosocial, entre ellas, especifican la ayuda solicitada y no solicitada, es decir, que ambas se encuentran categorizadas como prosocial.

De la misma manera, nombran la ayuda de forma espontánea, la cual se relaciona con un acto no planificado, a diferencia de la ayuda no espontánea, de igual forma considerada prosocial, sin embargo, en ella se entiende una planificación, esta distinción se encuentra en medio de las entrevistas.

“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.” (E3.1S,A)

La acción que se relata anteriormente, se puede comprender como un acto de ayuda, la cual no fue solicitada y tampoco es espontánea, pues seguramente fue planeada con antelación, no obstante, continua orientada a la búsqueda del bienestar de otras personas, principalmente, hacia aquellas que desde su perspectiva, lo necesitan.

En consonancia con la definición de prosocialidad expuesta en el marco teórico del presente escrito, todas las situaciones resaltadas por los niños y niñas participantes, muestran una intención y acto de ayuda que favorece de una forma u otra a los demás, ya sea porque fue solicitado o no, dirigido a personas conocidas o desconocidas y si fue espontáneo o planeado, Roche, (1997) menciona:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de

éstos o metas sociales, objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados. (p. 2).

Adicional a lo anterior, existe un elemento relevante que se encuentra durante las entrevistas, que parece coherente con algunas alusiones tanto en antecedentes como en marco teórico.

“Entrevistadora: ¿Por qué creen que María es la única que va a acompañar a su nuevo compañero y los otros no?. **S:** Porque los papás de María le enseñaron a no discriminar a los compañeritos discapacitados. **A:** Que los papás también le enseñaron a María a que aceptara a las otras personas tal y como son.” (E1.1S,A)

Esto se relaciona estrechamente con los factores internos y externos de los cuales depende la existencia de la prosocialidad en las personas, lo cual puede derivarse en las experiencias particulares de cada persona y las normas sociales o información cultural. (Roche, 1991; Nussbaum, 2001). También, uno de los aspectos nombrados como relevantes para que ese tipo de comportamiento se manifieste, son los tipos de crianza. (Aguirre, 2013; Cicardin, et. al, 2020; Alcántar, et. al, 2021;Gómez, et. al, 2021; Balabanian, et. al, 2022).

[...] las prácticas de crianza positivas ejercen un papel importante en el desarrollo del comportamiento prosocial. Afirman que prácticas de crianza relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional o el impulso de la autonomía de niños y adolescentes se han visto asociadas a comportamientos empáticos y prosociales. (Aguirre, 2013, p.65).

Por otro lado, se encuentran los comportamientos no prosociales, que también son reconocidos en medio de las entrevistas.

“**L:** Sí, cuando esa persona o niño está sola y pasan por el lado de uno y no ayudan y yo como que ¿en serio? no fueron capaces ni de darle la mano y está sola [...]” (E3.3L)

“**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 [...]” (E3.3L)

En estos relatos, se comprende cómo las niñas y niños, logran diferenciar un comportamiento prosocial del que no lo es. Destacan principalmente, la no acción de ayuda, aún cuando esta, es evidentemente necesaria según la niña entrevistada. Se resalta de igual modo, el que las personas sean espectadoras del acontecimiento y que aun así, decidan llevar a cabo otro tipo de conductas distintas a la ayuda.

“**Entrevistadora:** Tú crees que hay algunas personas que les gusta ayudar y otras que no?. **L:** Es que hay unas que les gusta ayudar mucho, demasiado, haciendo cosas a la vez...Y otros que inventan una excusa para no ayudar, que están muy ocupados.” (E3.2L)

“**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” (E1.3S,A)

Roche (1991) además de evidenciar el significado de comportamiento prosocial, 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.

En las respuestas 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, lo que sin lugar a dudas, también genera alguna percepción y/o emociones en la persona que recibe la ayuda.

Alguien diría que, observando la conducta de las personas y el entorno en el cual se desenvuelven, se pueden inferir los estados interiores. Pero aún así, solo la persona que actúa de determinada forma es la única indicada, si así lo desea, de expresar la motivación que lo impulsó a actuar. (Marín, 2010, p. 375).

Emociones de la prosocialidad y emociones de la no prosocialidad

En esta unidad de sentido y teniendo en cuenta el mismo objetivo investigativo, se muestran todas las emociones que las niñas y niños identifican relacionadas al comportamiento prosocial y también aquellas vinculadas a la no prosocialidad.

“**Entrevistadora:** Me estabas explicando uno por qué siente alegría cuando ayuda a otros. **J:** Sí, porque él está ayudando a una persona, los médicos están ayudando al abuelito para que esté mejor.” (E2.1J)

“**Entrevistadora:** Entonces ¿tú le ayudas? Y ¿cómo te sientes cuando le estás ayudando, le estás explicando cómo tirar el balón?. **S:** Me siento feliz.” (E1.2S,A)

“**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.” (E3.2L)

En medio del discurso de los y las participantes, se encuentra que también se resaltan las emociones de quienes podrían ser los autores de las acciones prosociales, es decir, aquel que presta ayuda y en los diferentes diálogos, se muestra la alegría, la felicidad y la satisfacción como emociones centrales en este caso.

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 (2003):

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.191)

En esa medida, cabe preguntarse la razón por la cual, en algunas personas se presentan conductas de ayuda y en otras no, sin que las respuestas a dicho cuestionamiento, sean prioridad de la presente investigación, no obstante, cuando se realiza esta pregunta a los niños y niñas, reconocen que algunas personas no desean ayudar, aunque sus respuestas hacia la razón, suelen ser poco específicas.

“Entrevistadora: ¿Crees que todas las personas pueden ayudar o hay personas que no ayudan? **L:** Hay personas que no ayudan y que pueden ayudar.

Entrevistadora: Y ¿qué piensas de las que no ayudan? ¿Cuál es la razón por la que no ayudan? **L:** Si no ayuda no es bueno. **Entrevistadora:** ¿Qué significa que no sea bueno? **L:** No sé.” (E3.2L)

“S: Pues sí y no, porque algunos sí y algunos no. **Entrevistadora:** Y ¿por qué crees que unos no?. **S:** Porque ellos tienen pereza de ayudar, no les da ganas, porque no quieren hacer nada. Porque no quieren, no les gusta ayudar.” (E1.2S,A)

“Entrevistadora: ¿Qué piensas de las personas que no les gusta ayudar?. **A:** Son groseras. **S:** Y porque no les gusta colaborar. [...] **A:** Es porque no le gusta ayudar a las personas y así uno nunca se va a conseguir un amigo.” (E1.2S,A)

En el último apartado de las entrevistas, (E1.2S,A) una de las niñas menciona lo que piensa sobre las personas que no ayudan, pero adicional a ello, se podría entender que los procesos de ayuda a otros, también generan vínculos tal como lo menciona otra de las niñas entrevistadas.

“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” (E3.3L)

En esa medida, puede comprenderse que además de los beneficios emocionales, también se encuentra el beneficio social, pues cuando las niñas hablan de conocer amigos a través de un acto de ayuda, se refieren a poder crear cercanía o como lo diría Nussbaum (2008) a expandir los límites del yo y emociones como el amor o la compasión, estarían inmersas en este proceso, lo que generaría una mayor proximidad con los otros.

“Entrevistadora: [...] mira que en el video, sólo es María la que le ayuda al compañero nuevo, el resto no. ¿Por qué crees que el resto de compañeros no ayudaron? **L:** Porque no era como los otros, bueno no tiene que ser como los otros o igual o algo, era especial porque estaba en un coche y no hicieron el intento para ayudar.” (E3.1L)

“Entrevistadora: ¿qué emociones crees que sentían el resto de compañeros hacía el nuevo compañero? **J:** Tenían aburrimiento, no lo querían porque él tenía una enfermedad, les daba fastidio.”(E2.1J)

“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.” (E1.1S,A)

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, tal como se observa en los apartados anteriores de las entrevistas. Sobre el asco, Nussbaum (2001) comenta:

El asco no parece estar presente en los niños durante los primeros tres años de vida. Lo enseñan los padres y la sociedad. Esto no demuestra que no tenga un origen

evolutivo; hay muchas cualidades que se basan en nuestro equipamiento innato pero que necesitan tiempo para madurar. No obstante, lo que sí demuestra es que con el asco, como con el lenguaje, el aprendizaje social desempeña un papel muy importante a la hora de dar forma a esos rasgos innatos. (p.238)

Ahora bien, desde los aportes en neurociencia de Damasio (2011) se reconoce el asco como una de las emociones primarias, realizando una diferenciación entre emociones primarias o básicas, emociones sociales y emociones de fondo. Las primeras, se permiten su nombre debido a su fácil identificación en los seres humanos y en cantidad de culturas, mientras las siguientes se relacionan directamente a la sociedad y sus diferentes construcciones.

No obstante, el autor también se permite poner en tensión los elementos sociales o evolutivos que tienen las emociones básicas, como lo expresa en la siguiente cita:

El principio de anidamiento también se puede aplicar a las emociones sociales. Como subcomponentes de las mismas se podría identificar toda una comitiva de reacciones reguladoras junto con elementos presentes en las emociones primarias, en combinaciones diversas. La incorporación anidada de componentes procedentes de las filas inferiores es aparente. Piénsese de qué manera la emoción social «desdén» toma prestadas las expresiones faciales de «repugnancia», una emoción primaria que evolucionó en asociación con el rechazo automático y beneficioso de alimentos potencialmente tóxicos. (Damasio, 2003, p.49)

En esa medida, Nussbaum (2008) plantea el origen del asco desde términos sociales, sin negar una propiedad innata y Damasio (2011) afirma la misma emoción como básica sin negar su componente evolutivo y su relación con las diferentes culturas, sin embargo, ambos

hacen referencia de forma explícita a que la naturaleza del asco se centra en el rechazo o en la percepción de toxicidad en objetos.

De acuerdo a lo anterior, Nussbaum (2008) plantea una diferencia importante entre asco y desagrado. “[...] entendido como una reacción negativa ante factores sensoriales, como (la noción) del *peligro*, una repulsa motivada por la anticipación de consecuencias dolorosas.” (p.235). Pero el asco en sí mismo, no solo es desagrado, tampoco es sólo sensación de peligro, ya que, esta emoción tiene una estructura cognitiva que se relaciona con las ideas que se tienen de algún objeto, su naturaleza o la historia social del mismo. De este modo, el asco conjura tanto la animalidad en general como esa mortalidad de nuestra condición animal que tanta aversión nos causa. Efectivamente, tenemos que añadir esta restricción para poder explicar por qué algunos aspectos de nuestra animalidad (por ejemplo, la fuerza o la agilidad) no nos resultan repulsivos. Los productos que sí dan asco son aquellos que vinculamos con nuestra vulnerabilidad a la descomposición, con la idea de que nosotros mismos también seremos productos de desecho. (Nussbaum, 2001, p.237)

Por tal razón, el asco es una de las emociones que impone fronteras y límites estrictos entre las relaciones o vínculos entre humanos y con otras especies, pues en esencia, esta emoción suscita rechazo. “No obstante, en todas las sociedades el asco se expresa como un rechazo a ingerir y, por lo tanto, a contaminarse con cosas que recuerdan poderosamente la propia condición mortal y animal.” (Nussbaum, 2011, p.239)

Prosocialidad compasiva

Esta unidad de sentido resulta como emergente debido al reconocimiento que realizan algunos niños y niñas en medio del proceso de entrevistas, ya que, además de señalar situaciones prosociales, también son situaciones en donde la compasión aparece mediando la acción de ayuda.

Emociones de la prosocialidad en niños y niñas de 8 años

Nussbaum (2011) quien nombra la compasión y algunos elementos estructurales que permiten que esta se de, menciona la evaluación, como uno de ellos. Dicha evaluación, realizada por parte del observador, está dirigida hacia la magnitud o gravedad de la situación que vive la otra persona. “La compasión depende del punto de vista del espectador, al hacer éste el mejor juicio posible sobre lo que realmente le ocurre a la persona, incluso cuando dicho juicio pueda diferir del que hace la propia persona afectada” (p.348).

Otro punto relevante, se trata sobre la creencia que tiene aquel espectador, de que la persona no merece tal sufrimiento y el último elemento nombrado por la autora, hace referencia a las posibilidades similares, es decir, dicho observador, realiza un juicio en donde la experiencia del sufrimiento es comprendida.

Adicional a esto, Nussbaum (2011) se encarga de ampliar este último punto, en donde atañe 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, 2001, p.359)

“**L:** X estaba enferma en el colegio, la mamá la mandó, tenía dolor de estómago y estaba llorando, estaba atrasada, yo le dije al profesor que X tenía mucho dolor de panza que estaba como enfermita y el profesor llamó a la mamá y ella se fue, al otro día le pregunté cómo estaba y me dijo que bien. **Entrevistadora:** ¿Ella te pidió ayuda o tú tomaste la decisión de ir? **L:** Yo tomé la decisión de ir.” (E3.3L).

Es posible que a partir de lo anterior, se pueda entender que hay una intención de ayuda, así esta no sea solicitada y además de la intención, también existe la acción, ya que, según la respuesta anterior, la ayuda es prestada a quien de acuerdo a su punto de vista, lo necesita, esto hace que busque un beneficio para su compañera.

En esa medida, se puede leer la situación como prosocial, no obstante, también se observa el componente compasivo, pues la espectadora, (en este caso una de las niñas entrevistadas) interpreta la vivencia de su compañera como vital, se encontraba experimentando un dolor físico, estaba enferma.

En el desarrollo teórico de Nussbaum (2001) sobre la compasión, se encuentran varias situaciones que desde un punto general, despiertan dicha emoción, entre tantas está la enfermedad y en esa medida, se cumpliría uno de los elementos relevantes mencionados anteriormente, relacionados a la compasión. El claro juicio del espectador quien evalúa la magnitud de la vivencia del otro.

Adicional a ello, el estudio "*Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes*", 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)

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 de gravedad. Por su parte, desde la situación referenciada por la niña entrevistada, también existe el segundo de los elementos nombrados por Nussbaum (2001) la creencia de que la persona no merece tal sufrimiento, lo cual, seguramente impulsa a la niña a acudir a su profesor para que su compañera sea atendida y por último, se encuentra el punto de la

comprensión de tal sufrimiento, la cual se relaciona con el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida, sin necesidad de que la experiencia del otro (en este caso la compañera con dolor) sea o haya sido vivenciada por el espectador, aún así se comprende.

“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.” (E1.1S,A)

“Entrevistadora: ¿Y tú esperabas que alguien te ayudara? **S:** Sí, pues yo me caí porque venía corriendo y cuando paré, me caí. **Entrevistadora:** ¿Uno espera, o quisiera que otra persona lo ayudara? **A:** Sí. **S:** Yo cuando me caí me quedé ahí porque me sentí mal y como nadie me ayudó me paré sola, me tocó. **Entrevistadora:** ¿pero hubieras querido que te ayudaran?. Si porque no sabía cómo pararme.” (E1.1S,A)

“L: Te cuento que estaba en el parque y metí el pie y caí, pero a mí no me gusta reírme cuando un compañero se cae y se aporrea, no sería justo de uno verlo caer y ahh se cayó, en vez de reaccionar, a veces la gente no sé qué le pasa, porque yo me caí y había una niña y un niño y dijeron ay se mató y yo me sentí con vergüenza casi lloro.” (E3.3L)

En los tres tipos de respuestas expuestos anteriormente, se observa cómo los y las participantes hacen diferencias relevantes; en la primera respuesta, señalan que existe una sensación de mayor ayuda en caso de vivenciar una caída, más que cuando alguien devuelve un lápiz, al igual que en las dos respuestas siguientes, en donde le atribuyen a este hecho, el de la caída y la imposibilidad física a razón de la misma o el de tener alguna lesión, un nivel de mayor importancia, de gravedad, incluso de vitalidad.

Dicho tipo de situación, hace parte de las nombradas por Nussbaum (2001) las cuales hacen referencia a las heridas, al dolor o a la debilidad física. Según lo expresado por la autora, éstas se relacionan con infortunios que algunas personas experimentan en ciertos momentos e inducen a la compasión.

Ahora bien, es importante señalar que si bien, en la situación hipotética en donde se devuelve el lápiz, es observada por los y las participantes como de menor importancia comparada con la caída, la cual atañe mucho más a la compasión, no quiere decir, que dicha acción no contenga elementos prosociales, ya que, finalmente con este hecho, también se busca favorecer a una persona, tal como se entiende en la siguiente respuesta.

“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.”(E3.1L)

No obstante, en este tipo de situaciones, no se observan elementos relacionados a la compasión, a pesar de que sean prosociales. En esta medida, según lo hallado en los resultados de la presente investigación, en los comportamientos prosociales no siempre

existen elementos de compasión pero en acciones de ayuda que conciernen a la compasión, sí se evidencia prosocialidad.

“Entrevistadora: ¿Por qué crees que María se acerca a este nuevo compañero? **S:** Porque a ella no le da asco como a 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.” (E1.1S,A)

“Entrevistadora: Entonces ¿por qué crees que a María no le da asco?. **S:** Porque ella tiene un sentimiento muy bonito. **Entrevistadora:** y ¿cuál sentimiento? ¿Cómo se llama ese sentimiento bonito?. **S:** Que no le interesa nada, que si es discapacitado o no.”(E1.1S,A)

“Entrevistadora: [...] Mira que en el video, sólo es María la que le ayuda al nuevo, el resto no ¿por qué crees que los otros compañeros no le ayudaban? **L:** Porque no era como los otros, bueno no tiene que ser como los otros o igual o algo, era especial porque estaba en un coche y no hicieron el intento para ayudar.” (E3.1L)

En medio del discurso anterior, se puede comprender que son situaciones de prosocialidad y compasión. Los niños y niñas hablan de que el personaje central de un cortometraje que les fue mostrado, se dispone a acercarse y compartir con su nuevo compañero, quien tiene una condición de discapacidad, lo cual, según lo señalado por Nussbaum (2011) también hace parte de aquellos eventos que en términos generales suscitan compasión.

A su vez, existe allí prosocialidad, pues según Roche (1997) relaciona este tipo de acciones con lo que nombra como solidaridad, en donde se percibe una aceptación voluntaria de un otro, especialmente en acontecimientos que impliquen infortunio. En esa medida, es

relevante la forma en que se esclarece de manera precisa, según los niños y niñas, la percepción que tienen del personaje central, pues se lee en aceptación y disposición desinteresada hacia su nuevo compañero con discapacidad, comportamiento opuesto al que observan en los demás estudiantes, quienes expresan rechazo y discriminación.

Ahora bien, la prosocialidad compasiva puede también tener la característica de ser planeada, tal como fue señalado en lo siguiente:

“S: Yo, mi mamá y una amiga de mi mamá, hicimos arroz con leche, compramos frutas, llevamos puros alimentos a un anciano 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.”(E1.1S,A)

En todas las situaciones resaltadas, se puede leer la espontaneidad en la acción de ayuda, pues en ninguno de los casos, dicha ayuda fue solicitada, en un caso, fue planificada, sin embargo, continuaba haciendo parte de lo espontáneo y como tal, simplemente se daba paso a la asistencia que se consideraba necesaria; también sobresale la cercanía hacia la vulnerabilidad, ya que, claramente se distingue entre situaciones que no representan un peligro inminente y aquellas que afectan directamente el bienestar de la persona.

Los límites de la prosocialidad

Esta unidad de sentido, se rige principalmente por el segundo objetivo de la presente investigación: identificar otros factores, no específicamente emocionales, que los niños-as asocian con en el comportamiento prosocial. A la luz de este objetivo, se encontraron una serie de conductas, señaladas por los niños y niñas, las cuales se relacionan con ayuda desde el trabajo en equipo y resolución de conflictos pero sin ser específicamente prosociales.

“**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.” (E1.2S,A)

“**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.”(E1.2S,A)

“**Entrevistadora:** Mira ¿qué está pasando ahí?. **L:** Están construyendo un parque. **Entrevistadora:** Y ¿qué tipo de personas están construyendo el parque?. **L:** Personas normales..Ósea, están tratando de ayudar con lo que pueden porque ellos no saben de construcción.” (E3.2L)

“**L:** Están peleando por un neumático y no quieren coger otro.

Entrevistadora: Y ¿cómo crees que sería la solución para ese conflicto? **L:** Primero perdonarse y buscar otro neumático para que se resuelva todo.” (E3.2L)

Tal como se puede observar en cada uno de los apartados de las entrevistas, los 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:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de éstos o metas sociales, objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados. (Roche, 1997, p. 2).

Según el apartado que define la 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 y las participantes 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.

Conclusiones y recomendaciones

Podría comprenderse entonces que la prosocialidad no se da de manera automática en los seres humanos, entendiendo que además de ser un tipo de comportamiento externalizable, algunos de sus componentes pueden no ser observables. 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 cumple su función. 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, o no, este comportamiento.

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

En esa medida, 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 y 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 (felicidad, alegría y satisfacción) se podrían asociar principalmente en el momento de la acción y después de ella.

Por otro lado, desde la unidad de sentido emergente, se identifica una diferencia relevante entre un comportamiento prosocial y uno prosocial compasivo, ya que no todas las conductas prosociales son compasivas, pero los comportamientos compasivos sí son considerados prosociales.

Lo anterior se explica porque según los hallazgos de la presente investigación, la compasión requiere de otros elementos relacionados con la evaluación que realiza el observador, en donde percibe si la integridad de la persona se encuentra comprometida o no (Marín, Palacio, Medina y Carmona, 2021), aspecto no considerado en todos los comportamientos prosociales; pero en las conductas compasivas, sí se dan todas las características de la prosocialidad.

Sin embargo, el estudio de Marín, et al. (2021), precisa que por el hecho de que la compasión se active, no supone una acción observable de ayuda, diferente a lo hallado en la presente investigación, ya que, según los relatos de los niños y niñas, la compasión siempre antecede a una acción.

En esa medida, desde un trayecto emocional, la compasión podría ubicarse como una emoción antecesora de los comportamientos prosociales, tal como fue resaltado en otros estudios (Alcántar, et. al, 2021; Bisquerra & Lopez, 2021).

Adicional a ello, y 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 la prosocialidad. De esta manera, se brinda respuesta a la pregunta central de esta investigación, la cual gira en torno al conocimiento de las emociones de la prosocialidad, así como a los objetivos trazados.

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 estudio, se observa al entorno escolar como un contexto privilegiado que puede propiciar y disponer espacios para el encuentro con los otros de maneras pacíficas y empáticas, relacionando así, las experiencias sociales o los estados externos con las disposiciones individuales o estados internos.

Por su parte, este estudio presentó algunas limitaciones como 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 y realización de las entrevistas.

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. Attoresì, H. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología Volumen 11 - No 2*.
- Balabanian, C & Lemos, V. (2020). El rol de la atribución en el comportamiento prosocial adolescente. *Interdisciplinaria*, vol. 37, núm. 2, 2020, Julio-, pp. 129-142. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Argentina.
- 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.
- Barandiaran, A. Oregui, E. (2016). Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Revista Científica de Educomunicación*.
- 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.

- 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.
- Berger, C. (2011). *Agresividad, prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave: Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R & López, E. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 103-113.
- 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*.
- Correa, M. (2017). *Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial*. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*.
- 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.
- Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Planeta S.A.
- Daza, M. Fuentes, A. Anchundia, C & Bolívar, R. (2022). *Estrategias lúdicas corporales para potenciar la educación emocional, en la escuela de educación básica completa*

- Benjamín Rosales Aspiazu. Polo del Conocimiento. (Edición núm. 68) Vol. 7, No 3
Marzo 2022, pp. 462-478.
- Duarte, C. (2020). La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Extremera, N. Fernández, P. (2004) .El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 6, No. 2. Universidad de Málaga.
- Fernández, P. Cabello, R. Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Garaigordobil, M. Maganto, M. (2011) . Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. Revista de Investigación en Educación, no 9 (1), 2011, pp. 102-111.
- 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.
- Gómez, A. Correa, M & González, J. (2021). Evolución del estudio sobre el efecto de la crianza en las conductas prosociales en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática. Actualidades en Psicología, vol. 35, núm. 130, 2021, Enero-Junio, pp. 49-73.

- 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.
- 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.
- Gutiérrez, G, Fontanil, Y. Paz, D. (2017). Patología alimentaria en adolescentes: efecto del apego y de la regulación emocional. Universidad Almería, España.
- 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.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jackson, P. (1968). La vida en las aulas. Ediciones Morata, Madrid.
- Jaqueira, A. Lavega, Lagardera, F. Araújo, P. Rodriguez, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. Universidad de Coimbra, Portugal, Universidad de Lleida, España.
- Kemmis, S. (1993). El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción. Ediciones Morata, Madrid.
- Kolchraiber, F. Tanaka, L. Negi, L. Atanes, A. Mendes, K. (2022). Efectos del entrenamiento de la compasión cognitiva en la población de los barrios periféricos: un estudio mixto. *Revista Latinoamericana. Enfermagem* 2022;30:e3574.

- López, F. Apodaca, P. Etxebarria, I. Fuentes, M. Ortiz, M. (2014). Conducta prosocial en preescolares. Universidad de Salamanca, Universidad del País Vasco, Universidad de Málaga.
- 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.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Editorial Anthropos.
- Marín, A. Palacio, D. Medina, J & Carmona, A. (2021). Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 2, 2021, Julio-Diciembre, pp. 494-515. Universidad Católica Luis Amigó.
- Marín, J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla – Colombia.
- Mestre, M. Samper, P. Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. Universidad de Valencia. *Psicothema* Vol. 14.
- 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.

- Mestre, V. Samper, P. Tur, A. Cortés, T. Nácher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. Universidad de Valencia, España.
- Mesurado, B. Resett, S & Oñate, M. (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, 2021, Vol. 15 No 3 11 – 25.
- Ministerio de Educación (2013). Ley de convivencia escolar 1620.
- Modzelewski, H. (2017). Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. México, 2017 Universidad Nacional Autónoma de México. Colección cuadernos. Cuaderno 77.
- 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.
- Moreno, J. Fernández, C. (2010). Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y prosocialidad. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental CONICET. Buenos Aires-Argentina.
- Moya, L. Herrero, N. Bernal, C. (2008). Bases neuronales de la empatía. Departamento de Psicobiología, Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, España.
- Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós

- Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas. Editorial Paidós
- Oros, L. Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?. La Universidad de la Cuenca del Plata.
- Peñalva, A. López, J. García, M. (2016) . El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. la Universidad de Murcia. Edición impresa: 1699-2105.
- Pineda, E & Orozco, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento. Trabajo social, vol. 23, núm. 2, 2021, Julio-Diciembre, pp. 101-125. Universidad Nacional de Colombia.
- 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.
- Redorta, J. Obiols, M. Bisquerra, R. (2017). Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones. Espasa Libros S. L. U. Barcelona, España.
- Reyna, C. Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Grupo Vinculado al Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Richaud, M. Lemos, V. Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial

- en la niñez media y tardía. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental. Buenos Aires, Argentina.
- Roche, R. (1997). Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roche, R. (1997). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Sáez, U. Lavega, P. Mateu, M. Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar contribución de la expresión motriz cooperativa. Universidad de Barcelona, Universidad de Lleida, Universidad de Girona.
- Sarmiento, R. Lucas, B. Quintanilla, L. Giménez, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad pre-escolar: Un estudio longitudinal. UNED, España. Universidad de Valencia, España.
- Savater, F. (1997) El valor de educar. Editorial Ariel, S. A.
- Sepúlveda, R. (2014). La paz imperfecta en el aula. Universidad de Manizales.
- Tortella, M. Aguayo, B. Sesé, A. Morillas, A. Balle, M. Miquel, J. Bornas, X. Llabrés, J. (2012). Efectos del temperamento y los estilos de regulación emocional en la determinación de estados emocionales negativos. Universitat de les Illes Balears.
- Tur, V. Grande, I. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante. Revista ZER Vol. 14-Número 27.

Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica. Editorial Universidad del Cauca.

Anexos

Esquema del análisis de la información

- EMOCIONES
- EMOCIONES DE NO PROSOCIALIDAD
- NO PROSOCIALIDAD
- PROSOCIALIDAD
- EMOCIONES Y PROSOCIALIDAD
- FAMILIA Y PROSOCIALIDAD

UNIDAD DE SENTIDO	CATEGORÍA
"Tristeza, enojo, alegría, felicidad y aburrimiento." (E1.1S.A) -E1	EMOCIONES
"con aburrimiento, envidia, enojo"(E1.1S.A)-E2	EMOCIONES
"se están burlando con el niño" "Si porque estaban mirando raro y se voltearon para el otro lado" (E1.1S.A) -NP1	NO PROSOCIALIDAD
"Aburridos porque pensó que un niño que sin...caminaba, pues así como nosotros, que caminamos, hablamos"(E1.1S.A) -NP2	NO PROSOCIALIDAD
"Que salta con él, que tira el balón, que hace muchas cosas con él" "Toda la gente...porque cuando jugaba con él y le hablaba y él ni le respondía y todos lo miraban y siguieron jugando y no le pararon bolas" "Porque a ella no le da asco como los otros compañeros...porque ella quiere ver si el habla, si hace cualquier cosa."(E1.1S.A) -P1	PROSOCIALIDAD

Formato consentimiento informado



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS ANDES
Decreto 412 diciembre 17 de 2015
 Licencia de funcionamiento con resolución No. 434 de Abril 10 de 2013
NIT: 900.608.292-1 DANE: 166170003107



Consentimiento informado

Dosquebradas, _____ de 2020

Desde la propuesta investigativa "Emociones de la prosocialidad" implementada por la psicóloga Aura María Gutiérrez inscrita a la Maestría de Educación y Desarrollo Humano, se requiere de la participación de los niños y niñas de grado tercero para la realización de tres entrevistas (de forma virtual) las cuales serán grabadas y usadas posteriormente con el propósito de continuar con el proceso investigativo.

Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía N° _____
 _____ como acudiente del estudiante _____

autorizo su participación voluntaria en la propuesta investigativa mencionada, permitiendo así tanto la grabación de las entrevistas virtuales, como el uso de ellas sólo para fines investigativos.

Acudiente y/o padre de familia

Aura María Gutiérrez - Psicóloga