

Insuficiencia de los constructos psicológicos en la educación del altruismo

Alfonso Osorio

Doctor en Filosofía.
Profesor, Departamento de Educación,
Universidad de Navarra, Pamplona, España.
aosorio@unav.es

Resumen

Con frecuencia los estudios relacionados con el altruismo lo abordan desde constructos psicológicos como la memoria, la afectividad, la motivación o el aprendizaje. Son escasas, en cambio, las aproximaciones desde la voluntad y la virtud.

El presente artículo pretende vincular estos conceptos con ese campo de investigación, para aportar nuevas claves de interpretación sobre la educación del altruismo y para el diseño de estrategias pedagógicas en este campo.

Algunas evidencias empíricas muestran que los constructos psicológicos resultan insuficientes para explicar la conducta altruista y su formación, mientras que recurriendo también a la visión aristotélica de la voluntad y de la virtud se alcanza una comprensión más íntegra y pedagógica del altruismo como objeto educativo.

Palabras clave

Antropología de la educación, teoría de la educación, altruismo, educación de la voluntad, virtud (fuente: Tesoro de la Unesco).

Insufficiency of psychological constructs in education in altruism

Abstract

Studies dealing with altruism often approach the subject from psychological constructs such as memory, feelings, motivation or learning. Very few deal with it from the standpoint of volition and virtue. This article attempts to link these concepts to that field of research in an effort to provide new keys for interpretation regarding education in altruism and for the design of teaching strategies in this field. Some empirical evidence suggests that psychological constructs alone are insufficient to explain altruistic behavior and how it comes about. Looking at volition and virtue as well provides a more comprehensive and instructive understanding of altruism as an objective in education.

Key words

Educational anthropology, education theory, altruism, education in volition, virtue (Source : Unesco Thesaurus)

Insuficiência dos construtos psicológicos no ensino do altruísmo

Resumo

Freqüentemente, estudos associados com altruísmo o abordam desde construtos psicológicos como memória, emoção, motivação ou aprendizagem. São poucas, entretanto, as abordagens a partir da vontade e da virtude. Este artigo tenta vincular esses conceitos com esse campo da investigação, para fornecer novas pistas na interpretação acerca do ensino do altruísmo e na concepção de estratégias de ensino nesta área. Algumas evidências empíricas indicam que os constructos psicológicos são insuficientes para explicar o comportamento altruísta e sua formação, enquanto se recorrer à visão aristotélica da vontade e da virtude chega-se a uma compreensão mais plena e pedagógica do altruísmo como objeto de ensino.

Palavras-chave

Antropologia da educação, teoria educacional, altruísmo, educação da vontade, virtude (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

En el mundo contemporáneo es mucho lo que la sociedad espera de la educación. No solo se confía en que los jóvenes salgan preparados académica y profesionalmente, sino que también se cuenta con que el proceso educativo actúe como instrumento de integración social, de inculcación de valores, de formación de buenos ciudadanos, etc.

Y, ciertamente, es mucho lo que, desde los distintos ámbitos educativos, se puede hacer por mejorar la vida de nuestras comunidades, en especial respecto de los niños y adolescentes. La educación, ejercida desde la familia, desde la escuela, desde los amigos, desde los medios de comunicación o desde los organismos públicos, es un factor decisivo en la configuración del futuro adulto.

Uno de los principales retos que se presentan a los educadores actuales (padres, maestros, orientadores...) es el de fomentar en los niños la virtud del altruismo, el hábito de la conducta prosocial. En un mundo cada vez más individualista, donde lo que prima es el éxito personal y la autonomía individual, se dificulta en mayor grado (y también se necesita) acompañar el proceso evolutivo del niño de tal forma que desarrolle un sentido solidario de las relaciones interpersonales, una tendencia a ayudar a los demás de manera desinteresada.

Mucho se ha discutido sobre la definición y la naturaleza del altruismo, la conducta prosocial o la conducta de ayuda (entre otras cuestiones, se ha discutido si existe realmente la conducta desinteresada, que busca el bien ajeno sin esperar ningún tipo de recompensa)¹. Sin embargo, para los objetivos de este trabajo podemos usar estos términos como sinónimos, y nos basta con recurrir a la definición de altruismo que da la Real Academia Española: “Diligencia en procurar el bien ajeno aun a costa del propio”².

Numerosos estudios³ investigan cuál es la mejor forma de conseguir esta meta de formar personas altruistas desde la familia, desde los centros educativos, desde la administración pública, etc. El objetivo de este trabajo no es aportar más datos en este sentido, sino realizar una aproximación teórica al tema, de modo que se faciliten y se promuevan posteriores estudios.

Concretamente, la tarea que se propone este artículo es la de analizar cuáles son los constructos psicológicos que subyacen a la conducta altruista y a su educación. Se revisarán los principales estudios realizados sobre el tema, buscando qué constructos aparecen implicados en la educación del altruismo. Se prestará, de manera específica, especial atención a señalar una ausencia significativa: la de la voluntad y la virtud.

En efecto, veremos que, en la educación moral, se destaca el papel del componente cognitivo (memoria), el afectivo, el conductual (aprendizaje) y el motivacional. Sin embargo, el componente volitivo queda olvidado en la psicología del altruismo, como sucede en el ámbito de la psicología contemporánea en general⁴. Se habla de enseñar máximas morales, de transmitir valores atractivos, de transformar patrones de conducta egoístas en altruistas, de motivar a los sujetos para que ayuden a los demás. Pero no se suele hablar (como veremos) de formar personas virtuosas, de enseñar que uno quiera comportarse de manera prosocial, incluso si no encuentra en ello ningún placer ni beneficio.

1 Cf. BATSON, CD. *The altruism question. Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991; BERKOWITZ, L. Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism. En: BERKOWITZ, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 6). New York: Academic Press, 1972; DAWKINS, R. *El gen egoísta: las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat, 2000; GOULDNER, Alvin W. The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 1960, vol. 25, No. 2, p. 161-178; HAMILTON, WD. The genetical evolution of social behavior, I. *Journal of Theoretical Biology*, 1964, vol. 7, No. 1, p. 1-16; HAMILTON, WD. The genetical evolution of social behavior, II. *Journal of Theoretical Biology*, 1964, vol. 7, No. 1, p. 17-52; HOFFMAN, Martin L. Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, vol. 40, p. 121-137; KREBS, Dennis L. Altruism: An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 1970, vol. 73, No. 4, p. 231-310; TRIVERS, RL. The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 1971, vol. 46, p. 35-57.

2 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española* (22ª edición). Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

3 Se citarán algunos ejemplos más adelante.

4 Cf. AINSLIE, G. *Breakdown of will*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 202; MARINA, JA. *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama, 1997.

Tratar la conducta prosocial de manera exclusiva o predominante en términos emocionales o motivacionales puede privar al altruismo de su naturaleza desinteresada. Si toda conducta de ayuda se debe a que a uno le agrada esa conducta, o a que está motivado (intrínseca o extrínsecamente) para realizarla, o a que determinados procesos de condicionamiento o de aprendizaje social le han inclinado a obrar así, entonces dicha conducta se aleja del concepto de altruismo que tiene el ciudadano de a pie, y se acaba diferenciando poco de la conducta egoísta. En el fondo, siempre se estaría buscando, de una u otra manera, el beneficio propio.

Según los estudios que veremos más adelante, el constructo de la memoria cumple una función en la retención de los conocimientos que a los niños se transmite sobre lo que está bien y lo que está mal. En el ámbito afectivo se puede enmarcar la llamada educación en valores, que pretende conseguir que al niño le agrada realizar acciones altruistas y comparta los sentimientos de los demás. Desde una perspectiva motivacional, asociar el altruismo a estímulos positivos, de modo que dicho altruismo sea en sí mismo agradable, sería una forma de fomentar la motivación intrínseca: el sujeto realiza una conducta prosocial porque le agrada. Y pasando al campo del aprendizaje, llegamos al fenómeno de los refuerzos, que convierten una acción en atractiva por sus consecuencias.

Sin embargo, como hemos adelantado, la voluntad y la virtud no suelen aparecer en estos estudios. La intención de este trabajo consiste en constatar estas ausencias y en analizar si están justificadas, o si, por el contrario, puede ser beneficioso para este campo de estudio contemplar estos olvidados conceptos.

El presente trabajo, tras justificar la utilización del término “constructo”, repasará los diferentes constructos utilizados en la literatura psicológica para explicar la conducta altruista. A continuación se expondrá cómo algunos fenómenos descubiertos en la investigación psicológica no quedan suficientemente explicados por los citados constructos. Para suplir esta carencia, se propondrá un nuevo constructo (la voluntad), tomado fundamentalmente de teorías filosóficas. Por último, se mostrará cómo este nuevo constructo sí explica los fenómenos antes mencionados, resultando, por tanto, una posible aportación positiva para la futura interpretación de los fenómenos relacionados con el altruismo.

El sentido del término “constructo”

El empleo del término “constructo” exige una aclaración, no sólo para ayudar a quienes no estén familiarizados con este concepto, sino especialmente para señalar el alcance y las limitaciones que tiene su utilización en el presente trabajo.

Desde la ciencia empírica (ciencia en el sentido moderno) podemos observar los movimientos que realiza un sujeto, pero no podemos observar en forma directa, por ejemplo, su memoria ni sus emociones. Ante esta barrera metodológica, una posible salida es prescindir de ese tipo de realidades para centrarse en el estudio exclusivo de las conductas externas: es la opción del conductismo. Una alternativa más abierta (elegida especialmente por los cognitivistas, entre otros) es la de inferir esos fenómenos mentales, que no podemos ver, a partir de la conducta observable⁵.

Podemos observar cómo un profesor enseña la lección a un alumno. Y podemos observar cómo el alumno, unos días después, responde de modo correcto las preguntas del profesor. Basados en estas observaciones, podemos inferir que hay en el alumno algo, que es responsable del hecho de que la información recibida en un momento se haya mantenido a lo largo del tiempo. Y a ese algo le llamamos memoria. Tras muchos estudios y observaciones sistemáticas, podemos ir descubriendo cómo parece funcionar eso que hemos llamado memoria.

No es intención de la psicología empírica (porque no está al alcance de su metodología) determinar qué es la memoria (u otras realidades de la mente humana), sino acercarse lo más

5 “Los científicos conjeturan lo que hay tras los hechos observados, y de continuo inventan conceptos (tales como los de átomo, campo, masa, energía, adaptación, integración, selección, clase social o tendencia histórica) que carecen de correlato empírico, esto es, que no corresponden a preceptos, aun cuando presumiblemente se refieren a cosas, cualidades o relaciones existentes objetivamente. No percibimos los campos eléctricos o las clases sociales: inferimos su existencia a partir de hechos experimentales” (BUNGE, M. La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX, 1973, p. 22-23).

posible a saber cómo funciona: qué efectos tiene sobre la conducta. De esta manera, se va elaborando una teoría sobre dicho funcionamiento. Esto es lo que se llama constructo⁶. Al hablar de la memoria como constructo no se quiere decir que la memoria sea un constructo, sino que nosotros (los científicos) elaboramos un constructo, un concepto de la memoria (y de otras realidades no observables directamente). Además, hablar aquí de construir no debe asociarse con el constructivismo epistemológico⁷. No se trata en absoluto de que nosotros construyamos la realidad (que inventemos o decidamos qué es la memoria); más bien hacemos (o al menos debemos hacer) lo contrario: construir teorías sobre esa realidad, intentando que se parezcan lo más posible a dicha realidad (o al menos a algún aspecto de ella que nos sea más accesible).

Por supuesto, el constructo de la memoria no es la memoria, ni pretende serlo. Es, en cambio, todo aquello que sabemos (por lo que hemos observado hasta el momento) sobre cómo funciona la memoria.

En este contexto, el artículo que tratamos acudirá a la filosofía para ver qué es la voluntad. Y esto se hará para dar luces a la psicología sobre la conveniencia o no de elaborar un nuevo constructo que explique fenómenos que hasta la fecha no han sido completamente explicados.

Constructos psicológicos en la literatura científica

Tal como hemos anunciado, vamos a repasar a continuación la investigación existente sobre este tema, teniendo en cuenta tanto los estudios clásicos de las décadas de los 70 y 80 como los resultados de la investigación científica más reciente. Intentaremos asignar cada uno de los distintos fenómenos relacionados con la conducta prosocial a un constructo determinado (o a varios), de manera que obtengamos una imagen lo más completa y ordenada posible de los mecanismos involucrados en la educación del

altruismo. De todas formas, el objetivo de este repaso no es ofrecer un elenco exhaustivo de la bibliografía existente, sino analizar una muestra significativa de estudios relevantes.

En primer lugar, se puede citar toda una serie de estudios que analizan el componente biológico del altruismo, los cuales investigan el papel de la herencia genética o de determinados componentes biológicos en la conducta prosocial, o comparan la conducta humana con la de otros animales⁸. Este enfoque tiene un interés y una utilidad indudables, y puede arrojar luz sobre distintos aspectos del tema que nos ocupa, pero un análisis detallado queda fuera de sus objetivos.

Dentro del ámbito cognitivo (referido a procesos de memoria) habría que situar, al menos en parte, la transmisión oral de normas y valores por parte de los adultos a los niños, con la intención de aumentar sus disposiciones prosociales⁹. Los padres enseñan a los hijos, verbalmente, que determinadas conductas son buenas, y que otras son malas. Este conocimiento adquirido por los hijos es necesario para el desarrollo moral, y, por tanto, su adecuada transmisión es un factor determinante en la educación.

Este aspecto cognitivo no consiste en un mero conocimiento del enunciado de normas morales, en un aprendizaje memorístico de unos imperativos, sino que se trata de algo mucho más rico. Una norma que a una edad temprana se expresa (por parte de los padres, por ejemplo) de manera prácticamente dogmática –más adelante se explica–, se fundamenta con argumentos, se

6 "Por 'constructo' u 'objeto conceptual' entendemos una creación mental" (BUNGE, M. *Epistemología*. Barcelona: Ariel, 1980, p. 51).

7 "Constructivists maintain that scientific knowledge is made by scientists and not determined by the world" (ROUTLEDGE. *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London & New York: Routledge, 2000, p. 171).

8 Cf. HIBBELN, Joseph R., et al. Maternal seafood consumption in pregnancy and neurodevelopmental outcomes in childhood (ALSPAC study): an observational cohort study. *Lancet*, 2007, vol. 369, No. 9561, p. 578–585; KOSFELD, Michael, et al. Oxytocin increases trust in humans. *Nature*, 2005, vol. 435, No. 7042, p. 673–676; RONALD, Angelica, et al. Nice and nasty theory of mind in preschool children: Nature and nurture. *Social Development*, 2005, vol. 14, No. 4, p. 664–684; SCOURFIELD, Jane, et al. The development of prosocial behaviour in children and adolescents: a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004, vol. 45, No. 5, p. 927–935; SILK, Joan B., et al. Chimpanzees are indifferent to the welfare of unrelated group members. *Nature*, 2005, vol. 437, No. 7063, p. 1357–1359; WARNEKEN, Felix, & TOMASELLO, Michael. Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 2006, vol. 311, No. 5765, p. 1301–1303.

9 Cf. RUSHTON, J. Philippe. Generosity in Children – Immediate and Long-Term Effects of Modeling, Preaching, and Moral Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, vol. 31, No. 3, p. 459–466.

somete a discusión. Por su parte, el niño la entiende a su manera, contraargumenta, etc. Diversos estudios muestran la influencia que sobre la conducta prosocial tienen tanto la capacidad para realizar juicios morales¹⁰ como discutir sobre estas cuestiones¹¹.

Por otro lado, esta transmisión oral de valores es difícil situarla estricta y exclusivamente en el ámbito cognitivo. Consiste también en enseñar a apreciar determinadas realidades, y, por tanto, el aspecto emotivo de la conducta también puede estar implicado en este factor de la educación prosocial.

Asimismo, parece estar a caballo entre los ámbitos cognitivo y afectivo la influencia del modelo de los padres¹². Para un niño, ver que su padre o madre (o algún otro ser querido) es altruista, le proporciona, por un lado, información sobre cómo se puede (o se debe) actuar; por otro lado, este modelo por parte de una persona querida puede favorecer una asociación positiva que hace más atractiva la conducta observada. Efectivamente, se podría estudiar si los niños expuestos a modelos altruistas sienten emociones más positivas al comportarse ellos de manera altruista.

Dentro del ámbito emotivo, varios trabajos han analizado la relación entre el altruismo y diversas emociones, como la gratitud¹³ o la vergüenza y la culpa¹⁴. Pero la cuestión más estudiada en este campo es la de la empatía¹⁵. Los padres que enseñan a sus hijos a sentir con los demás (a sentir sus necesidades, sus tristezas y sus alegrías) consiguen hijos más empáticos y, a la larga, más altruistas¹⁶. Aquí se ve claramente implicada la afectividad del sujeto: si uno aprende a sufrir ante el sufrimiento de los demás, y a alegrarse y aliviarse con la alegría y el alivio de los demás, encontrará un cierto placer en las acciones altruistas, y será, por tanto, más propenso a realizarlas.

La empatía parece tener un componente hereditario, biológico, y otro educativo, aprendido¹⁷. En cualquier caso, su impacto sobre la

- 10 Cf. EISENBERG, Nancy, *et al.* Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, No. 6, p. 993-1006.
- 11 Cf. BERKOWITZ, Marvin W., & BIER, Melinda C. Research-based character education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2004, vol. 591, p. 72-85.
- 12 Cf. BERKOWITZ, Marvin W., & GRYCH, John H. Fostering goodness: teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, 1998, vol. 27, No. 3, p. 371-391; BERKOWITZ, Marvin W., & BIER, Melinda C. Research-based character education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2004, vol. 591, p. 72-85; LONDON, P. The rescuers: Motivational hypotheses about Christians who saved Jews from the Nazis. En: MACAULAY, J., & BERKOWITZ, L. (Eds.). *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press, 1970, p. 241-250; ROSENHAN, DL. The natural socialization of altruistic autonomy. En: MACAULAY, J., & BERKOWITZ, L. (Eds.). *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press, 1970, p. 251-268; RUSHTON, J. Philippe. Generosity in Children - Immediate and Long-Term Effects of Modeling, Preaching, and Moral Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, vol. 31, No. 3, p. 459-466; STAUB, E. A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, the environment. En: ZAHN-WAXLER, C. (Ed.). *Altruism and aggression: Social and biological origins*. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 135-165; STAUB, E. The origins of caring, helping and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. En: OLINER, P., & OLINER, S. (Eds.). *Embracing the other: Philosophical, psychological and theological perspectives on altruism*. New York: New York University Press, 1992, p. 390-412.
- 13 Cf. MCCULLOUGH, Michael E.; EMMONS, Robert A., & TSANG, Jo-Ann. The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, No. 1, p. 112-127.
- 14 Cf. MENESINI, Ersilia, & CAMODECA, Marina. Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 2008, vol. 26, p. 183-196.
- 15 Cf. BRAJSA-ZGANEC, Andreja, & SLUNJSKI, Edita. Socio-emotional development in pre-school children: A correlation between understanding emotions and prosocial behaviour. *Drustvena Istrazivanja*, 2007, vol. 16, p. 477-496; EISENBERG, Nancy. Empathy-related responding and prosocial behaviour. *Novartis Found Symp*, 2007, vol. 278, p. 71-80; EISENBERG, Nancy, *et al.* Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, No. 6, p. 993-1006; ENSOR, Rosie, & HUGHES, Claire. More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 2005, vol. 23, p. 343-363; GARAIGORDOBIL, Maite, & GARCÍA DE GALDEANO, Patricia. Empathy in children aged 10 to 12 years. *Psicothema*, 2006, vol. 18, No. 2, p. 180-186; HOLMGREN, Robin A.; EISENBERG, Nancy, & FABES, Richard A. The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 1998, vol. 22, No. 1, p. 169-193; MESTRE, María Vicenta, *et al.* Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2007, vol. 39, p. 211-225.
- 16 Cf. FESHBACH, S., & FESHBACH, ND. Aggression and altruism: a personality perspective. En: ZAHN-WAXLER, C. (Ed.). *Altruism and aggression: Social and biological origins*. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 189-217; HOFFMAN, ML. *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books, 2002; ORTIZ, María J., *et al.* Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 1993, vol. 8, No. 1, p. 83-98.
- 17 Cf. KNAFO, Ariel, & PLOMIN, Robert. Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 2006, vol. 42, No. 5, p. 771-786.

conducta prosocial está ampliamente contrastado, comprobándose, según los estudios citados, que los sujetos empáticos ayudan más a quienes lo necesitan, comparados con los sujetos con baja empatía.

El modelado y la empatía, que hemos considerado como fenómenos relacionados con la afectividad, pueden verse también desde el prisma de la psicología del aprendizaje y de la motivación.

En efecto, el proceso de modelado ha sido estudiado en forma amplia desde las teorías del aprendizaje social¹⁸. También puede considerarse, por otro lado, como una asociación entre un estímulo incondicionado positivo, atractivo (el modelo), y un estímulo inicialmente neutro (la conducta realizada). De esta manera, la respuesta afectiva positiva emitida por el sujeto al observar el comportamiento altruista del modelo se traslada a la propia conducta del sujeto, lo que hace que dicha conducta resulte ser de igual modo atractiva.

En cualquier caso, este proceso favorecería una posterior motivación intrínseca a la hora de realizar la conducta observada en el modelo: dicha conducta (la conducta prosocial, en nuestro caso) acaba por resultar atractiva en sí misma. El niño se sentiría impulsado a realizar la conducta de ayuda porque esta le resulta satisfactoria por sí misma.

La empatía, en cambio, remitiría al aprendizaje instrumental y a la motivación extrínseca. Un sujeto con alta capacidad empática experimenta de manera vicaria, al ayudar a otra persona, una sensación positiva similar a la experimentada por el sujeto que ha recibido la ayuda. Esto, en términos de teoría del aprendizaje, equivale a un reforzador: el sujeto realiza una conducta altruista y recibe una recompensa (alegrarse con la otra persona), lo cual aumenta la probabilidad de repetición futura de dicha conducta. Aunque el sujeto no reciba explícitamente ningún premio por su conducta prosocial (y, por tanto, se pueda hablar en ese sentido de conducta desinteresada), hay algo que, de hecho, mejora en la situación del propio sujeto: su estado emocional (uno pasa de sufrir con el otro a aliviarse con el otro, lo cual es un cambio positivo, y, por tanto, una cierta recompensa o refuerzo).

Desde el punto de vista motivacional, este mismo proceso correspondería con una motivación extrínseca: el sujeto realiza la acción, no por la naturaleza de la propia acción, sino por las consecuencias de esta. Los efectos previsibles de la conducta altruista (sentirme mejor al ver cómo el otro se siente mejor) me motivan para realizar esta conducta.

Tenemos, por tanto, que los constructos generalmente utilizados para explicar el desarrollo de la conducta prosocial son la memoria, las emociones, la motivación y el aprendizaje.

Lo que no queda explicado por estos constructos psicológicos

Pero hay elementos de la educación del altruismo que no se explican bien con el recurso de los constructos mencionados (cognitivos, afectivos, conductuales, motivacionales). Existen, en la literatura científica sobre el desarrollo de la conducta prosocial, resultados de la investigación que son difícilmente explicables recurriendo a estos procesos. Estos hallazgos sí que se explican, con mayor facilidad, si se tiene en cuenta la voluntad.

Diversos estudios muestran que a corto plazo, y en especial con niños pequeños, para que estos presten una ayuda, lo más eficaz es darles una orden directa y de obligado cumplimiento. Pero a largo plazo y en niños mayores es más eficaz pedir las cosas dando al sujeto una mayor libertad¹⁹. Una orden que se presenta como obligatoria puede conseguir con eficacia que la persona que recibe dicha orden realice la conducta ordenada, pero esa conducta no se perpetúa en el tiempo: no se consigue aumentar el altruismo del niño a largo plazo. En cambio, si la petición es más sutil, se corre el riesgo de que no sea acatada, pero cuando lo es, el niño interioriza esa conducta, la hace propia y la repite en el futuro (junto con otras conductas altruistas a las que se amplía lo aprendido).

No hay razones claras para adscribir este fenómeno a los procesos antes analizados. Desde un punto de vista meramente afectivo o sentimental no parece explicarse que, al obedecer una

18 Cf. BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

19 Cf. EISENBERG, N. *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

orden, el hecho de que la orden no sea obligatoria deba hacer más atractiva la conducta realizada. Más bien parecería comprensible que sucediera lo contrario: el mandato imperativo (con amenaza de castigo en caso de incumplimiento) puede hacer que no actuar con altruismo se perciba de manera negativa (por miedo al posible castigo), aumentando por contraste el carácter positivo de la acción prosocial, mientras que la orden sutil no tendría este efecto.

En la misma línea irían los modelos conductistas o motivacionales. Obedecer la orden directa de actuar de manera altruista (por verlo de diferente forma) produciría un alivio por haberse librado uno del posible castigo, lo cual reforzaría dicha conducta prosocial (añadiendo una motivación extrínseca para obrar a quien ha recibido la orden obligatoria, y no a quien ha recibido la orden sutil).

No parecen encontrarse, por tanto, explicaciones a este fenómeno basándonos en los constructos más frecuentemente considerados.

Otro hallazgo que queda sin explicar es el del escaso efecto (o incluso efecto negativo) que tienen los refuerzos sobre la conducta altruista²⁰. Según los principios del aprendizaje, si premiamos las conductas altruistas, en el futuro estas deberían presentarse con mayor frecuencia. O, visto de otra manera, estas conductas deberían volverse más atractivas o motivadoras. Pero no es eso lo que muestran los estudios, sino todo lo contrario. En realidad, los refuerzos (especialmente los materiales) no parecen favorecer el altruismo, sino que más bien lo disminuyen.

Estos dos fenómenos relacionados con la educación del altruismo sugieren que hay algo que no conocemos bien en todo este proceso. Parece, por lo que muestran los estudios mencionados, que para educar niños altruistas lo más aconsejable es no imponer ni premiar las conductas prosociales; pero las teorías psicológicas mencionadas no predicen ni explican este hecho. Este artículo pretende llenar esa laguna sugiriendo algunos elementos de la psicología humana que pueden ayudar a comprender mejor el complejo tema del desarrollo de la conducta prosocial. Estos elementos son, como se ha avanzado antes, la voluntad y la virtud, realidades muy relacionadas entre sí.

Recuperando la voluntad y la virtud

Como hemos indicado, la voluntad ha sido poco tenida en cuenta en la literatura psicológica. Se encuentra, en cambio, más presente en la pedagogía²¹, y especialmente en la filosofía²².

No podemos detenernos ahora a detallar y discutir todos los aspectos que engloba este complejo concepto. Nos limitaremos a hacer una aproximación que sea suficiente para la finalidad de este trabajo.

La tradición aristotélico-tomista, al igual que diferencia entre conocimiento sensible e intelectual (sentidos e intelecto), establece una distinción similar entre tendencias sensibles y volitivas: entre sentimientos y voluntad²³. A grandes rasgos, podemos decir que los sentimientos son tendencias sensibles (basadas en los sentidos), que consisten en sentirse atraído o repelido por un determinado objeto. Paralelamente, la voluntad también es una tendencia que atrae al sujeto hacia algo, pero la diferencia está en que no es una tendencia sensible: no se basa en los sentidos, sino en la inteligencia²⁴.

Para entender lo anteriormente dicho, baste considerar lo siguiente. Las emociones clasifican los objetos en apetecibles o aborrecibles; la voluntad los clasifica en buenos o malos, de una manera más abstracta. Que algo me apetezca no significa que sea bueno. Un estudiante puede percibir que le apetece salir con sus amigos en vez de estudiar, y al mismo tiempo darse cuenta de que esa no sería la mejor decisión. Un empresario puede verse tentado de despedir a varios trabajadores para aumentar sus beneficios, y

20 Cf. EISENBERG, N. *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Ediciones Morata, 1999, p. 141-142; FABES, Richard A., et al. Effects of Rewards on Children's Prosocial Motivation: A Socialization Study. *Developmental psychology*, 1989, vol. 25, No. 4, p. 509-515.

21 Cf. ALTAREJOS, F. *Dimensión ética de la educación* (2ª ed.). Pamplona: Eunsa, 2002.

22 Cf. SELLÉS, JF. *Los hábitos adquiridos: las virtudes de la inteligencia y la voluntad según Tomás de Aquino*. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.

23 Cf. TOMÁS DE AQUINO. *De Veritate*, q. 22, a. 4, co.; SELLÉS, JF. *Conocer y amar: estudio de los objetos y operaciones del entendimiento y de la voluntad según Tomás de Aquino*. Pamplona: Eunsa, 2000.

24 Cf. TOMÁS DE AQUINO. *Summa theologiae* I, q. 19, a. 1, co.; TOMÁS DE AQUINO. *De Veritate*, q. 22, a. 4, co.

comprender, por otro lado, que eso no sería lo mejor para el bien común. Lo que nos muestran los sentidos y la inteligencia no siempre coincide.

Las emociones no son libres²⁵. Uno no puede decidir, en un momento específico, lo que va a sentir ante determinado estímulo. Que a mí me guste o me disguste una comida, una película o una persona no depende de lo que yo decida sino de diversos factores, que en el momento no controlo: factores biológicos, cognitivos, educativos... Sin embargo, la voluntad sí es libre. Con la voluntad decidimos cómo vamos a actuar; elegimos entre los diversos bienes que se presentan ante nosotros. El estudiante puede elegir entre preparar el examen del día siguiente o ir al cine con los amigos. No puede decidir que le guste o no estudiar, ni que le apetezca o no ir al cine; pero sí puede decidir qué hacer.

A menudo la voluntad sigue los dictados de las emociones²⁶, e identifica lo bueno con lo apetecible (no me apetece estudiar, y me voy al cine; me apetece ese pastel, y me lo como). Otras veces, la voluntad supera la tendencia sensible, y reconoce un bien allí donde los sentidos ven un mal, o al revés (me apetece ese pastel, pero no me conviene por el colesterol, así que no me lo como; o me conviene, pero decido cedérselo a otra persona que lo necesita más que yo).

Por supuesto, cada corriente filosófica, y cada filósofo, ha entendido estos conceptos de manera diferente. Algunas defensas actuales del concepto de voluntad son las realizadas por Alvira²⁷ y por Marina²⁸. Este trabajo no pretende determinar cuál es la teoría filosófica más acertada sobre la voluntad, sino aportar una teoría útil para explicar los descubrimientos filosóficos.

Siguiendo con el tema, podemos decir que los hábitos son disposiciones estables de la voluntad a actuar de una determinada manera. Y dichas disposiciones se adquieren a base de la repetición de actos, de actos de la voluntad: “la [virtud] moral (...) se origina a partir de la costumbre”²⁹. La voluntad, en la medida en que va tomando decisiones en un determinado sentido, se inclina a sí misma en esa dirección, se predispone a seguir actuando así. El estudiante que un día tras otro decide no estudiar, se va volviendo cada vez más perezoso, y en cada ocasión se le hace más

difícil tomar la decisión de estudiar. Su voluntad se ha acostumbrado a seguir el camino fácil, y cada vez le cuesta más salir de ahí: ha adquirido el hábito de la pereza. En cambio, si, con mucho esfuerzo, empieza a levantarse temprano para estudiar y vence las tentaciones que le apartan de su tarea, con el tiempo le cuesta cada vez menos: se acostumbra, se habitúa, a cumplir con su deber. Ha adquirido el hábito de la laboriosidad. A los hábitos buenos los llamamos virtudes, y a los malos, vicios: “entre los hábitos, a los elogiados les damos el nombre de virtudes”³⁰.

La voluntad y las virtudes no actúan al margen de la afectividad. Mediante las virtudes, el sujeto aprende a apreciar afectivamente aquello que es bueno, y por eso al virtuoso cada vez le cuesta menos obrar en forma correcta (mientras que al que no lo es se le hace muy difícil). Pero para adquirir las virtudes, a menudo es necesario que uno actúe en contra de sus gustos. Para ser menos perezoso, uno debe inicialmente vencer la pereza muchas veces y con mucho esfuerzo: uno debe levantarse a la hora y ponerse a trabajar, aunque no le apetezca en absoluto.

Quizá por influencia de una antropología de corte darwinista, que ve al hombre como un animal más³¹, estos conceptos de inteligencia (así entendida) y de voluntad se han dejado de lado en la investigación psicológica. Apenas se considera que alguien pueda hacer algo en contra de lo que siente o de sus intereses. Parece que si alguien hace algo que *aparentemente* no le apetece o no le conviene, se trata solo de *apariencias*, y simplemente hay que averiguar qué tipo de interés o de satisfacción busca.

Veamos a continuación cómo la voluntad y la virtud, tal como han sido expuestas, pueden arro-

25 Cf. TOMÁS DE AQUINO. *De Veritate*, q. 22, a. 4, co.

26 Cf. ARISTÓTELES. *Acerca del alma*, II, 10, 433 a 25.

27 Cf. ALVIRA, R. *Reivindicación de la voluntad*. Pamplona: Eunsa, 1988.

28 “La voluntad ha desaparecido de la psicología” (MARINA, JA. *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama, 1997, p. 15).

29 ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, II, 1, 1103 a 17.

30 ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, I, 3, 1103 a 10.

31 Cf. OSORIO, Alfonso. Fundamentos filosóficos de la psicología actual. *Revista Española de Pedagogía*, 2009, vol. 67, No. 242, p. 149-167.

jar luz sobre nuestra comprensión del altruismo y de su educación. Veremos, por consiguiente, que la voluntad y la virtud realmente pueden explicar fenómenos de la conducta prosocial no explicados por otros constructos psicológicos.

El papel de la voluntad y de la virtud en la educación de la conducta prosocial

Ya hemos mencionado que, para fomentar el altruismo a largo plazo, es más conveniente realizar peticiones abiertas (de cumplimiento no obligatorio), que dar órdenes directas e ineludibles. Y también hemos visto que difícilmente se explica este fenómeno desde los constructos utilizados de manera común. En cambio, esto es exactamente lo que predice la teoría de la voluntad que se ha expuesto, cuando se refiere a los hábitos y virtudes. Según esta teoría, los actos crean hábitos solo cuando son producto estricto de los humanos, cuando son actos de la voluntad; es decir, cuando son libres: “los hábitos (...) sólo podemos tenerlos si lo decidimos libremente”³². Al decidir con libertad algo, el sujeto inclina su voluntad en esa dirección. Así, al obedecer a una petición suave, me predispongo a actuar así en el futuro; pero, al obedecer en forma mecánica un mandato imperativo, el efecto sobre la voluntad (en el caso de que lo haya) es menor.

La voluntad solo se inclina, se predispone, a sí misma cuando es ella la que actúa. Si uno actúa forzado por las circunstancias, entonces no se trata de actos voluntarios, y esos actos no crean a la larga un hábito.

Algo parecido podemos decir respecto del efecto negativo que suelen tener los premios materiales en la promoción de la conducta prosocial. De nuevo, este hallazgo sí es compatible con las predicciones que se pueden hacer desde la voluntad. Por supuesto, no se trata de que los padres no deban reconocer los actos de generosidad de sus hijos, o de que el amor no deba corresponderse con amor (que también se expresa, a menudo, con regalos materiales). Lo que sí debe evitarse es responder al altruismo de una manera tal que el sujeto perciba ese reconocimiento como una recompensa por la acción realizada, y así el premio acabe sustituyendo la motivación, inicialmente desinteresada, de dicha acción. Esto es lo que

la expuesta teoría de la voluntad parece predecir, y es también lo que muestran los hallazgos empíricos citados³³.

Vemos así dos ejemplos de fenómenos relacionados con el aprendizaje del altruismo, que no quedaban explicados mediante los procesos mentales frecuentemente considerados, y que sí se comprenden a la luz de los conceptos de voluntad y de virtud. En ambos casos, los resultados empíricos coinciden con las predicciones que haría la teoría clásica de la voluntad.

Hay un concepto que sí se utiliza en la literatura científica, y que se aproxima a la idea de voluntad que manejamos: se trata de un rasgo de personalidad conocido como “autorregulación de la conducta”, relacionado con el factor “consciencia” del modelo de personalidad de los Cinco Grandes, y que se ha denominado en ocasiones “voluntad” o “voluntad de logro”³⁴. Recientes estudios han mostrado la relación de este rasgo con el altruismo³⁵. Aunque no podemos en absoluto identificar la voluntad con la capacidad para autorregular la propia conducta, sí podemos señalar una cierta relación. Efectivamente, la conducta virtuosa consiste en percibir algo como bueno y perseguirlo, a pesar de los obstáculos y las distracciones. En este sentido, ser virtuoso tiene mucho que ver (aunque no se reduzca a ello) con ser capaz de controlar y regular la propia conducta, dirigiéndola a las metas que uno se ha propuesto, aun si para ello uno tiene que actuar en determinado momento en contra de sus apetencias.

Sin embargo, estos conceptos alcanzan una escasa representación en la literatura psicológica. Cuando se intenta explicar el altruismo desde la psicología, se habla mucho de valores, de emociones (especialmente la empatía), de motivaciones y de aprendizaje, y a veces se ha-

32 BARRIO MAESTRE, José María. Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre educación*, 2007, vol. 13, p. 16.

33 Cf. EISENBERG, N. Infancia y conductas de ayuda. Madrid: Ediciones Morata, 1999, p. 141-142; FABES, Richard A., et al. Effects of Rewards on Children's Prosocial Motivation: A Socialization Study. *Developmental psychology*, 1989, vol. 25, No. 4, p. 509-515.

34 Cf. DIGMAN, John M. Personality Structure - Emergence of the 5-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 1990, vol. 41, p. 417-440.

bla de autorregulación de la conducta. Pero casi nunca se habla de voluntad ni de virtud.

Conclusiones

Durante siglos se ha tratado la voluntad tanto de forma coloquial como en diversos campos académicos (filosofía, pedagogía). En cambio, desde la psicología se ha arrinconado este concepto, junto con el de hábito y el de virtud, en beneficio de otros, como la afectividad, la motivación o el condicionamiento. Esto sucede también en el caso concreto de la investigación sobre el altruismo y su educación.

Sin embargo, algunos fenómenos hallados con respecto a la educación del altruismo no son explicados de un modo fácil por los constructos que normalmente se utilizan desde la psicología. En cambio, estos fenómenos sí se explican si se recurre a la voluntad y a la virtud. Las predicciones que emanan de la consideración de estos conceptos coinciden con los resultados empíricos.

Esta propuesta no debe entenderse como una injerencia de la filosofía en la psicología. Este trabajo pretende ser un diálogo entre ambas disciplinas, que comparten interés por el mundo de la educación. La psicología, a la hora de interpretar los datos que resultan de sus investigaciones, debe recurrir a constructos teóricos. Para elaborar estos constructos, los psicólogos se pueden apoyar en datos o en teorías previas, procedentes de la propia psicología o de otras ciencias. En este caso se sugieren conceptos procedentes de la filosofía y de la pedagogía.

El artículo no pretende insinuar que, para los filósofos citados, la voluntad sea un constructo. Los filósofos tratan este concepto de manera diferente, pero la idea puede resultar útil para la investigación psicológica.

Ciertamente, se puede intentar dar otro tipo de explicaciones para los fenómenos estudiados, pero las anteriores consideraciones sugieren que quizá podemos ampliar nuestra visión de los aspectos mentales que intervienen en la conducta y, de manera concreta, en el desarrollo moral (al menos en el desarrollo del altruismo).

Este trabajo pretende esbozar cómo, en el estudio de la conducta prosocial, la voluntad y la virtud aumentan la capacidad explicativa de los constructos que maneja la psicología. En tal sentido, el artículo que nos ocupa pretende añadir argumentos en la línea de otros trabajos que han buscado el mismo objetivo (aunque no siempre compartan puntos de vista). Por ejemplo, Howard & Conway³⁶ y Hershberger³⁷ argumentan sobre la posibilidad de tener en cuenta el acto volitivo dentro del marco de una psicología empírica; Sappington defiende la relevancia de la libertad (especialmente como premisa)³⁸ frente al determinismo de otros autores³⁹; Zhu intenta localizar la parte del cerebro involucrada en la acción voluntaria, y defiende que la volición consiste en un proceso mediador entre la deliberación, la decisión y la acción voluntaria⁴⁰.

El tema queda, lógicamente, abierto a discusión. Otros estudios podrán poner a prueba esta propuesta y su relevancia en nuestro campo de estudio.

35 Cf. MESTRE, María Vicenta, *et al.* Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2007, vol. 39, p. 211-225.

36 Cf. HOWARD, George S., & CONWAY, Christine G. Can there be an Empirical Science of Volitional Action. *American Psychologist*, 1986, vol. 41, No. 11, p. 1241-1251.

37 Cf. HERSHBERGER, Wayne A. Of course there can be an empirical science of volitional action. *American Psychologist*, 1987, vol. 42, No. 11, p. 1032-1033.

38 Cf. SAPPINGTON, AA. Free Will and Agency. *American Psychologist*, 1994, vol. 49, No. 2, p. 143-144; SAPPINGTON, AA. Recent Psychological Approaches to the Free Will Versus Determinism Issue. *Psychological Bulletin*, 1990, vol. 108, No. 1, p. 19-29.

39 Cf. WILLIAMS, Richard N. The human context of agency. *American Psychologist*, 1992, vol. 47, p. 752-760.

40 Cf. ZHU, J. Locating volition. Consciousness and cognition, 2004, vol. 13, No. 2, p. 302-322; ZHU, J. Understanding volition. *Philosophical Psychology*, 2004, vol. 17, No. 2, p. 247-273.

Bibliografía

- AINSLIE, G. *Breakdown of will*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ALTAREJOS, F. *Dimensión ética de la educación* (2ª ed.). Pamplona: Eunsa, 2002.
- ALVIRA, R. *Reivindicación de la voluntad*. Pamplona: Eunsa, 1988.
- ARISTÓTELES. *Acerca del alma*. Madrid: Gredos, 1978.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza, 2003.
- BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- BARRIO MAESTRE, José María. Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre educación*, 2007, vol. 13, p. 7-23.
- BATSON, CD. The altruism question. *Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.
- BERKOWITZ, L. Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism. En: BERKOWITZ, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 6). New York: Academic Press, 1972.
- BERKOWITZ, Marvin W., & BIER, Melinda C. Research-based character education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2004, vol. 591, p. 72-85.
- BERKOWITZ, Marvin W., & GRYCH, John H. Fostering goodness: teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, 1998, vol. 27, No. 3, p. 371-391.
- BRAJSA-ZGANEC, Andreja, & SLUNJSKI, Edita. Socio-emotional development in pre-school children: A correlation between understanding emotions and prosocial behaviour. *Drustvena Istrazivanja*, 2007, vol. 16, p. 477-496.
- BUNGE, M. *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX, 1973.
- BUNGE, M. *Epistemología*. Barcelona: Ariel, 1980.
- DAWKINS, R. *El gen egoísta: las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat, 2000.
- DIGMAN, John M. Personality Structure - Emergence of the 5-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 1990, vol. 41, p. 417-440.
- EISENBERG, Nancy. Empathy-related responding and prosocial behaviour. *Novartis Found Symp*, 2007, vol. 278, p. 71-80.
- EISENBERG, N. *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- EISENBERG, Nancy, et al. Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, No. 6, p. 993-1006.
- ENSOR, Rosie, & HUGHES, Claire. More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 2005, vol. 23, p. 343-363.
- FABES, Richard A., et al. Effects of Rewards on Children's Prosocial Motivation: A Socialization Study. *Developmental psychology*, 1989, vol. 25, No. 4, p. 509-515.
- FESHBACH, S., & FESHBACH, ND. Aggression and altruism: a personality perspective. En: ZAHN-WAXLER, C. (Ed.). *Altruism and aggression: Social and biological origins*. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 189-217.

- GARAIGORDOBIL, Maite, & GARCÍA DE GALDEANO, Patricia. Empathy in children aged 10 to 12 years. *Psicothema*, 2006, vol. 18, No. 2, p. 180-186.
- GOULDNER, Alvin W. The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 1960, vol. 25, No. 2, p. 161-178.
- HAMILTON, WD. The genetical evolution of social behavior, I. *Journal of Theoretical Biology*, 1964, vol. 7, No. 1, p. 1-16.
- HAMILTON, WD. The genetical evolution of social behavior, II. *Journal of Theoretical Biology*, 1964, vol. 7, No. 1, p. 17-52.
- HERSHBERGER, Wayne A. Of course there can be an empirical science of volitional action. *American Psychologist*, 1987, vol. 42, No. 11, p. 1032-1033.
- HIBBELN, Joseph R., et al. Maternal seafood consumption in pregnancy and neurodevelopmental outcomes in childhood (Alspac study): an observational cohort study. *Lancet*, 2007, vol. 369, No. 9561, p. 578-585.
- HOFFMAN, Martin L. Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, vol. 40, p. 121-137.
- HOFFMAN, ML. Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia. Barcelona: Idea Books, 2002.
- HOLMGREN, Robin A.; EISENBERG, Nancy, & FABES, Richard A. The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 1998, vol. 22, No. 1, p. 169-193.
- HOWARD, George S., & CONWAY, Christine G. Can there be an Empirical Science of Volitional Action. *American Psychologist*, 1986, vol. 41, No. 11, p. 1241-1251.
- KNAFO, Ariel, & PLOMIN, Robert. Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 2006, vol. 42, No. 5, p. 771-786.
- KOSFELD, Michael, et al. Oxytocin increases trust in humans. *Nature*, 2005, vol. 435, No. 7042, p. 673-676.
- KREBS, Dennis L. Altruism: An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 1970, vol. 73, No. 4, p. 231-310.
- LONDON, P. The rescuers: Motivational hypotheses about Christians who saved Jews from the Nazis. En: MACAULAY, J., & BERKOWITZ, L. (Eds.). *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press, 1970, p. 241-250.
- MARINA, JA. El misterio de la voluntad perdida. Barcelona: Anagrama, 1997.
- MCCULLOUGH, Michael E.; EMMONS, Robert A., & TSANG, Jo-Ann. The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, No. 1, p. 112-127.
- MENESINI, Ersilia, & CAMODECA, Marina. Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 2008, vol. 26, p. 183-196.
- MESTRE, María Vicenta, et al. Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2007, vol. 39, p. 211-225.
- ORTIZ, María J., et al. Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 1993, vol. 8, No. 1, p. 83-98.
- OSORIO, Alfonso. Fundamentos filosóficos de la psicología actual. *Revista española de pedagogía*, 2009, vol. 67, No. 242, p. 149-167.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española (22ª edición). Madrid: Espasa-Calpe, 2001.
- RONALD, Angelica, et al. Nice and nasty theory of mind in preschool children: Nature and nurture. *Social Development*, 2005, vol. 14, No. 4, p. 664-684.
- ROSENHAN, DL. The natural socialization of altruistic autonomy. En: MACAULAY, J., & BERKOWITZ, L. (Eds.). *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press, 1970, p. 251-268.
- ROUTLEDGE. *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London & New York: Routledge, 2000.
- RUSHTON, J. Philippe. Generosity in Children - Immediate and Long-Term Effects of Modeling, Preaching, and Moral Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, vol. 31, No. 3, p. 459-466.
- SAPPINGTON, AA. Free Will and Agency. *American Psychologist*, 1994, vol. 49, No. 2, p. 143-144.
- SAPPINGTON, AA. Recent Psychological Approaches to the Free Will versus Determinism Issue. *Psychological Bulletin*, 1990, vol. 108, No. 1, p. 19-29.
- SCOURFIELD, Jane, et al. The development of prosocial behaviour in children and adolescents: a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004, vol. 45, No. 5, p. 927-935.
- SELLÉS, JF. *Conocer y amar: estudio de los objetos y operaciones del entendimiento y de la voluntad según Tomás de Aquino*. Pamplona: Eunsa, 2000.
- SELLÉS, JF. *Los hábitos adquiridos: las virtudes de la inteligencia y la voluntad según Tomás de Aquino*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.
- SILK, Joan B., et al. Chimpanzees are indifferent to the welfare of unrelated group members. *Nature*, 2005, vol. 437, No. 7063, p. 1357-1359.
- STAUB, E. A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, the environment. En: ZAHN-WAXLER, C. (Ed.). *Altruism and aggression: Social and biological origins*. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 135-165.
- STAUB, E. The origins of caring, helping and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. En: OLINER, P., & OLINER, S. (Eds.). *Embracing the other: Philosophical, psychological and theological perspectives on altruism*. New York: New York University Press, 1992, p. 390-412.
- TOMÁS DE AQUINO. *Summa theologiae*. Madrid: Editorial Católica, 1955.
- TOMÁS DE AQUINO. *De veritate. Cuestión 22. El apetito del bien*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2001.
- TRIVERS, RL. The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 1971, vol. 46, p. 35-57.
- WARNEKEN, Felix, & TOMASELLO, Michael. Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 2006, vol. 311, No. 5765, p. 1301-1303.
- WILLIAMS, Richard N. The human context of agency. *American Psychologist*, 1992, vol. 47, p. 752-760.
- ZHU, J. Locating volition. *Consciousness and cognition*, 2004, vol. 13, No. 2, p. 302-322.
- ZHU, J. Understanding *volition*. *Philosophical Psychology*, 2004, vol. 17, No. 2, p. 247-273.