



INFORMACIÓN, AFECTO Y VOLUNTAD EN LA EDUCACIÓN FAMILIAR DEL ALTRUISMO

Alfonso Osorio de Rebellón
Universidad de Navarra

RESUMEN

El presente trabajo analiza los factores que influyen en la educación familiar del altruismo. Entre ellos, se observa que algunos corresponden a elementos cognitivos o afectivos del sujeto. Sin embargo, hay otros que quedan fuera de esa clasificación, y que en cambio tienen sentido a la luz del concepto de voluntad, concepto que ha sido olvidado por la Psicología. Se sugiere repensar si conviene recuperar este concepto.

Palabras clave: voluntad, altruismo, educación, familia.

SUMMARY

The present paper analyzes the factors that influence the familiar education of altruism. Among them, it is observed that some correspond to cognitive or affective elements of the person. Nevertheless, there are others that are outside that classification, and that make sense in the context of the concept of will, concept that has been forgotten by Psychology. It is suggested to rethink if it is convenient to recover this concept.

Key words: will, altruism, education, family

OBJETIVOS

En la educación moral, a menudo se discute la importancia relativa de los distintos elementos que en ella intervienen. Entre ellos destacan el componente cognitivo (información) y el emotivo, pero a menudo se olvida la relevancia del aspecto volitivo: el papel de la voluntad en la acción moral (Howard & Conway, 1986; Marina, 2007).

Efectivamente, en el desarrollo del sentir moral, la información que recibe el sujeto juega un papel destacado. Una vía importante para la internalización de las normas morales consiste en



conocerlas y entenderlas. Al niño es necesario decirle (y más adelante explicarle) cómo deben hacerse las cosas.

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 somete a discusión. Por su parte, el niño la entiende a su manera, contraargumenta, etc.

Dentro del elemento cognitivo juega un papel importante el modelado. Para que el niño aprenda que determinada conducta es buena, es importante que la vea ejecutada por personas que él valora. Cuando un niño considera positiva la generosidad, no es tanto porque sus padres (u otras personas significativas) se lo hayan dicho repetidamente, sino más bien porque han encarnado ese valor en sus propias personas, en su propio comportamiento, y así lo ha vivido el niño.

Pero, lógicamente, la información no lo es todo (Bryan & Walbek, 1970a, 1970b). También se ha puesto de manifiesto la importancia de las emociones en el desarrollo (y en la educación) moral. El niño aprende a internalizar las normas morales si éstas le resultan atractivas de una u otra forma. Así cobra un papel importante, por ejemplo, la empatía, como capacidad de ponerse en el lugar del otro, de sentir con el otro sus necesidades, sus sufrimientos y sus alegrías.

En este contexto cobra importancia el concepto de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Lo deseable en la educación moral es que el niño se sienta intrínsecamente motivado a realizar acciones buenas: que encuentre satisfactoria la propia acción. Así, se hacen esfuerzos para mostrar la belleza de las conductas morales, la satisfacción que produce en los demás y que uno experimenta a través de la mencionada empatía, etc.

Y cuando falla la motivación intrínseca, se recurre a la extrínseca. Según los principios del aprendizaje instrumental, si una conducta viene seguida por eventos deseables, aumentará la frecuencia de emisión de esa conducta. Recompensar las buenas acciones y (en menor medida) castigar las malas favorecerá que se repitan las primeras y se extingan las últimas.

Pero, como anunciaba al principio de este trabajo, pocas veces se tiene en cuenta el papel de la voluntad en todo este proceso. Si bien este concepto ha sido muy usado durante siglos en este campo, la literatura psicológica contemporánea parece haberlo dejado de lado.

“La educación del carácter puede y debería incluir un planteamiento sobre la inculcación de creencias, pero hay que ir más allá. Su objetivo primordial es el desarrollo de hábitos morales, de tendencias de conducta, que es de esperar germinen de por sí rasgos de carácter o virtudes” (Berkowitz, 1995, p. 89).

La voluntad es la facultad con la que el ser humano decide actuar de una manera o de otra. En ocasiones, la voluntad se deja arrastrar por los deseos inmediatos, realizando acciones tras las que se espera una recompensa inmediata. Otras veces, la voluntad supera esa inmediatez, y realiza actos que no son rentables a corto plazo, pero que pueden serlo a la larga, o que pueden buscar un bien no referido a uno mismo (no egoísta).

En este trabajo intentaré mostrar cómo algunos hallazgos de la educación familiar del altruismo justifican que la voluntad sea tenida en cuenta a la hora de analizar el desarrollo moral de los niños. El conocimiento y la afectividad son elementos importantes e imprescindibles en este proceso, pero éste no se entiende del todo si dichos elementos no se complementan con el volitivo.



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

DESARROLLO DEL TEMA

El concepto de voluntad

Como hemos indicado, el concepto de voluntad ha sido poco usado en la terminología psicológica. Se encuentra, en cambio, más presente en la Pedagogía y, especialmente, en la Filosofía.

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.

Aristóteles (2003), al igual que diferenciaba entre conocimiento sensible e intelectual (sentidos e intelecto), establecía una distinción similar entre tendencias sensibles y volitivas: entre sentimientos y voluntad. 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, o lo separa de él, pero la diferencia está en que no es una tendencia sensible: no se basa directamente en los sentidos, sino en la inteligencia.

Tampoco podemos pararnos demasiado a analizar los conceptos de sentidos e inteligencia. Baste lo siguiente. Las emociones clasifican los objetos en apetecibles o aborrecibles; la voluntad los clasifica en buenos o malos, de una manera más abstracta.

A menudo la voluntad sigue los dictados de las emociones, e identifica lo bueno con lo apetecible (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, aunque me convenga, decido cedérselo a otra persona).

Por supuesto, cada corriente filosófica, y cada filósofo, ha entendido estos conceptos de manera diferente. Lo aquí expuesto valga como una aproximación en cierto modo válida desde distintos paradigmas. Una defensa actual del concepto de voluntad es la realizada por Marina, según el cual "la voluntad ha desaparecido de la psicología" (2007, p. 15).

Quizá por influencia de una antropología de corte darwinista, que ve al hombre como un animal más, 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.

A continuación vamos a ver algunos factores que fomentan, en la familia, el desarrollo del altruismo de los hijos. Comprobaremos que algunos de ellos apoyan la idea de considerar el elemento volitivo en el estudio de la conducta moral.

La promoción familiar del altruismo

Diversos autores han señalado las prácticas parentales que se encuentran mejor relacionadas con el desarrollo del altruismo y la conducta prosocial de los hijos. Algunas de ellas hacen una referencia clara al aspecto cognitivo, al emotivo, o a los dos a la vez. Pero hay otras que difícilmente son explicadas por estos dos elementos de la conducta, y sugieren tener en cuenta otros posibles determinantes.

Dentro del ámbito cognitivo quedaría, por ejemplo, la transmisión de normas y valores por parte de los padres (Rushton, 1975). 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.

Al hablar de valores, es difícil situar su transmisión estricta y exclusivamente en el ámbito cognitivo. Transmitir valores consiste en enseñar a apreciar determinadas realidades, y por tanto también está implicado aquí en aspecto emotivo.

También parece estar a caballo entre los ámbitos cognitivo y afectivo la influencia del modelo de los padres (London, 1970; Rushton, 1975; Rosenhan, 1970; Staub, 1986, 1992). Para un niño, ver que su padre 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 favorece una asociación positiva que hace más atractiva la conducta observada.

Dentro del ámbito emotivo se encuentra también, claramente, la empatía. Los padres que enseñan a sus hijos a sentir con los demás (a sentir sus necesidades, sus tristezas y sus alegrías) consiguen hijos más altruistas (Feshbach & Feshbach, 1986; Hoffman, 2002; Ortiz, Apodaka, Etxebarria, Ezeiza, Fuentes y López, 1993). Aquí se ve implicada la afectividad del sujeto: si sufre ante el sufrimiento de los demás, y se alegra y alivia 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.

Pero hay dos factores de la educación del altruismo que no se explican bien con el recurso a mecanismos cognitivos o afectivos. Se trata de la mayor conveniencia de peticiones abiertas (de cumplimiento no obligatorio) y del efecto negativo de los refuerzos.

Diversos estudios muestran que, a corto plazo y con niños pequeños, para que éstos presten una ayuda, es más eficaz una orden directa y obligatoria. Pero a largo plazo y en niños mayores es más eficaz pedir las cosas dando mayor libertad (Eisenberg, 1999, 133-134). Una orden que se presenta como obligatoria puede conseguir que se realice la conducta ordenada, pero esa conducta no se perpetúa en el tiempo: no se consigue aumentar el altruismo del niño. En cambio, si la petición es más sutil, se corre el riesgo de que no sea acatada, pero cuando lo es, el niño internaliza esa conducta, la hace propia y la repite en el futuro (junto con otras conductas altruistas).

No hay razones claras para adscribir este fenómeno a procesos afectivos o cognitivos. No parece que el obedecer una orden voluntariamente deba hacer más atractiva la conducta realizada. Tampoco los principios conductistas del aprendizaje explican los efectos. En cambio, esto es exactamente lo que predice la mencionada teoría de la voluntad cuando se refiere a los hábitos y virtudes.

Los hábitos (que, si son buenos, se llaman virtudes) son para Aristóteles inclinaciones de la voluntad adquiridas a base de repetición de actos. Pero, en esta teoría, los actos crean hábitos solamente cuando son actos estrictamente humanos: es decir, cuando son libres. Al decidir libremente 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 mecánicamente un mandato imperativo, el efecto sobre la voluntad es menor.

El otro factor que habíamos mencionado es el del escaso efecto (o incluso efecto negativo) de los refuerzos sobre la conducta altruista (Eisenberg, 1999, 141-142; Fabes, Fultz, Eisenberg, May-Plumlee & Christopher, 1989). Según los principios del aprendizaje, si premiamos las conductas altruistas, en el futuro éstas deberían darse con mayor frecuencia. O, visto de otra manera, estas conductas deberían volverse más atractivas. Pero no es eso lo que muestran los estudios. En realidad, los refuerzos (especialmente los materiales) no parecen favorecer el altruismo.

De nuevo, este hallazgo sí es compatible con las predicciones que se pueden hacer desde el concepto de voluntad. Un acto altruista que es premiado deja de ser altruista. O, al menos, hace que los siguientes actos similares dejen de serlo, pues se espera lograr una recompensa. Quizá ese primer acto



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

altruista ha inclinado a la voluntad hacia el altruismo, pero los siguientes actos en ese sentido la inclinarán más bien hacia la búsqueda de beneficios, y por tanto no se fortalecerá la tendencia altruista.

DISCUSIÓN

Ciertamente, se puede intentar dar otro tipo de explicaciones para estos fenómenos, pero las anteriores consideraciones sugieren que quizá podemos ampliar nuestra visión de los aspectos mentales que intervienen en la conducta y, concretamente, en el desarrollo moral.

Durante siglos se ha utilizado el concepto de voluntad tanto de forma coloquial como en diversos campos académicos (filosofía, pedagogía). Desde la Psicología se ha arrinconado este constructo, junto con el de hábito y el de virtud. Este trabajo solamente pretende señalar que estos conceptos pueden tener un cierto poder explicativo, útil en los temas que aquí hemos abordado. En este sentido, pretende añadir evidencia en la línea de otros trabajos que han buscado el mismo objetivo (Hershberger, 1987; Howard & Conway, 1986; Sappington, 1990).

El tema queda abierto a discusión. Espero que otros estudios puedan poner a prueba esta propuesta y su relevancia en nuestro campo de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (2003). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Berkowitz, M. W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-101.
- Bryan, J. H., Walbek, N. H. (1970a). Preaching and Practicing Generosity: Children's Actions and Reactions. *Child Development*, 41(2), 329-353.
- Bryan, J. H., Walbek, N. H. (1970b). The Impact of Words and Deeds Concerning Altruism Upon Children. *Child Development*, 41(3), 747-757.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*, Madrid: Ediciones Morata.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. & Christopher, F. S. (1989). Effects of Rewards on Children's Prosocial Motivation: A Socialization Study. *Developmental Psychology*, 25, 509-515.
- Feshbach, S. & Feshbach, N. D. (1986). Aggression and altruism: a personality perspective. En C. Zahn-Waxler (Ed.), *Altruism and aggression: Social and biological origins* (pp. 189-217). New York: Cambridge University Press.
- Hershberger, W. A. (1987). Of Course There Can Be a science of volitional action. *American Psychologist*, 42, 1032-1033.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía : implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Howard, G. S. & Conway, C. G. (1986). Can there be an empirical science of volitional action?. *American Psychologist*, 41, 1241-1251.
- London, P. (1970) The rescuers: Motivational hypotheses about Christians who saved Jews from the Nazis. En J. Macaulay & L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 241-250). New York: Academic Press.
- Marina, J. A. (2007). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.



- Ortiz, M. J., Apodaka, P., Etxebarria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J. y López, F. (1993). 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*, 8(1), 83-98.
- Rosenhan, D. L. (1970). The natural socialization of altruistic autonomy. En J. Macaulay & L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 251-268). New York: Academic Press.
- Rushton, J. P. (1975). Generosity in children: Immediate and long-term effects of modeling, preaching and moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 459-466
- Sappington, A. A. (1990). Recent Psychological Approaches to the Free Will Versus Determinism Issue. *Psychological Bulletin*, 108, 19-29.
- Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, the environment. En C. Zahn-Waxler (Ed.), *Altruism and aggression: Social and biological origins* (pp. 135-165). New York: Cambridge University Press.
- Staub, E. (1992). The origins of caring, helping and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. En P. Oliner & S. Oliner (Eds.), *Embracing the other: Philosophical, psychological and theological perspectives on altruism* (pp. 390-412). New York: New York University Press.

Fecha de recepción 1 Marzo 2008
Fecha de admisión 12 Marzo 2008