



La optimización prosocial: un camino seguro para la educación y el bienestar emocional

Prosocial Optimization: A Safe Path for Emotional Education and Wellbeing

Robert Roche Olivar

Laboratorio de Investigación
Prosocial Aplicada (LIPA)
Universidad Autónoma de Barcelona
(UAB), España
Robert.Roche@uab.cat

Pilar Escotorín Soza

Universidad Autónoma de Barcelona,
España
pilar.escotorin@uab.cat

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

Basados en más de 30 años de experiencia en programas de transferencia internacional en prosocialidad aplicada del grupo LIPA (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada), se presenta el vínculo teórico y aplicativo entre educación emocional y los comportamientos prosociales con una revisión teórica que explica y justifica la relación bidireccional existente entre ambos. No existe bienestar emocional sin un contexto prosocial de desarrollo. Y no es posible la optimización prosocial de un contexto sin inteligencia emocional. La prosocialidad se puede considerar un puente de unión entre la educación en valores y la educación emocional.

El artículo presenta una propuesta de intervención para optimizar prosocialmente emociones como el enfado y la ira, la preocupación, la ansiedad y el estrés, la culpa, la envidia, el pesimismo y estados de ánimo positivos, la empatía y la compasión. Se presentan algunos programas aplicativos de educación prosocial facilitando los enlaces para acceder al material de manera gratuita y se plantean

Palabras clave:
 comportamientos
 prosociales,
 prosocialidad, educación
 emocional, inteligencia
 emocional, educación
 socioemocional

nuevas perspectivas para el futuro, como son los *kernels* prosociales basados en la evidencia. El artículo plantea la necesidad de favorecer el diseño de políticas educativas que integren educación emocional con prosocialidad como un constructo único para alcanzar una educación emocional orientada y finalizada hacia el bienestar y la salud mental de la persona, así como a la mejoría de la convivencia social.

Abstract

Based on more than 30 years of experience in international transfer programs in applied prosociality of the LIPA group (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada, Laboratory of Applied Prosocial Research), the theoretical and applicative link between emotional education and prosocial behaviors is presented with a theoretical review that explains and justifies the bi-directional relationship existing between emotional education and prosociality. There is no emotional well-being without a prosocial developmental context. And prosocial optimization of a context without emotional intelligence is not possible. Prosociality can be considered a bridge between education in values and emotional education. This paper presents an intervention proposal to prosocially optimize emotions such as anger and rage; worry, anxiety and stress; blame; envy; pessimism and positive moods; empathy and compassion. Some application programs for prosocial education are presented, providing links to access to the material for free, and new perspectives for the future are proposed, such as evidence-based prosocial kernels. The article raises the need to favor the design of educational policies that integrate emotional education with prosociality as a unique construct to achieve an emotional education oriented and finalized towards the well-being and mental health of the person, as well as the improvement of social coexistence.

Keywords:
 prosocial behaviors,
 prosociality, emotional
 education, emotional
 intelligence, social
 emotional education

Introducción

Son numerosas las publicaciones que documentan los enormes problemas derivados de las conductas de riesgo de los adolescentes y de elementos tales como baja autoestima, depresión, estrés y violencia (Compte, 2012; Ethier, *et al.*, 2006; O'Beaglaich, McCutcheon, Conway, Hanafin y Morrison, 2020; Rivera, *et al.*, 2006; Shrier *et al.*, 2001; Van Ouytsel, 2017; Wild, Flisher y Lombard, 2004; Yang, Chen, Choi y Kurtulus, 2019).



La educación emocional busca dar respuesta a este conjunto de necesidades sociales mediante el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social, y respondan a las necesidades sociales que la educación formal no trata, a partir del estímulo de la autonomía emocional y de competencias como la conciencia y regulación emocional. La empatía favorece la calidad de las relaciones interpersonales, precisamente por ser la capacidad humana de sintonizar con las emociones de los demás. La empatía predispone a la prosocialidad y es la emoción que activa la actitud básica que la fundamenta, explica y justifica (Bisquerra, 2009, 2014).

El estudio de los comportamientos prosociales (*prosocial behavior*) ha ido ganando fuerte presencia en el vocabulario y la investigación científica desde la década de los setenta (Brief y Motowidlo, 1986), y cada vez son más los autores interesados en aplicar la prosocialidad en programas de intervención específicos adaptados a diferentes contextos (Escotorín, 2013).

Existe un relativo consenso en la comunidad científica respecto a la definición de prosocialidad, impacto, beneficios, variables que inciden en su realización y, en este sentido, son fundamentales y valiosos los estudios que actualizan la comprensión del fenómeno (Penner, Dovidio, Piliavin y Schroeder, 2005; Martí, 2010). No obstante, debido a la deseabilidad y necesidad social de implementar la prosocialidad en la práctica social es necesario avanzar en programas que faciliten su transferencia.

El Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA) es un equipo multidisciplinario e internacional, una red de entidades y expertos en prosocialidad dentro y fuera de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). A lo largo de su larga historia, este grupo ha realizado cursos de formación universitaria y programas de transferencia para difundir los efectos positivos de la prosocialidad aplicada a nivel global y local en 25 países,¹ y lleva a término proyectos de optimización prosocial.

A partir de la elaboración de un modelo teórico (UNIPRO) para la optimización de la prosocialidad, se ha avanzado en el diseño de programas educativos concretamente orientados a la optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, coopera-

1 Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Croacia, Cuba, Ecuador, Eslovaquia, Eslovenia, España, Grecia, Italia, Lituania, Macedonia, México, Polonia, Portugal, República Checa, Ruanda, Rumania, Ucrania, Uruguay y Venezuela.

ción, solidaridad, amistad y unidad (Roche, 1985, 1995, 1997). Uno de los programas con más incidencia en la educación curricular y cívica se ha incorporado en la enseñanza ética y cívica del sistema educativo eslovaco (Lencz, 1994), y se basa en la prosocialidad a partir del libro *Etická Vychova* (Roche, 1992).

LIPA ha participado, en su historia, en unos 20 proyectos europeos de transferencia sobre prosocialidad aplicada, ofreciendo metodologías replicables para intervenir en problemáticas educativas tales como el abandono escolar (Proyecto MOST 2010-2011); en la educación universitaria, para mejorar los índices de equidad en el acceso al mercado laboral en Latinoamérica (Proyecto SPRING, 2012-2014); en la generación de comunidades escolares inclusivas a través de educación socioemocional y prosocial (Proyecto EBE EUSMOSI, 2015-2017); en el acompañamiento escolar a estudiantes testigos de violencia de género (Proyecto WIDE, 2016-2018); en la prevención temprana de las dependencias a través de la educación emocional, prosocial, autocontrol y neurociencias en infantil y primaria (Proyecto PATH, 2019-2021); en la innovación en inclusión desde una mirada ecológica de la escuela (ECO-IN 2019-2022), lo que permitirá trabajar con actores de interés (agentes sociales, tomadores de decisiones, directores de escuelas e institutos, familias y estudiantes) de Bélgica, Rumania, Italia y España.

La optimización prosocial promueve en las personas y grupos un tejido social positivo y de apoyo social a través de una metodología que favorece el aumento en cantidad, calidad y frecuencia de comportamientos positivos, solidarios y de ayuda que benefician a un receptor, desde el criterio de éste y que comportan, además, innumerables beneficios para la salud y el bienestar también del autor de las ayudas (Roche, 1995, 1999, 2010).

Basados, pues, en más de 30 años de experiencia en programas de transferencia internacional en prosocialidad aplicada realizadas por el grupo LIPA (Roche y Escotorín, 2018), en este artículo se presenta el vínculo entre educación emocional y optimización prosocial; se proponen algunas líneas de intervención futura que pueden facilitar el diseño de nuevas políticas y programas educativos.



Importancia de la prosocialidad para la educación emocional

Es explicable que exista una asociación entre inteligencia emocional y comportamientos prosociales (Charbonneau y Nicol, 2002), pues el bienestar emocional subjetivo y la prosocialidad son conceptos que en la práctica están estrechamente vinculados. Estudios realizados por Mestre *et al.* (2002) indican que al parecer los sujetos más inestables emocionalmente, con menos recursos para frenar la impulsividad, suelen ser más propensos a la agresividad, mientras que los adolescentes más empáticos y, por ende, con una emocionalidad más controlada, tienden a ser más prosociales.

La empatía está conceptualmente asociada con las emociones y, probablemente, es crucial para un desarrollo de la inteligencia emocional, pues para identificar las emociones, juega un papel fundamental la identificación de las emociones de los demás. Por otra parte, la empatía generalmente es una condición y casi una característica básica en la actuación prosocial, aunque puede haber excepciones.

Las emociones positivas son importantes en la predicción de los comportamientos prosociales (Samper, 2014), aunque también se trata de una relación bidireccional, por lo que los comportamientos prosociales generan emociones positivas.

Bienestar emocional y prosocialidad son dos constructos que se vinculan. Existe una relación bidireccional entre la gratitud y la acción prosocial (Barllett y DeSteno, 2006); entre la positividad, el clima interpersonal y el comportamiento prosocial (Luengo *et al.*, 2017); entre actividades positivas, amabilidad y bienestar (Layous *et al.*, 2016). También existen asociaciones positivas entre el apoyo social y la salud mental y física. De hecho, la resiliencia en los individuos es más alta en sistemas sociales donde existe apoyo positivo (Sippel *et al.*, 2015).

Chen, Tian y Huebner (2020) revelan que existen relaciones positivas y bidireccionales entre el bienestar subjetivo en la escuela y los comportamientos prosociales en niños de educación primaria. Estos resultados sugieren la importancia de diseñar intervenciones educativas que abarquen tanto la dimensión social como la emocional para promover un desarrollo positivo de niños y niñas en edad escolar.

Los comportamientos prosociales pueden mejorar el bienestar de las personas, incluso sin estar en contacto cara a cara con el bene-

ficiario, como en el caso de la actuación a través de ayudas indirectas (Martela y Ryan, 2016).

En el tema de los adultos, estudios longitudinales han evidenciado que también existe una bidireccionalidad entre el bienestar subjetivo y los comportamientos prosociales (Aknin *et al.* 2012). Los vínculos entre capital social, comportamientos prosociales y bienestar subjetivo se evidencian en entornos laborales, comunitarios y familiares, lo que permite inferir que los profundos vínculos existentes entre los actos prosociales y el bienestar tienen un beneficio evolutivo para mantener la calidad del capital social y, por lo tanto, ofrecer respuestas humanas cooperativas en tiempos de crisis (Helliwell *et al.*, 2017).

Por lo tanto, las acciones que se realizan en favor de otras personas son una fuente importante de bienestar en un doble sentido: en el destinatario de la acción, que es quien valida la prosocialidad mediante alguna valoración positiva, y en el autor de la acción prosocial, que experimenta bienestar como consecuencia de su acción (Bisquerra, 2014).

Prosocialidad y beneficios

Existe cierto consenso entre los investigadores para definir qué son los comportamientos prosociales. Caprara, Allesandri y Eisenberg (2012, p. 1289) parten de una propuesta de consenso que agrupa el trabajo de Batson, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Penner, Dovidio, Piliavin y Schroeder, para definir los comportamientos prosociales: “*Prosocial behaviors refer to voluntary actions undertaken to benefit others, such as sharing, donating, caring, comforting, and helping*”.²

Sin embargo, pese al consenso, existe aún poca sistematización respecto a cómo aplicar la prosocialidad en proyectos de intervención reales (Escotorín, 2013). Sobre la base de la experiencia aplicativa en proyectos de transferencia de la prosocialidad en ámbitos sanitarios, educativos, organizacionales, penitenciarios, de pareja y familia, entre otros, hemos propuesto una sistematización de indicadores de calidad prosocial en programas de transferencia social (Roche y Escotorín, 2018). Todos estos trabajos avalan la formulación de una definición más amplia realizada al principio de nuestros trabajos que,

2 Los comportamientos prosociales se refieren a acciones voluntarias emprendidas para beneficiar a otros, como compartir, donar, cuidar, consolar y ayudar (trad. de los autores).



por un lado, comprende no sólo la simplicidad del enfoque unidireccional, presente en las primeras investigaciones internacionales, sino también la complejidad de las acciones humanas en su vertiente relacional y sistémica y, por otro lado, recoge dimensiones más culturales y susceptibles de una aplicación en el campo social y político. Nuestra propuesta de definición de la prosocialidad es la siguiente:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas extrínsecas, externas, o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de éstos, o metas sociales objetivamente positivas y que 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, 1995, p. 2).

Hemos tratado de introducir *un mayor rol del receptor como criterio de validez y eficacia* de la acción prosocial. En efecto, para que una acción pueda considerarse prosocial, el receptor de la misma ha de aceptarla, aprobarla y estar satisfecho con ella.

Desde una perspectiva colectiva, en la funcionalidad de convivencia y armonía de las personas, grupos y sociedades, se asume que la abundancia de acciones prosociales produciría una disminución de los comportamientos violentos. Ello se deduciría sobre la base de generalizar lo observable en el ámbito interpersonal, donde los comportamientos violentos, por ejemplo, en un joven con desviación social, se interpretan producidos por falta de disponibilidad en su repertorio de otros comportamientos alternativos positivos. En el momento en que él dispusiera de conductas que resultaran efectivas para la satisfacción de sus necesidades o para resolver sus conflictos interpersonales, su frecuencia aumentaría, a la vez que disminuirían los comportamientos violentos.

Muchas acciones violentas tienen sus orígenes en una falta de regulación adecuada de la ira y, como consecuencia, se activa el comportamiento impulsivo que deriva en violencia. El comportamiento prosocial es un potente factor para la prevención de la violencia (Bisquerra, 2014).

En el plano colectivo, además, se podría deducir que la frecuencia social de comportamientos prosociales produciría un efecto multiplicador, vía aprendizaje según modelos, así como mediante la activación de una percepción selectiva, o sencillamente por activa-

ción de una respuesta al beneficio recibido, mediante lo cual ésta se podría hacer recíproca. Estaríamos frente a una mejora de calidad de las relaciones sociales.

Tal y como hemos indicado antes, la psicología ha descubierto cómo la persona que actúa prosocialmente obtiene beneficios psíquicos en lo que esto supone de descentramiento del propio espacio psíquico, de capacidad empática, de contenido significativo en relación con los valores y, por tanto, de incidencia en la autoestima, quizás a través de la percepción de logro, eficacia y, en definitiva, también por la constatación de los beneficios que reporta a los receptores. En nuestro trabajo, para identificar las características de las acciones prosociales, según una metodología PAR (Participación-Acción-Investigación), por medio del modelo UNIPRO (Roche, 2005), hemos reconocido los siguientes beneficios:

1. **Alimento de la dignidad de la persona y del respeto vital de los derechos humanos.** Se produce un enriquecimiento de la conciencia sobre la dignidad del hombre, sin la cual la percepción de esta dignidad puede permanecer abstracta, puramente teórica y plana.
2. **Enriquecimiento de la capacidad de iniciativa, creatividad y determinación.** Para realizar una acción prosocial y responder a necesidades de otros, se aprende y entrena la creatividad sobre las respuestas, la iniciativa y decisión para realizarlas, e incluso la determinación y perseverancia, incluso frente a presiones sociales negativas contrarias.
3. **Control positivo de las emociones negativas,** como argumentamos más adelante en este mismo artículo.
4. **Moderadora de la ambición y el poder.** Refuerza el autocontrol ante el afán de dominio sobre los demás. Por el carácter centrífugo de las tendencias egocéntricas, la acción prosocial conseguida como práctica habitual minora, por su incompatibilidad, la invasión, manipulación, dirección o control del otro, a la vez que expande una autosensación de potencialidad del yo positiva que, no precisando orientarse a la disminución o control del otro, responde al deseo y ambición lícita de crecimiento personal.
5. **Inhibidora de la violencia.** La acción prosocial, radicada en una motivación cultivada de atención positiva al otro, quizás sea la única fuerza capaz de “reeditar de nuevo” en una interacción



contradictoria o conflictiva. En la comunicación, esto se traducirá en no responder con una agresión a un estímulo agresivo, sino al contrario, con alguna palabra positiva o inesperada. En la dinámica de los gestos y acciones, se traducirá en no responder con violencia ante otra violencia, sino en aplicar acciones alternativas, fruto de una inteligente creatividad.

6. **Modera las tendencias dependientes.** El sujeto experimenta una ampliación de sus recursos puestos en práctica. Toma conciencia de sus posibilidades. Experimenta una satisfacción en el ejercicio de sus ideas. Representa una proyección del valor del Yo.
7. **Facilitadora de la empatía interpersonal y social.** La comunicación humana se hace, muchas veces, problemática, sus canales son limitados y su proceso secuencial no es eficaz, a menos que haya una escucha total por parte del interlocutor. Las personas que se han acostumbrado a actuar de modo prosocial, se habitúan a la escucha, a la valorización positiva del otro incluso antes del acto comunicativo, lo que da al receptor condiciones inmejorables para, a su vez, responder empáticamente.
8. **Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.** Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
9. **Producción de significado.** En las actuaciones prosociales, los autores experimentan una fuente inagotable de significado que no depende de los estímulos externos. Son capaces de autorrecompensarse al ver los resultados obtenidos en las personas receptoras. Hemos constatado este fenómeno en nuestros trabajos de aplicación con una muestra de aproximadamente 850 acciones prosociales documentadas en 140 sujetos (Roche, 2001). Esta verificación cognitiva, y las emociones consecuentes, constituyen una potente acción dinámica y progresiva para alimentar la propia identidad, cada vez más coherente con metas y valores juzgados como buenos y deseables.
10. **Hace posible el diálogo entre sistemas humanos (ideológicos o políticos) muy diversos o incluso opuestos.** La metodología científica que justifica y valida las afirmaciones de la prosocialidad constituye un marco de referencia apto para el encuentro imparcial en un diálogo.
11. **En sintonía con las grandes religiones.** Las diversas religiones encuentran en la ciencia un referente común para sus valores o principios, según ellas, universales. ¿Para qué buscar la verdad

si cualquier acción en favor del otro contiene en sí misma todas las filosofías, todas las religiones, el universo entero e incluso al mismo Dios? (Atribuido a Vicens Ferrer).

12. Paradigma del don. Los estudios psicológicos están redescubriendo tendencias naturales y esenciales muy profundas, genéticas o innatas del ser humano para dar, y no sólo para tomar o poseer. Estas tendencias serían tan esenciales como las dedicadas a la supervivencia del individuo o a las pretendidas únicamente agresivas. Así, en la dicotomía frecuente, desde una visión filosófica, del valor del ser frente al valor del poseer, nuestra propuesta se injerta en una cultura del dar. Los estudios recientes confirman las ventajas del *Giver* frente al *Taker*, especialmente en el mantenimiento solidario de las relaciones (Grant, 2014). El *Giver* mantiene activo un repertorio mayor de personas disponibles a sus eventuales requerimientos cuando los necesite.

13. Promotora de la reciprocidad y de nuevos círculos de positividad. La acción prosocial, al constituir un estímulo perceptivamente claro, incisivo, orientado eficazmente al objetivo y a la persona del receptor al que vehiculiza atención y consideración, sitúa a ésta en condiciones de alta conciencia y sensibilidad respecto a la acción y sus raíces, aumentando la valoración de las mismas, con lo que se convierten en fuertemente modélicas y, por tanto, aumentan considerablemente las posibilidades estadísticas de que el propio receptor se convierta en iniciador o autor, a su vez, de otras acciones similares. Es importante considerar que el tipo de reciprocidad a promover no se deba a expectativas que condicionen la conducta del receptor; tampoco a contratos implícitos de alternancia inmediata o de continuidad, o de una alternancia aplazada en el tiempo. Aquí radica la diferencia de una acción verdaderamente prosocial: debe estar radicada en una actitud cuyo primer objetivo es el bien del otro, no el propio, aunque puedan preverse, deducirse o seguirse ulteriores consecuencias positivas para el propio autor. Si es así, la reciprocidad que pudiera producirse vendría a cerrar un círculo muy positivo de interrelación, siempre voluntaria, pero altamente eficaz en la supervivencia de los sistemas o grupos humanos.

14. Operadora de transformación social. La acción prosocial provoca círculos concéntricos de positividad en el entorno. Es siempre difícil darse cuenta de estos benéficos efectos seguros, reales, que una acción prosocial puede generar en los receptores, los



cuales se convierten, a su vez, en autores hacia otras personas y situaciones, y así sucesivamente. Es decir, la acción prosocial, a veces, se hace recíproca para con el autor. Otras veces se dirige a otras personas, pero nunca, probablemente, permanece inactiva. Incluso al método científico le resultaría difícil verificar los efectos positivos multiplicadores de la acción prosocial debido al progresivo alejamiento y complejización de los receptores que se suceden, con una incidencia muchas veces superior a la simple fórmula de transmisión del uno a uno. En cualquier caso, se trata de una incidencia positiva en abanico sobre el tejido social, que puede ver aumentada su potencia de transformación según el poder hacia el cambio que detentan los agentes iniciadores implicados en la secuencia receptor-iniciador.

Prosocialidad, bienestar emocional e inclusión en las escuelas

Hay múltiples acciones en la interacción humana que responden, en principio, al comportamiento prosocial. Se ha elaborado una propuesta de diez categorías de acciones prosociales, con definiciones operativas de cada una de ellas (Roche, 1995, 2010): Ayuda y servicio físicos, Cuidado de otro, Dar y compartir, Ayuda verbal, Consuelo, Confirmación y valorización positiva del otro, Escucha profunda, Empatía cognitiva y emotiva, Solidaridad y Presencia positiva y unidad. Esta última, la décima, se define así: “Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas” (Roche, 1995, p. 203).

El objetivo de que los niños y adolescentes sean felices se relaciona, sobre todo, con ser capaces de generar espacios de bienestar emocional donde los menores de edad puedan aprender y sentirse seguros, contenidos y apoyados socialmente por otros pares. Los comportamientos prosociales pueden influir favorablemente en el aumento del bienestar emocional de los estudiantes, en la prevención del acoso escolar y en el aumento de los indicadores de inclusión.

En un experimento longitudinal realizado en 19 aulas en Vancouver (Layous *et al.*, 2012), se instruyó a niños de 9 a 11 años a realizar, durante cuatro semanas, tres actos de bondad por semana (a otros, en cambio, se les invitó a visitar tres lugares semanalmente). Los estudiantes en ambas condiciones mejoraron su bienestar, pero lo interesante es que los estudiantes que realizaron actos amables, además del bienestar subjetivo, experimentaron aumentos significativamente mayores en la aceptación de sus compañeros (o popularidad sociométrica) que los estudiantes que visitaron lugares.

Para los autores, el aumento de la aceptación de los pares es un objetivo crítico, ya que está relacionado con una variedad de resultados académicos y sociales importantes, incluida la menor probabilidad de ser intimidado o excluido. Las conclusiones de este estudio sugieren aprovechar estos resultados para justificar la introducción de actividades prosociales intencionales en las aulas, y recomiendan que dichas actividades se realicen de manera regular y con un propósito (Layous *et al.*, 2012).

La educación emocional responde a necesidades sociales reales, como es la necesidad de construir espacios de educación inclusivos. El debate respecto a la inclusión escolar se puede orientar en diferentes planos, donde el componente emocional y prosocial tienen un rol central a través de una metodología de intervención que promueva la inclusión y favorezca la eficacia de una escuela inclusiva (Cottini y Morganti, 2015).

Un estudio realizado con escuelas italianas evidenció que las escuelas con más alta calidad inclusiva son aquellas que, además de ocuparse de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, se ocupan también de incidir en la educación a través de programas de educación socioemotiva y prosocial (Cottini y Morganti, 2016). Los estudiantes que han participado en programas socioemocionales en la escuela muestran más comportamientos prosociales, menos problemas emocionales y de comportamiento, tales como comportamientos disruptivos en el aula, agresión, *bullying* o delincuencia (Cottini y Morganti, 2016).

Las habilidades socioemocionales de las personas constituyen un abanico de competencias facilitadoras de las relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, las relaciones sociales están entrelazadas con las emociones (Bisquerra, 2003). Esta interrelación de emociones y relaciones sociales puede permitir a los docentes generar una nueva didáctica, por ejemplo, aplicando el humor pro-



social (humor positivo vs. humor negro) como elemento didáctico (Fernández, 2014), con el objetivo de crear una comunidad de estudiantes cohesionada e inclusiva. El humor prosocial en el aula mejora el bienestar de los estudiantes, pues favorece un clima agradable y facilitador para un aprendizaje eficaz, ayuda en la construcción y elaboración de materiales de trabajo más creativos, y ayuda a los educadores a afrontar los contratiempos y las situaciones cotidianas con un estado de ánimo positivo (Fernández, 2014).

La optimización prosocial a través de programas formativos no consiste en una intervención artificial, sino en una sistematización formativa de comportamientos humanos. Aknin *et al.* (2015) parten de la base de que los seres humanos son extraordinariamente prosociales.

Las investigaciones realizadas por estos autores, principalmente en América del Norte, demuestran que el hecho de dar algo a los demás (un tipo de acción prosocial) es emocionalmente gratificante. Las recompensas emocionales producto de la acción prosocial de “dar” son detectables en personas que viven en sociedades culturalmente diversas y respaldan la posibilidad de que los beneficios hedónicos de la generosidad sean universales. Aknin *et al.* (2012) investigaron el círculo de retroalimentación positiva que existe entre la acción prosocial de donar dinero a otros y la felicidad. Estos datos ofrecen un camino potencial hacia lo que los autores denominan la felicidad sostenible, pues donar dinero a otros (gasto prosocial) aumenta la felicidad y esto, a su vez, fomenta la repetición del comportamiento del gasto prosocial. Este estudio indica que gastar dinero en otros lleva a tener mayores niveles de felicidad que si se gasta el dinero en uno mismo. Estudios posteriores (Aknin *et al.*, 2013) resaltaron que el impacto del gasto prosocial puede aumentar aún más las recompensas emocionales para el autor de la ayuda, si los donantes son conscientes o informados del impacto real que la ayuda ha tenido en el receptor.

Por lo tanto, prosocialidad y educación emocional están vinculados a modo de espiral. Los comportamientos prosociales favorecen un clima interpersonal empático, de apoyo recíproco, solidario e inclusivo, donde las personas pueden –sin temor a una sanción social– reflexionar sobre las propias emociones, expresarlas sin dañar al sistema y gestionar las propias emociones con herramientas personales favorecedoras de autonomía, seguridad, fortalecimiento de la identidad y autoestima.

La educación emocional, a su vez, fortalece las habilidades intra, interpersonales y grupales, facilitando procesos de comunicación satisfactorios y aumentando el bienestar subjetivo percibido. No existe bienestar emocional sin un contexto prosocial de desarrollo. Y no es posible la optimización prosocial de un contexto sin inteligencia emocional.

La prosocialidad se puede considerar un puente de unión entre la educación en valores y la educación emocional (Bisquerra, 2014).

Emociones más inteligentes

Al recuperar el carácter inteligente de las emociones en la conducta humana y en las interrelaciones humanas (Goleman, 1997) queremos subrayar, e incluso prospectar el papel que los comportamientos prosociales puede tener en hacer “más inteligentes” las emociones, en especial aquéllas referidas a las relaciones con los demás, y en cómo la optimización de la prosocialidad puede ser una vía maestra para la educación y la formación de tal inteligencia.

Entre las diversas formas para su optimización, Goleman (1997), en el apéndice de su libro, presenta una, la iniciada por Solomon y Schaps (Brown y Solomon, 1983) a finales de los años setenta en la Bahía de San Francisco. Fue ésta, a nuestro entender, la experiencia sobre prosocialidad pionera en campo internacional, y es la misma en la que basamos, desde nuestro contacto con ellos y a partir de 1982, nuestro trabajo inicial en Cataluña y con la que mantuvimos fructíferas colaboraciones.

Educadores y psicólogos compartimos el interés y la consideración por la importancia de la educación emocional, pero todos nos sorprendemos de cómo algo tan fundamental para la conducta humana haya estado tan ausente del currículo sistemático educativo. Mientras que los conocimientos de la instrucción en las disciplinas académicas avanzan y forman un *corpus* relativamente sólido que resiste a las diferencias de los diversos autores o especialistas de las materias, los estándares del conocimiento psicológico a aplicar en la formación integral y vital de los niños y jóvenes y, en especial, aquéllos referidos precisamente a las emociones que ya han sido identificados, están poco presentes todavía en el currículo oficial. Por otra parte, parecería que carecen de puntos de llegada, de metas y objetivos bien definidos.



La psicología llamada científica (¿hay otras?) no abunda en propuestas decididas, fiel todavía a una tendencia de no pronunciarse ni comprometerse por un modelo óptimo del desarrollo humano o un ideal de las relaciones interpersonales o sociales y, probablemente, debido a su asepsia científica, que sospecha de cualquier asimilación a visiones ideológicas o religiosas.

Probablemente la pedagogía y la ciencia de la educación están más próximas o más comprometidas en esta tarea. En nuestro ámbito nacional, este interés queda reflejado en las actividades de grupos de estudio e investigación como el DPE *Desenvolupament Personal i Emocional* (Darder *et al.* 1996-2003) disponiendo de formación sistemática específica con cursos de posgrado o masters, como el liderado por Rafael Bisquerra del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona (Postgrau en Educació Emocional) (Bisquerra, 2020).

Cómo la prosocialidad optimiza algunas emociones

Vamos a tratar de analizar cómo los comportamientos prosociales podrían incidir en algunas de las emociones más relevantes.

El enfado y la ira

En estas emociones hay una gran activación fisiológica. Esta activación tiene su expresión en una respuesta emocional de grado elevado. Podríamos referirnos a ella como una respuesta inmediata, a flor de piel, contundente.

Algunos autores hacen referencia a que se crea un monólogo interno que proporciona argumentos para justificar el hecho de descargar el enfado sobre alguien. Se inicia una cadena de pensamientos hostiles que favorecen el aumento de la activación fisiológica que puede llevar a la ira, y desencadenar con facilidad una violencia contra la otra persona.

La persona con arranques frecuentes de enfado y de ira por las activaciones fisiológicas extremas adolece de una mayor vulnerabilidad en su salud mental y física (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001; Martín, 2005; Piqueras Rodríguez *et al.*, 2009). En todo caso, desde la

perspectiva social y comunitaria, tal persona supone un subsistema de riesgo para la convivencia.

La persona habituada a realizar conductas prosociales probablemente accederá a una forma más eficaz de control del enfado, acaso a través de varias vías.

1. **La atención frecuente a las necesidades de los demás**, que se traduzca en la generación de acciones prosociales es incompatible, al menos temporal y puntualmente, con la generación de actos violentos hacia los demás. Un hábito en este sentido tenderá, por consistencia, a una percepción benévola de la globalidad del otro, del receptor, a interpretar menos negativamente las acciones de los demás, con lo que disminuirán las percepciones de “estímulos agresores”.
2. **El descentramiento empático** consiste en salirse del propio espacio psíquico y situarse en el punto de vista del otro (toma de perspectiva), lo cual es bastante habitual en las personas que realizan frecuentemente acciones prosociales. Esta capacidad permite una mayor comprensión del estímulo y de la situación que ha provocado el enfado y proporciona información sobre las razones del otro, hecho que permite una reconsideración de la situación, e incluso puede disminuir, inhibir o frenar el enfado a medio término.
3. **El autocontrol basado en lo cognitivo** como contenido significativo en relación con los valores, donde las actitudes de heteroestima hacia los demás, fincadas en un valor que sea fundamental para la persona, como pueden ser las de tipo ideológico o religioso, trabajan en el mundo interno de los significados de la conducta.

La preocupación, la ansiedad y el estrés

La preocupación tiene como función anticipar los peligros que puedan presentarse y la búsqueda de soluciones. La preocupación puede dar inicio a un trastorno cuando se convierte en ansiedad crónica, en cuyo caso se produce una falta de control sobre el círculo vicioso de pensamientos ansiosos.

La ansiedad también se activa por las presiones reales de la vida (estrés) y, según otros autores, es la emoción más relacionada con el inicio de la enfermedad (McEwen y Stellar 1993). El sistema inmu-



nológico parece ser el mediador orgánico de esta relación (Solomon, 2001; Dantzer, 2004; Sandín, 2001; Slavich, 2019).

Las acciones prosociales suponen, en ocasiones, creatividad, iniciativa e incluso asertividad, las cuales, ejercitadas frecuentemente, inciden aumentando la autoestima mediante la percepción de logro, de eficacia. Esta mejora de la autoestima genera seguridad en la persona, la cual es inhibidora de la ansiedad y, según ciertos autores, representa un factor positivo en la salud del sistema inmunológico.

El hecho de fomentar las relaciones interpersonales también permite que la persona no tenga tantas oportunidades de iniciar el círculo vicioso de pensamientos preocupantes, a partir, por un lado, de una conducta antagonista, como es la distracción y el desvío de la atención hacia el bien del otro y, por otro, por un cierto grado de relativización del problema, en el caso que se tenga oportunidad de observar situaciones similares en las relaciones interpersonales.

La culpa

Se ha intentado diferenciar la cultura occidental de otras culturas a partir de la preeminencia de una educación del desarrollo moral inducido por la culpa (vs. la vergüenza en otras culturas). Especialmente sentido en décadas pasadas, cuando existía una educación represora muy centrada en el autoritarismo.

No faltan, sin embargo, críticas que denuncian nuestra época como falta de valores morales que induzcan el autocontrol personal para vivir en sociedad, considerando cómo disminuir la violencia actual.

El sentimiento de culpa está presente en numerosas entidades psicopatológicas. Una relativa disminución de las presiones introyectivas exageradas se podría considerar beneficiosa para la salud mental.

Las acciones prosociales realizadas, por ejemplo, en el ámbito del voluntariado ejercitado en el anonimato, han sido interpretadas como inhibitorias de una culpa establecida en ámbitos más conocidos respecto a personas próximas o incluso familiares (ancianos, padres, etcétera).

En todo caso, la persona identificada con valores asumidos de justicia social, frente a la impotencia experimentada (mediante la compasión) a nivel macromundial, encontraría en las acciones prosociales un alivio a la culpa.

Más allá de entrar en valoraciones éticas o funcionales, podríamos afirmar que, dados los límites de la acción individual, no parece

ilógico considerar que la acción prosocial concreta pueda suponer un tranquilizador efectivo de la culpa.

La envidia

La literatura nos muestra los efectos devastadores de un sentimiento que puede ir socavando la salud mental y provocar también alteraciones en las relaciones interpersonales y sociales. Más allá de la conveniencia de una educación basada en el descentramiento hacia el otro, ya muy temprano en el desarrollo emocional e interpersonal del niño, la identificación de este sentimiento y su posible afrontamiento es una garantía de bienestar psicológico.

En principio, el valor supremo de la dignidad de la persona, más allá de sus atributos o capacidades, y el valor de la prosocialidad asumido como guía de conducta deberían atemperar esa envidia, la cual, en cambio, se podría superar identificando los propios sentimientos y comunicándolos a la persona envidiada en forma de admiración explícita, como forma de manejo de los propios sentimientos.

Además, la realización de acciones prosociales, incluso a las personas envidiadas, podría actuar como un alivio paradójico por el poder que supondría la eficacia de la acción y el posible *feedback* de aprobación del receptor.

Pesimismo y estados de ánimo positivos

Optimismo puede significar tener expectativas de que, en general, las cosas irán bien. Es un estado emotivo opuesto a la apatía, la depresión o la desesperación, verdaderos enemigos de la salud física y mental (Peterson *et al.*, 1993; Anda *et al.*, 1993). Se puede considerar un buen recurso para afrontar el estrés y la salud mental (Fernández, Martín y Jiménez, 2003).

Algunos autores definen el optimismo en función de las atribuciones que hace la persona a los éxitos y los fracasos. Los optimistas consideran que los fracasos se deben a algo que puede cambiarse (relacionese también con *locus* de control interno/externo), mientras que los pesimistas los atribuyen a una característica propia, estable del suceso y que no es posible modificar.

Recientemente, la dimensión psicológica de la *self efficacy* ha venido a argumentar y a confirmar el gran potencial predictor de una



buena autopercepción de la *self efficacy*, incluso desde estudios longitudinales de 18 años de duración (Caprara *et al.*, 2008).

Las actitudes positivas que surgen habitualmente de los estados de ánimo positivos permitirían afrontar mejor las demandas del entorno y los contratiempos o frustraciones que puedan aparecer. Las personas con ánimo positivo tienen una percepción abierta a más alternativas y, si además focalizan una en particular, ponen las mejores condiciones para acertar en su realización (por ejemplo, mediante el mecanismo conocido de la profecía autocumplida o vaticinio). Por lo tanto, serían eficaces estrategias de manejo del estrés.

Lo que causa la reacción de estrés no es el estímulo o ambiente estresante por sí solo, sino la significación subjetiva percibida por la persona afectada (Lazarus, 1993). En la elaboración de este significado subjetivo intervendrá, probablemente, el estado de ánimo habitual.

Los comportamientos prosociales finalizados (por definición) en una satisfacción y aprobación en el receptor, generarán un *feedback* positivo para el autor, de logro, eficacia, de utilidad, lo cual, si se produce frecuentemente, debería mejorar la autoestima y aumentar la cantidad de los estados de ánimo positivos.

Esta interrelación positiva entre receptor y autor generaría un sentimiento de reciprocidad, de amistad (quizá también debido a la expresión de proximidad psicológica que los dos viven). Todo lo cual contribuiría a crear un clima de bienestar, paz y unidad en la relación que fomentaría los estados de ánimo positivos y, a la larga, el optimismo.

La empatía y la compasión

La empatía es la capacidad de sintonizar emocionalmente (y también cognitivamente) con los demás y supone una base importante sobre la cual se asientan las relaciones interpersonales positivas. Desde este punto de vista, podemos afirmar que la empatía sería una disposición emotiva que favorecería la calidad en las relaciones sociales.

Para Hoffman (1984), el hecho de compartir la angustia de los que padecen es lo que hace que les ayudemos. Aparece la relación entre empatía emotiva y prosocialidad. Una relación generalmente bidireccional. En general, podemos hablar de que la empatía favorece o facilita la ocurrencia de los actos prosociales, aunque también podríamos señalar que las personas que actúan prosocialmente irán aprendiendo a optimizar su empatía.

El grado de empatía, según este autor, está ligado a los juicios morales y es, en último término, la base de la actitud ética de las personas. Esta actitud ética es otro elemento fundamental para la calidad de las relaciones sociales.

La compasión sería la forma que tomaría la empatía como capacidad para identificar sentimientos ajenos de debilidad o desvalimiento y que puede, también, atemperar los conflictos de relación.

Los actos delictivos se basan, en muchas ocasiones, en la incapacidad por parte del agresor de experimentar empatía o compasión hacia sus víctimas. En este sentido, como se sabe, se han hecho tratamientos de rehabilitación basados en el entrenamiento de la empatía, donde el delincuente ha de ponerse en el lugar de la víctima e intentar experimentar sus emociones (Goleman, 1997).

La empatía es una actitud básica en el comportamiento prosocial. La comprensión cognitiva de los pensamientos del otro o la experimentación de sentimientos similares pueden promover la actitud de ayuda en el autor.

La vida familiar es donde el niño puede identificar e intentar comprender los propios sentimientos a partir de la expresividad, la resonancia y el significado que los demás dan a los propios sentimientos y a los de él mismo. Las buenas relaciones con los demás pueden depender de un estado de satisfacción respecto a las necesidades propias y, por tanto, de los sentimientos positivos que esta satisfacción genera.

La educación del niño dirigida a promover habilidades como el manejo de las emociones, el control de los impulsos, la postergación de las gratificaciones, la automotivación y la empatía, facilita sentimientos de eficacia y, por lo tanto, de satisfacción que inciden en la autoestima. Además, si en el hogar se realizan acciones prosociales o la familia, ella misma, es agente de acciones hacia otras personas o grupos, aquél se convierte en escenario modélico donde la identificación con estas conductas y con los valores que las sustentan puede facilitar en el niño la generación de comportamientos prosociales.

Programas de educación prosocial

Si hasta ahora hemos considerado, sobre todo, los aspectos positivos y los beneficios de las acciones prosociales en la salud mental a través de las emociones, ahora presentamos brevemente los modos como po-



dríamos desarrollar e incrementar estas acciones prosociales. Una primera vía, sin duda importante por cuanto incide en el desarrollo de la persona, precisamente desde el inicio, es la educativa. A continuación, se presentan tres programas y una idea posible de proyecto futuro.

Proyecto MOST: Motivación al estudio en educación secundaria

Este proyecto europeo se ha realizado con el objeto de prevenir el abandono escolar en educación secundaria; han participado en él socios de Austria, Rumania, Italia y España. Uno de los objetivos del proyecto era realizar un estudio del estado de la situación en estos países, para identificar las necesidades de cada territorio. En ese momento (2011), las cifras de abandono escolar en España estaban por sobre la media europea, pero era muy difícil comparar situaciones entre países. ¿Por qué abandonaban los estudiantes? En el caso de los estudiantes rumanos, por ejemplo, había índices de abandono bajos, menos de 10%, a diferencia de las islas Baleares, por ejemplo, que en este momento era de 56%. Sin embargo, la pobreza en Rumania transformaba la escuela en un lugar donde se recibía alimento, motivo por el cual los estudiantes no dejaban de asistir a la escuela. En Baleares en cambio, la oferta de trabajo en el turismo era tan atractiva, que los estudiantes abandonaban incluso antes de terminar el segundo año de la ESO. Por este motivo, MOST trabajó en dos niveles, ofreciendo a los maestros y maestras materiales diferenciados según el nivel de intervención.

MOST intervino en la formación de los docentes, a fin de que mejoraran sus competencias de comunicación interpersonal prosocial para favorecer el vínculo personal con los estudiantes y, por otra parte, se les ofreció el Programa Mínimo de Incremento de la Prosocialidad (PMIP) que, en 10 sesiones, propone aumentar la calidad, cantidad y frecuencia de la prosocialidad del grupo. Nuestra propuesta en MOST fue motivar no al estudio, sino a la escuela para que ésta fuera un espacio acogedor al que se sintieran vinculados, del que quisieran ser parte, precisamente porque allí encontrarán una red positiva de intercambio. Una vez motivados a “estar” en la escuela, la motivación al estudio nacía como consecuencia. Este modelo de intervención está disponible en un libro de descarga gratuita.³

3 En <https://cursoslipa.files.wordpress.com/2019/06/libromost-publicado.pdf>

Proyecto WIDE: Acompañamiento a estudiantes testigos de violencia de género

Este proyecto se desarrolló, fundamentalmente, con institutos de educación secundaria (Italia, Rumania, Portugal y España) y el objetivo era dar herramientas a los docentes para saber cómo intervenir en caso de detectar que uno de sus estudiantes estaba siendo víctima de violencia de género. Sabemos por los estudios que un niño o una niña que ven violencia de género, o viven en una casa donde se ejerce violencia, incluso cuando los menores de edad duermen, esta violencia se percibe igualmente y tiene efectos devastadores, similares a los de haber vivido una catástrofe natural como un terremoto o un tsunami. En WIDE hemos intervenido para dar más herramientas a los docentes, de manera que se formaran como tutores de referencia para poder generar relaciones de confianza con los estudiantes y actuar adecuadamente en estos casos. Hemos preparado una web donde hay algunos materiales de acceso gratuito y donde ofrecemos algunas herramientas para trabajar la resiliencia y el apoyo social. En WIDE propusimos generar “centros de confianza prosocial” en las escuelas, para facilitar el apoyo entre docentes y expertos externos. Para la resolución de casos complejos es fundamental el trabajo en red y de manera interdisciplinar, pero esto implica, por otra parte, una apertura a mirarse sin prejuicios, sobre todo entre profesionales. Los maestros deben ser conscientes de que la doble victimización es un riesgo, pues los menores de edad víctimas de violencia de género muchas veces pueden ser sancionados por la escuela, precisamente porque infringen las reglas. A veces ellos mismos pueden ser agresores de otros menores de edad.

Las habilidades de los docentes son fundamentales para evitar que estos menores de edad sean víctimas dos veces, primero en su casa que, en vez de ser un lugar de apego seguro, es un sitio inseguro, y luego, la escuela, que le sanciona en vez de protegerle. En la web del proyecto es posible leer más materiales y propuestas de intervención.⁴

Proyecto EBE EUSMOSI. Inclusión basada en evidencias

Este proyecto se realizó en educación infantil y participaron centros de Italia, Croacia y España. En él se desarrollaron instrumentos de

4 Ver <https://ninosyadolescentesfelices.wordpress.com>



evaluación para identificar cuáles son los indicadores que determinan cuándo una escuela es realmente inclusiva. Se desarrolló, además, un programa de intervención para estudiantes de nueve años, llamado PRO-SEL, que integraba *socio-emotional learning* y prosocialidad. Los resultados fueron entusiasmantes, pues los estudiantes, al trabajar su capacidad metacognitiva y desarrollar actividades para fortalecer sus competencias prosociales y emocionales de manera integrada, lograron transformar grupos desarticulados, donde había algunos comportamientos de exclusión, en grupos cohesionados e inclusivos. Se puede ver la web del proyecto y, dentro del mismo sitio, está disponible un video de *Youtube* que resume el proceso en Cataluña.⁵

Proyecto PATH. Prevención temprana a las dependencias. Infantil y primaria

PATH es un proyecto europeo que actualmente se aplica (hasta 2021) en escuelas de educación primaria e infantil de Cataluña, Ostrava (Chequia) y Caserta (Italia). Junto con escuelas y personas expertas de Italia y Chequia se está probando un programa educativo modular para prevenir las adicciones desde edades tempranas. Basados en un amplio marco teórico que justifica la intervención, los módulos del proyecto están basados en microcápsulas de educación emocional, prosocialidad, autocontrol y neurociencias. Actualmente hay una veintena de maestras que se han formado en el método del proyecto en Cataluña, y nos han pedido aplicarlo en Islas Canarias, Colombia y Argentina.⁶

Nuevo posible proyecto a futuro

Hemos visto cómo se entrelazan y potencian entre sí la prosocialidad y la educación y el bienestar emocional. Ahora se trataría de imaginar y entrever cómo podrían desarrollarse el estudio y el trabajo futuros, todavía más intrincado, integrativo, querido, prospectado y colaborativo entre autores y grupos de investigación, para conseguir avances impor-

5 Ver <http://inclusive-education.net>. Más información también está disponible en el canal de *youtube* *Lipa.net*.

6 Más información sobre el proyecto en <https://pathbarcelona.wordpress.com>

tantes en estas dimensiones y en su operatividad, de modo que pudieran trazar pistas culturales, educativas y formativas emocional y cognitivamente, en una post-sociedad futura a partir de experiencias tan críticas como la pandemia del Covid-19 que estamos sufriendo en 2020.

La propuesta de LIPA sería establecer un Programa de Investigación, de ser posible: a) desde la concurrencia a los fondos europeos; b) iniciarlo incluyéndolo dentro de alguno de los que tenemos activos, aunque en este caso sería de carácter voluntario para todos los investigadores o aplicadores. Con el objetivo de verificar la eficacia de programas educativos específicos para la formación en una prosocialidad generadora de bienestar y educación emocional, las dimensiones que proponemos estarían concentradas en las siguientes:

- Metacognición Prosocial
- Superación de la antipatía
- Superación de la envidia
- Contención de la ira, la rabia y la violencia
- Generación de empatía cognitiva y emotiva
- Aumento en cantidad y calidad de las acciones prosociales

El programa consistiría en hallar las actividades y experiencias formativas más eficaces para conseguir mejorar en estas seis dimensiones en cada edad o ciclo de la enseñanza curricular. Se solicitarían docentes voluntarios para diseñar, aplicar y evaluar actividades dentro de una plataforma digital internacional. Estas actividades deberían tener el requisito de que estuvieran basados en la evidencia científica. Una metodología apropiada para ello sería la de obtener *kernels prosociales* lo más rigurosos posible, a la vez que simples para merecer esta denominación. No obstante, podríamos extender y ampliar esta denominación a actividades o procedimientos que, aunque menos simples, sencillos o automáticos, pero cuya descripción fuera muy operativa para que pudiera aplicarse y replicar en cualquier contexto educativo y ciclo de edad asimilable con efectos positivos similares.

Nuevas perspectivas para el futuro

Denominamos *kernels basados en la evidencia* a cualquier procedimiento indivisible que una persona utiliza, basado en una evaluación experimental, para producir efectos observables y muy probables sobre el comportamiento consecuente de otras personas (Embry, 2004).



El término *kernel* es una palabra inglesa que en español significa hueso, semilla, grano o núcleo duro de un fruto (*pinyol*, en catalán), y aquí quiere describir los componentes activos en programas de prevención o cambio de conducta, distintos de los conceptos nebulosos anteriores de “principios de efectividad”.

Embry (2004, p. 3) lo describe así:

Elegimos el término ‘*kernel* basado en evidencia’ por varias razones. Primero, tenía la resonancia metafórica de algo orgánico que influía en la vida o el comportamiento. En segundo lugar, la metáfora se refería a algo muy compacto, aunque obviamente en cantidad o mediante mezcla, podría convertirse en algo más grande o más productivo. En tercer lugar, el término era novedoso, lo que conferiría la capacidad de rastrear su uso y hacer que su significado sea claro y nítido en comparación con palabras o frases en el uso anterior, como los “principios de efectividad”.

En LIPA aceptamos el término y palabra original *kernel* por el factor de novedad. Es una palabra bien pronunciable y tiene una sonoridad peculiar con lo que acuñaremos sustantivo y adjetivo juntos, *kernel prosocial*, para delimitar un concepto muy específico que esperamos pueda tener un éxito notable en el traslado a la aplicación educativa.

Confiamos en ello especialmente por nuestra experiencia de muchos años empleando, desde edades muy tempranas en la escuela, la palabra prosocial (igualmente en catalán), *prosocial* (italiano), que despertaba en los niños inmediatamente la identificación y discriminación muy precisa de su significado teórico y aplicado de la prosocialidad, del comportamiento prosocial, de la acción prosocial, todos ellos temas y acciones o actuaciones sobre los que habían recibido formación. Lo mismo ocurre en los adolescentes o adultos con: el pensamiento prosocial, la inteligencia prosocial y finalmente el verbo prosocializar.

Auguramos una buena perspectiva a este concepto de *kernel prosocial*. La sonoridad sugeriría algo muy positivo. En las primeras experiencias, en Cataluña, los niños podrían asociarlo a algo dulce como el de *caramel*. Los autores citados abundaban en que el *kernel* (hueso o semilla) es como una semilla que contiene información central para el crecimiento o el cambio. También evoca la idea de una tecnología humana implícita para efectuar el cambio desde el uso más temprano de la agricultura, hasta el uso de rutinas centrales en las computadoras modernas.

Y explican un ejemplo que, entendemos, podría convertirse en una actividad formativa, comparándolo con el pan que puede ilustrar aún más el punto de indivisibilidad. El pan consiste en harina y agua. El pan es simple e irreductible: retire la harina o el líquido, y no hay pan. El ejemplo del pan también ilustra las formas casi infinitas en que otros ingredientes pueden hacerlo dulce, picante, amargo, medicinal o de celebración. Por supuesto, otras preparaciones de carne, legumbres, frutas o verduras se pueden servir con pan para formar comidas diarias o dieta, un equivalente culinario de un programa.

Un *kernel* tiene componentes centrales que no se pueden eliminar y que son efectivos: 1) El tiempo de espera debe ser una breve eliminación de aquello que refuerce el comportamiento indeseable, seguido de un refuerzo intensivo para participar en el comportamiento deseado al regresar; 2) una recomendación de la escuela a la familia debe sugerir mucho refuerzo positivo de los adultos, no enfatizar el mal comportamiento en la escuela; 3) vencer al temporizador requiere un dispositivo mecánico para realizar un seguimiento del tiempo, configurado por breve tiempo, y con una señal que indique el refuerzo del comportamiento del objetivo cuando transcurra el tiempo; 4) la respiración nasal debe implicar respirar por la nariz y no por la boca, cuando se está molesto, para que se produzcan los beneficios fisiológicos y de comportamiento.

El lector podrá acudir a la publicación completa de Embry y Biglan (2008) en el enlace que aparece en la bibliografía, donde además podrá acceder a las tablas de *kernels*, algunos de los cuales pueden aplicarse bien en la educación. Un *kernel* puede aumentar la frecuencia o duración de un comportamiento o puede hacer que sea menos probable.

La investigación sobre cómo lograr que los programas educativos tengan una evidencia científica, y sean aplicados de manera eficaz y adecuadamente adaptados a diferentes condiciones aún está en sus principios. En el caso del empleo de los *kernels* como técnicas muy observables en sus resultados, confirmaría nuestro aserto de que quizás no hemos encontrado avances en su estudio y desarrollo desde los estudios de Embry y Biglan (2008).

La influencia del comportamiento ajeno ha existido y se ha procurado desde antiguo en todas las culturas. La conciencia y el análisis sobre este fenómeno también. La filosofía, la psicología y la política han dado buena prueba de ello. El estudio de las relaciones de poder, tanto en las relaciones interpersonales como entre los grupos, ha tenido notables aportaciones. Véase, por ejemplo, Foucault (2001).



Métodos simples de influencia del comportamiento habrían de ser bienvenidos en la pedagogía y en la educación y, sobre todo, en la programación de programas educativos eficaces.

Alguien podría tener dudas éticas sobre su utilización. No vamos a debatir aquí la moralidad de su búsqueda y uso en las relaciones adultas interpersonales, sociales y políticas, por más que su uso es amplísimo en el *marketing* o en la política. Se supone que los receptores de tales intentos tienen criterio para ser conscientes de la utilización y tienen libertad para aceptarlos o no. Podría ser que también se pusiera en discusión cómo los maestros o padres puedan utilizarlos en la educación de los hijos.

Sobre la ética de la utilización de lo que aquí denominaríamos *kernels* prosociales no ha de haber ninguna duda. Un *kernel* ha de ser prosocial absolutamente. Y ello lo conseguimos porque siempre deberá utilizarse empoderando al alumno, sea niño o adolescente, sobre qué es un *kernel*, cómo se realiza y qué objetivo tiene, siempre bueno y útil para que el niño avance en su progreso mental, emocional y social. No es prosocial un *kernel* que se utilice, subrepticamente, para conseguir algo material en beneficio único del autor.

El problema de los programas educativos específicos es que pocas veces están avalados por una evidencia basada en la ciencia. La ventaja de los *kernels* es que son muy simples y, por tanto, se puede seguir con facilidad su realización y eficacia. Un programa educativo, siempre más complejo, puede estar constituido por diversos *kernels* que dotan a algunas partes del programa de evidencias observables de conductas conseguidas en un cierto momento. Esto no significa que ya se hayan incorporado al nivel de respuestas disposicionales en el sujeto, pero nos indican que éste es capaz de ejecutar el comportamiento consecuente.

Por supuesto, desde un programa específico de prosocialidad, por ejemplo, hemos de lograr que de la conducta se pase a una conciencia en el niño de su logro, ya sea un gesto, una palabra o incluso conseguir una emoción positivos. Estos *kernels* prosociales han de poder fortalecer o complementar las diversas dimensiones de un programa o también prever técnicas efectivas de influencia en situaciones que los programas no tengan previsto.

La prosocialidad, una vía simple e integradora en la educación emocional

El descentramiento psíquico hacia el otro, hacia el tú, hecho no sólo de empatía comunicacional, sino de acciones que benefician a un receptor, paradójicamente, revierte por necesidad en un mayor crecimiento y enriquecimiento del autor. Las emociones que tanto uno como el otro, en su involucramiento en esas acciones, *experimentan* y *expresan* en su mayoría positivas, de satisfacción, de agrado, de agradecimiento, de significado, de sentido de logro y utilidad, etc., multiplican sus efectos, que van mucho más allá de los implicados, generando consecuencias positivizadoras de todo el entorno social.

No poca influencia ejercen los gestos, expresiones de la cara, siempre de carácter positivo, que proporcionan al rostro una apariencia más agradable y atractiva (no aversiva), con lo que refuerzan la posibilidad de más ocurrencias. Es ahí donde afirmamos nuestra convicción de que la prosocialidad supone una opción muy radical en privilegiar el trabajo para generar emociones y sentimientos positivos, incluso para el tratamiento y gestión de las negativas.

Para evitar efectos perversos, como sería el educar personas antisociales con una alta inteligencia emocional, “es muy importante que la educación emocional y la educación en valores vayan siempre de la mano: Una persona pone en práctica sus valores cuando se implica emocionalmente en ellos. Es el paso de unos valores cognitivos (conocidos) a unos valores vividos (puesta en práctica)” (Bisquerra, 2014, p. 146).

Por todo lo dicho, es necesario favorecer el diseño de políticas educativas que integren educación emocional con prosocialidad como un constructo único. Para ello proponemos la introducción, mantenimiento, ejercicio y aumento de la cantidad y calidad de las actitudes y comportamientos prosociales, acotadas según nuestra definición y modelo, como una vía simple y segura para alcanzar una educación emocional orientada y finalizada hacia el bienestar y salud mental de la persona, así como a la mejoría de la convivencia social.



Referencias

- Aknin, L. B., Dunn, E. W., y Norton, M. I. (2012). Happiness runs in a circular motion: Evidence for a positive feedback loop between prosocial spending and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 347-355.
- Aknin, L. B., Dunn, E. W., Whillans, A. V., Grant, A. M., y Norton, M. I. (2013). Making a difference matters: Impact unlocks the emotional benefits of prosocial spending. *Journal of Economic Behavior & Organization*, (88), 90-95.
- Aknin, L. B., Broesch, T., Hamlin, J. K., y Van de Vondervoort, J. W. (2015). Prosocial behavior leads to happiness in a small-scale rural society. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(4), 788.
- Anda, R., Williamson, D., Jones, D., et al. (1993). Depressed affect, hopelessness, and the risk of ischemic heart disease in a cohort of U.S. adults. *Epidemiology*, 4(4), 285-294. doi:10.1097/00001648-199307000-00003
- Bartlett, M. Y., y DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior. *Psychological Science*, (17), 319-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). Educación de la prosocialidad: propuestas para la práctica. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2020). *Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Catalunya: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/grop/peeb-presencial/>
- Brief, A., y Motowidlo, S. (1986). Prosocial Organizational Behaviors. *Academy of Management Review*, (11), 710-725
- Brown, D., y Solomon, D. (1983). A Model for Prosocial Learning: An In-Progress Field Study. En D. Bridgeman (ed.), *The Nature of Prosocial Development: interdisciplinary theories and strategies*. Nueva York. Academic Press.
- Cano-Vindel, A., y Miguel-Tobal, J. J. (2001). *Emociones y salud. Ansiedad y Estrés*, (7), 111-121.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., y Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The Contribution of Traits, Values, and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-303.

- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., y Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 525-534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Charbonneau, D., y Nicol, A. A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological reports*, *90*(2), 361-370.
- Chen, X., Tian, L., y Huebner, E. S. (2020). Bidirectional relations between subjective well-being in school and prosocial behavior among elementary school-aged children: a longitudinal study. *Child & Youth Care Forum* *49*(1), 77-95. <https://doi.org/10.1007/s10566-019->
- Clover, R. D., et al. (1989). Family Functioning and Stress as Predictors of Influenza B Infection. *Journal of Family Practice*, *28*(5), 535-539.
- Cohen, S., et al. (1991). Psychological Stress and Susceptibility to the Common Cold. *New England Journal of Medicine*, *325*(9), 606-612. doi:10.1056/NEJM199108293250903
- Compte, E. (2012). Imagen corporal y conductas sexuales de riesgo en adolescentes, un estudio teórico. *Revista de Psicología GEPU*, *3*(2), 235-254.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., y Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *2*(16), 65-87. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18512>
- Cottini, L., y Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., y Morganti, A. (2016). Does the school inclusion really work? *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, *7*(1), 124-128.
- Dantzer, R. (2004). Innate immunity at the forefront of psychoneuroimmunology. *Brain, Behavior & Immunity*, *(18)*, 1-6.
- Darder, P., Izquierdo, C., et al. (1996-2003). *Desenvolupament Personal I Educació Fundació de Serveis de Cultura Popular i Fundació Jaume Bofill*. [Grupo de investigación]. Cataluña: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Embry, D. D. (2004). Community based prevention using simple, low cost, evidence based kernels and behavior vaccines. *Journal of Community Psychology*, *32*(5), 575-591.
- Embry, D. D., y Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: fundamental units of behavioral influence. *Clinical child and family psychology review*, *11*(3), 75-113. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036-x>



- Escotorín, G. P. (2013). Consulta sobre comunicación prosocial con profesionales socio-sanitarios del ámbito gerontológico. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Ethier, K. et al. (2006). Self-esteem, emotional distress and sexual behavior among adolescent females: Inter-relationships and temporal effects. *Journal of Adolescent Health, 38*(3), 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.12.010>
- Fernández, J. (2014). El humor prosocial en la gestión de emociones positivas. *Educación y futuro digital, (9)*, 38-46.
- Fernández, E., Martín, M. D., y Jiménez, M. (2003). *Emoción y motivación: la adaptación humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Foucault, M. (2001). *Power: The Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984*. Nueva York: The New Press.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Grant, A. (2014). *Give and Take: Why Helping Others Drives Our Success*. Estados Unidos: Penguin Books.
- Helliwell, J. F., Akin, L. B., Shiplett, H., Huang, H., y Wang, S. (2017). Social capital and prosocial behaviour as sources of well-being. National Bureau of Economic Research. *NBER Working Paper (23761)*, 1-37. doi: 10.3386/w23761
- Hoffman, M. (1984). Empathy, Social Cognition, and Moral Action. En W. Kurtines y J. Gerwitz (eds.), *Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research and Applications*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Layous, K., Nelson, K., Kurtz, J. L., y Lyubomirsky, S. (2016). What triggers prosocial effort? A positive feedback loop between positive activities, kindness, and well-being. *The Journal of Positive Psychology, 12*(4), 385-398. doi: 10.1080/17439760.2016.1198924
- Layous K., Nelson S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., y Lyubomirsky, S. (2012). Kindness Counts: Prompting Prosocial Behavior in Preadolescents Boosts Peer Acceptance and Well-Being. *PLoS ONE, 7*(12), e51380. doi:10.1371/journal.pone.0051380
- Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review Psychology, (44)*, 1-21.
- Lencz, L. (1994). The Slovak Ethical Education Project. *Cambridge Journal of Education, 24*(3), 443-451.
- Luengo, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe, L. M., Gerbino, M., et al. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child Development, (88)*, 1100-1114. <https://doi.org/10.1111/cdev.12863>.

- Martela, F., y Ryan, R. M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, (40), 351-357. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9552-z>.
- Martí, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad, Fundamentos*. Madrid: Editorial CCS.
- Martín, M. (2005). PSICRON: Una metodología computarizada para optimizar la asistencia, la investigación y la docencia con pacientes con enfermedades crónicas. En P. E. Vera-Villaroel y L. A. Oblitas (eds.), *Manual de escalas y cuestionarios iberoamericanos en psicología clínica y de la salud*. Bogotá: Psicom.
- McEwen, B., y Stellar, E. (1993). Stress and the individual. Mechanisms leading to disease. *Archives of Internal Medicine*, 153(18), 2093-2101.
- Mestre, V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- O'Beaglaioich, C., McCutcheon, J., Conway, P. F., Hanafin, J., y Morrison, T. G. (2020). Adolescent Suicide Ideation, Depression and Self-Esteem: Relationships to a New Measure of Gender Role Conflict. *Front. Psychol.*, 11(111), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00111
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., y Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: multilevel perspectives. *Annu Rev Psychol*, (56), 365-392. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070141
- Peterson, C., et al. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Nueva York: Oxford University Press.
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112.
- Rivera, L., et al. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública de México*, 48(2), 288-296.
- Roche, R. (1985). Antecedents educatius i familiars del comportament prosocial en nens de 13-14 anys. *Quaderns de Psicologia*, 9(2), 69-94.
- Roche, R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (1999). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social desde los Valores y Actitudes Prosociales en la Escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2001). *La optimización prosocial: una vía operativa para la inteligencia emocional y el análisis existencial*. Barcelona: Laboratorio de In-



- vestigación Prosocial Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Roche, R. (2005). *La optimización prosocial: una vía operativa para la inteligencia emocional y el análisis existencial*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos. Metodologías y pautas para una optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R., et al. (1997). *La condotta prosociale. basi teoriche e metodologie d'intervento. Volume monografico*. Roma: Bulzoni Editore.
- Roche, R., y Escotorín, P. (2018). El model PROT i la responsabilitat social universitària: prosocialitat i transferència del coneixement a la pràctica. *Anuari de Psicologia. Monogràfic: Responsabilitat Social Universitària*, 19(2), 109-132. 10.7203/anuari.psicologia.
- Samper, P. (2014). Diferentes tendencias prosociales: el papel de las emociones. *Revista mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 177-185.
- Sandín, B. (2001). *Estrés, hormonas y psicopatología*. Madrid: UNED-FUE.
- Shrier, L., et al. (2001). Associations of Depression, Self-Esteem, and Substance Use with Sexual Risk among Adolescents. *Preventive Medicine*, 33(3), 179-189. <https://doi.org/10.1006/pmed.2001.0869>
- Sippel, L. M., Pietrzak, R. H., Charney, D. S., Mayes, L. C., y Southwick, S. M. (2015). How does social support enhance resilience in the trauma-exposed individual? *Ecology and Society*, 20(4), 1-10.
- Slavich, G. M. (2019). Psychoneuroimmunology of stress and mental health. En K. Harkness y E. P. Hayden (eds.), *The Oxford handbook of stress and mental health*. Nueva York: Oxford University Press.
- Solomon, G. F. (2001). Psiconeuroinmunología: sinopsis de su historia, evidencia y consecuencias. Trabajo presentado en el *II Congreso Virtual de Psiquiatría, Interpsiquis (Psicosomática)*. España: Interpsiquis.
- Van Ouytsel, J. (2017). The associations of adolescents' dating violence victimization, well-being and engagement in risk behaviors. *Journal of Adolescence*, (55), 66-71.
- Wild, L., Flisher, A., y Lombard, C. (2004). Suicidal ideation and attempts in adolescents: associations with depression and six domains of self-esteem. *Journal of Adolescence*, 27(6), 611-624. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.001>
- Yang, T., Chen, I., Choi, S., y Kurtulus, A. (2019). Linking perceived discrimination during adolescence to health during mid-adulthood: Self-esteem and risk-behavior mechanisms. *Social Science & Medicine*, (232), 434-443.