

PSIKOLOGIA

Amaur MARTINEZ LAZKANO

ENPATIA, ERRU SENTIMENDUAK
ETA HAUEK JOKABIDE
PROSOZIALEAN DUTEN ERAGINA

GBL/*TFG* 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua /
Grado en Maestro de Educación Infantil

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Infantil

Grado Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

**ENPATIA, ERRU SENTIMENDUAK ETA HAUEK
JOKABIDE PROSOZIALEAN DUTEN ERAGINA**

Amaiur MARTINEZ LAZKANO

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Amaiur MARTINEZ LAZKANO

Izenburua / Título

Enpatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialean duten eragina / Empatía, sentimientos de culpa y su influencia en la conducta prosocial

Gradu / Grado

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Infantil

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Susana CONEJERO LOPEZ

Saila / Departamento

Psikologia eta Pedagogia / Psicología y Pedagogía

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2012/2013

Seihilekoa / Semestre

Udaberriko / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapitulu hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Haur Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3854/2007 Aginduak, Haur Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3854/2007 Aginduaren arabera, Haur Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduko ikasleek eskola praktikan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3854/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarriz, gehienetan.

Beraz, ECI/3854/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakutsi dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Haur Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Oinarrizko prestakuntzako moduluari dagokionez, gauzatutako Gradu Bukaerako Lanak haurrentzako esanguratsuak diren familia, eskola nahiz gizartea bezalako testuinguruetan ematen diren 0-6 urte bitarteko irakaskuntza ikaskuntza prozesuak ulertzeko bidea ematen digu. Honetarako, haurren garapenean ematen diren ezaugarri kognitiboek, komunikatiboek, afektiboek, sozialek, etab. enpatiarekin, erru sentimenduekin nahiz jokabide prosozialekin duten lotura aztertzen da.

lido beretik jarraituz eta Haur Hezkuntza etapako curriculumak kontuan hartuz, lanean zehar haurrengan eman ohi den enpatiaren nahiz erru sentimenduen garapena zehazten da eta hauen ondorioz sor daitekeen jokabide prosoziala jorratzen da, beti ere garai ezberdinetako autore anitzen ikuspuntu eta pentsaerak garatu eta alderatuz.

Modu honetan, egindako lanean zehar irakasleen aldetik haurren behar nahiz zailtasun emozionalak identifikatzea, hauei erantzun egokiak ematen jakitea eta metodologia malgua jarraitzea ezinbestekotzat jotzen da haurren garapen psikologiko eta fisiko egokia bermatu ahal izateko eta, beraz, kalitatezko hezkuntza eskaini ahal izateko.

Horretarako, Haur Hezkuntzan behaketa sistematikoaren bidez jasotako datuak dokumentatzea funtsezkoa izango da ikasleen garapena ezagutu ahal izateko eta, beraz, lanean alor enpirikoan egindako ikerketa diseinuan metodo garrantzitsu bilakatzen da jokabide prosoziala behatu eta haur bakoitzaren garapen egokia bermatu ahal izateko.

Azkenik, irakasleak haur bakoitzarengan autonomia, enpatia, jakin-mina, jokabide prosozialak, etab. sustatuz, pertsonarteko harremanetan gainerakoekiko begirunez, errespetuz eta laguntzaz jokatzearen, lan kooperatiboa gauzatzearen nahiz aniztasuna onartuz heztearen garrantzia zehazten da.

Didaktika eta diziplinako moduluari dagokionez, gauzatutako lanak historian zehar emozioen inguruan eman izan diren pentsamenduen, ideien nahiz usteen inguruko ezagutzei esparrua ematen die, hauek landu eta ikertzeak hezkuntza prozesuan duen eragina eta garrantzia berretsiz eta aldi berean, pentsamendu zientifikoa nahiz esperimentazioa sustatuz.

Horretaz gain, enpatiaren nahiz erru sentimenduen garapen egokia eman dadin, sortutako lanak esperimentazioan, elkar laguntzan eta izaera ludikoa duten jardueretan oinarritutako hezkuntza dinamika jarraitzea funtsezkoa dela azaltzen du, Haur Hezkuntzan ikasleen sormena lantzearen nahiz bakoitzaren komunikazio nahiz inguruan moldatzeko moduak aintzat hartzearen garrantzia azaleratuz.

Halaber, Practicum moduluari dagokionez, gauzatutako lanean Haur Hezkuntzako etapan ikasleen arteko elkarreragin positiboaren nahiz komunikazio prozesuen garrantzia garatzen da. Horretarako, emozioak landuz eta bereziki enpatia sustatuz, ikasleei gainerakoen egoerak, jokabideak edota ideiak ulertzen eta errespetatzen laguntzeko irakaslearen irudiak eta esku hartze egokiak duen garrantzia zehazten da.

Aldi berean, egindako lanak Haur Hezkuntzako geletan ikaskuntza nahiz bizikidetzaz erraztuko dituen giro lasai eta ziurra sustatu ahal izateko, irakasleak beharrezko gaitasun sozialak menperatzearen garrantzia azpimarratzen da. Azken finean, irakasleak 0-6 urte bitarteko hurrekin afektuan, segurtasunean eta laguntzan oinarritutako den harreman estua sortzea ezinbestekoa izanen da. Beraz, ikasleen artean laguntzazko nahiz errespetuzko jokabide prosozialak sustatzeak eta hauetan eragingo duten enpatia eta erru sentimenduak modu egokian lantzeak duen funtsa garatzen da.

Amaitzeko, sortutako lanak hezkuntza komunitatearen nahiz ikasleen inguruaren arteko elkarlanak hauen ikaskuntza prozesuan duen eragin garrantzitsua azpimarratzeko bidea ematen digu. Modu honetan, irakaskuntza ikaskuntza prozesua ikasleentzako eraginkorra eta positiboa izan dadin, familia eta eskolaren artean mantendu beharreko harreman estua, elkarlana nahiz koordinazioa berresten dira.

Beste alde batetik, ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira "Introducción: antecedentes, objetivos y cuestiones" eta "Conclusiones y cuestiones abiertas" atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Laburpena

Emozioen ikerkuntza urte askotan zehar alde batera utzia izan bada ere, alderdi emozionala lantzea gero eta garrantzitsuago bilakatzen ari da hezkuntza alorrari dagokionez.

Lan honetan, emozioei aipaturiko garrantzia aitortzeaz gain, enpatia eta erru sentimenduak definitzen dira eta hauen garapena nahiz hauengan eragiten duten faktoreak aztertzen dira, haurtzarotik hasita eta pertsonarteko harremanei dagokienez. Aldi berean, enpatia eta erru sentimenduen arteko lotura azaltzen da eta bi emozio hauek jokabide prosozialean izan dezaketen eragina aztertzen da, ikerketa empiriko ezberdinak kontuan hartuz. Gerora, ondorioen bitartez haurrarentzat garrantzitsuak izango diren testuinguruek familiak, eskolak eta gizarteak, hain zuzen, aipatutako emozioak sustatzeko duten funtzio garrantzitsua azpimarratzen da.

Azkenik, Haur Hezkuntzan gauzatzeko ikerketa proiektu bat proposatzen da, honen helburu orokorra enpatiak eta erru sentimenduek haurren jokabide prosozialean duten eragina aztertzea izango delarik, emaitzetan genero desberdintasunen azterketa eginaz.

Hitz gakoak: enpatia; erru sentimenduak; jokabide prosoziala; genero desberdintasunak; hezkuntza.

Resumen

A pesar de que la investigación de las emociones ha sido abandonada durante muchos años, el estudio del aspecto emocional está recobrando importancia en la práctica educativa.

En este trabajo se reconoce dicha importancia y se definen los conceptos de la empatía y los sentimientos de culpa, analizando tanto su desarrollo como los factores que influyen en estas emociones en el ámbito interpersonal. Igualmente, se considera la relación entre ambas emociones y se analiza la influencia que pueden tener en las conductas prosociales, teniendo en cuenta para ello diferentes investigaciones empíricas. En las conclusiones, se remarca la importancia función de los entornos cercanos para los niños a la hora de estimular dichas emociones.

Finalmente, se presenta un proyecto de investigación en Educación Infantil, cuyo objetivo principal es analizar la posible influencia de la empatía y los sentimientos de culpa en las conductas prosociales, examinando asimismo las diferencias de género que puedan darse.

Palabras clave: empatía; sentimientos de culpa; conducta prosocial; diferencias de género; educación.

Abstract

Although emotion research has been neglected for many years, the emotional aspect is becoming increasingly important in educational practice.

In this work this aspect is recognized, and also the concepts of empathy and feelings of guilt are defined. Likewise, the development and the factors that influence these since childhood in the interpersonal sphere are analyzed. In the same way, we consider the relationship between both emotions and discusses the influence they may have on prosocial behaviors based on different empirical research. Afterwards, the role of the children's closest environments such as the family, the school and the community to stimulate these emotions will be remarked through some conclusions.

Finally, presents a research project in Early Childhood Education, whose main objective is to analyze the influence they can have empathy and guilt in prosocial behaviors, taking into account gender differences.

Keywords: empathy; guilty feeling; prosocial behavior; gender differences; education.

Aurkibidea

Introducción : antecedentes, objetivos y cuestiones	1
1. Oinarritze teorikoa eta irakaslearen jardutearekin duen harremana	7
1.1. Enpatia	7
1.1.1. Kontzeptua	7
1.1.2. Garapena eta faseak	9
1.1.3. Enpatian eragiten duten faktoreak	11
1.1.4. Enpatiaren efektuak	12
1.1.5. Genero ezberdintasunak	13
1.1.6. Enpatiaren arriskuak	15
1.2. Erru sentimenduak	17
1.2.1. Kontzeptua	17
1.2.2. Erru sentimenduetan eragiten duten faktoreak	18
1.2.3. Erru sentimenduen efektuak	19
1.2.4. Erru sentimendu motak	21
1.2.5. Genero ezberdintasunak	22
1.2.6. Erru sentimenduei aurre egitea	24
1.3. Enpatia eta erru sentimenduen arteko harremana	26
1.4. Jokabide prosozialaren garapena eta honetan enpatiak eta erru sentimenduek duten eragina	28
1.4.1. Jokabide prosoziala eta altruista	28
1.4.2. Enpatiak jokabide prosozialean duen eragina	30
1.4.3. Erru sentimenduek jokabide prosozialean duten eragina	32
1.4.4. Jokabide prosozialean eragina duten beste faktoreak	34
2. Ondorio pedagogiko, psikologiko eta sozialak eskolan	36
3. Ikerketa proiektu baten proposamena	42
3.1. Aurkezpena	42
3.1.1. Kontzeptua	42
3.1.2. Ikertzaile taldea	42
3.2. Ikerketaren justifikazioa	42
3.3. Helburu orokorra eta hipotesiak	43
3.4. Proiektuaren iraupena	43
3.5. Metodoa	43
3.5.1. Lagina	43
3.5.2. Ikerketa eremua	43
3.5.3. Tresnak	44
3.6. Prozedura	45
3.7. Aurreikusten diren analisi estatistikoak	45
3.8. Zabalkuntza plana	45
Conclusiones y cuestiones abiertas	47
Erreferentziak	51
Eranskinak	55
I Eranskina	55
II Eranskina	56
III Eranskina	62

INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

Las emociones son como los guardianes de nuestra vida, agentes de información que avisan de lo que está ocurriendo dentro y fuera de nosotros. Al fin y al cabo, son reclamos de advertencia para que corriamos, variemos o mantengamos el estado y las conductas en las que estamos inmersos.

Por ello, las personas emocionalmente maduras y equilibradas, es decir, las personas que gobiernan de forma adecuada sus sentimientos, saben también relacionarse afectivamente con los sentimientos de los demás, sintiéndose más satisfechas y siendo más eficaces en las diferentes áreas de la vida.

Uno de los grandes y numerosos problemas de la sociedad actual es la falta de comunicación, entendimiento y respeto entre los individuos y entre los grupos, que está en la base de comportamientos inhumanos y que da lugar a una sociedad que dedica riqueza y potencial humano únicamente para producir y después solucionar ininterrumpidamente los efectos de las propias destrucciones.

La investigación de las emociones ha sido abandonada durante muchos años, a pesar de tener gran importancia en el desarrollo integral de los niños y las niñas. ¿Qué pasó para que los psicólogos no tuvieran en cuenta el mundo de las emociones? ¿Cómo podemos explicar que la mayoría de los psicólogos no contemplaran las emociones en sus investigaciones durante tanto tiempo? Podrían destacarse varios factores que esclarecen esta falta de interés (Etxebarria 1996; véase Conejero, Pascual y Etxebarria, 2007).

Por un lado, el racionalismo extendió un punto de vista negativo sobre las emociones: los científicos y la gente en general, consideraban que las emociones obstaculizaban el conocimiento de diferentes materias.

Por otro lado, el conductismo invalidó la investigación de las emociones. Desde el enfoque conductista, las emociones, al encontrarse en un campo subjetivo e inobservable, eran tratadas como un tema carente de importancia. Si se abordaba su estudio, ésta se limitaba a una visión orgánica, es decir, a las respuestas corporales producidas por determinados estímulos.

En EE.UU. se dejó de lado la investigación de las emociones y de la subjetividad de estas bajo la influencia conductista. En cambio, en Europa la influencia conductista ha sido menor y se han realizado más investigaciones, aunque no dentro de una teoría sistemática. Aún así, el psicoanálisis ha aportado ideas que han ayudado a entender mejor los fenómenos emocionales, siendo estos más importantes a nivel clínico que a nivel académico.

Por último, otro factor relevante en la decadencia de la investigación de las emociones, ha sido la propia dificultad del objeto de estudio, ya que la experiencia subjetiva emocional es muchas veces imprecisa, ambigua y cambiante y, por tanto, difícil de medir e investigar.

No obstante, la investigación de las emociones resurgió después de la década de los sesenta y actualmente es un campo de investigación activo que está en proceso de expansión. ¿Qué es lo que ha pasado? ¿Cuál es la razón para que la investigación de los sentimientos vuelva a ser un tema relevante? Podrían destacarse varios factores que influyen en la recuperación de la investigación de las emociones (véase Etxebarria 1996; véase Conejero et al., 2007).

Por un lado, disciplinas como la biología evolucionista, la neurofisiología o la neuroquímica, han hecho importantes aportaciones al mundo de la investigación las emociones.

Por otro lado, el cambio de paradigma que ha supuesto la revolución cognitivista, ha posibilitado la investigación del aspecto subjetivo en el estudio de las emociones, aunque nos presenta un modelo humano racionalista, donde las emociones siguen estando en un segundo plano todavía. Desde este modelo cognitivista, se han realizado investigaciones sobre la memoria, el razonamiento y la resolución de conflictos entre otras, sin tener en cuenta los factores emocionales, aún siendo tan importantes y decisivos en todos estos procesos.

A pesar de todo, hay que mencionar que muchos cognitivistas han hecho investigaciones sobre las emociones. En la década de los ochenta, incluso algunos de ellos afirmaban que los procesos cognitivos no podían analizarse sin tener en cuenta los aspectos emocionales.

Por último, aparte de la importancia de la psicología y de la ciencia en este cambio respecto al estudio de las emociones, se da otro factor decisivo, el factor sociocultural: parece que en los últimos años, las emociones han adquirido un valor importante y muy positivo en nuestra sociedad.

En los últimos años, se han creado nuevas e interesantes líneas de trabajo respecto al tema y la investigación sobre las emociones se ha desarrollado enormemente alcanzando las más desatendidas hasta ahora.

En las últimas décadas, diferentes profesionales de la psicología han hecho aportaciones relevantes sobre la importancia y el alcance de la empatía y los sentimientos de culpa, emociones sobre las que hablaré en el presente trabajo. Así, diversos autores han analizado el papel de dichas emociones en el desarrollo y comportamiento social y moral de las personas, desde muy distintos puntos de vista.

Hoy en día, la empatía es definida por la mayoría de los psicólogos como una respuesta afectiva más congruente con el estado afectivo de algún otro u otros que con el propio, captando y entendiendo el punto de vista de la otra persona y vibrando afectivamente con su situación (Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 1992, 2002). Es cierto, que la empatía empieza a desarrollarse en la temprana infancia, se halla muy presente en nuestra experiencia emocional diaria y que cumple importantes funciones en relación con el mantenimiento de las relaciones interpersonales.

Otra emoción muy relevante en las variadas relaciones interpersonales son los sentimientos de culpa. Esta emoción podría definirse como la reacción emocional que podemos experimentar al darnos cuenta de que hemos hecho algo, o incluso cuando anticipamos que haremos algo que no está bien (Etxebarria, 2006, 2008). Esta emoción surge sobre todo en casos en los que existen posibles daños interpersonales. Por lo tanto, la culpa aparece principalmente en relación con actos u omisiones, o la anticipación de los mismos, que pueden suponer un daño a otros (Baumeister, Stillwell y Heatherton, 1994; Etxebarria, Isasi y Pérez, 2002).

Los planteamientos teóricos sobre los sentimientos de culpa son numerosos y diversos pero todos esos diferentes puntos de vista pueden resumirse básicamente en dos, que a continuación paso a describir (véase Etxebarria, 1999, 2006).

Hoffman (1982, 1998), afirma que los sentimientos de culpa hunden sus raíces en la empatía con el sufrimiento de la persona a quien, por acción u omisión, se ha causado algún daño. De este modo, junto a la empatía, los sentimientos de culpa implican una motivación prosocial fundamental, ya que promueven una disposición de ayudar a la víctima o incluso pueden operar como una motivación generalizada hacia la acción altruista más allá de la víctima. Además, la empatía y los sentimientos de culpa pueden llevar a la revisión de los propios valores, a un replanteamiento de las prioridades y a la decisión de actuar de un modo más considerado con los demás.

En cambio, Freud (1923/1973, 1930/1973), sitúa en la infancia el origen de los sentimientos de culpa definiéndolos como una reacción ansiosa y auto-agresiva asociada a determinados actos, pensamientos o deseos. Estos sentimientos tienen, según Freud, un carácter fuertemente inhibitorio y no sólo en las conductas que infringen las normas morales del individuo, sino en muchas otras facetas, incluidas las de carácter más productivo y creativo. Por lo tanto, los sentimientos de culpa producen una intimidación en el sujeto de efectos más graves en los niños, al oponerse a la natural curiosidad de éstos. Constituyen un factor cultural que, aunque pueda ser beneficioso para la sociedad, tiene un carácter negativo para el individuo, pues actúa como inhibidor de la personalidad de este. Así mismo, disminuye la creatividad y curiosidad natural del niño traduciéndose muchas veces en auto-castigos y fracasos.

La empatía y los sentimientos de culpa están estrechamente unidos y pueden activarse y combinarse de diversos modos constituyendo una motivación prosocial, es decir, influyendo en las conductas que realizadas voluntariamente benefician a otras personas.

La empatía y los sentimientos de culpa, por lo tanto, tienen una gran influencia en la conducta prosocial o altruista. Se ha remarcado (Etxebarria 1999) la importancia de hacer una distinción en estos dos conceptos: la conducta prosocial sería toda conducta que realizada voluntariamente beneficiase a otras personas, mientras que la conducta altruista requiere además que la persona que la realiza lo haga con la intención de beneficiar al otro sin anticipar ningún tipo de recompensa externa e inmediata por su acción.

Respecto a la influencia que puede llegar a tener la empatía en la conducta, se ha constatado en numerosos estudios que la empatía conduce a la conducta prosocial (Davis, 1996; Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 2002). Es decir, quien siente empatía hacia una persona o un grupo que sufre, tiende a realizar algún tipo de conducta con el fin de que esta persona o grupo deje de sufrir.

Por otra parte, es importante apuntar que la empatía normalmente favorece el perdón y tiende a inhibir la agresión. En situaciones en las que estamos agrediendo o vamos a agredir a una persona, es posible que al percibir su miedo o su angustia, nuestra acción se inhiba. Aunque a veces, el impulso agresivo será muy fuerte y la empatía no será capaz de frenarlo, provocando más bien sentimientos de culpa tras realizar la acción, al tomar conciencia del sufrimiento de la víctima como consecuencia de nuestra acción (Etxebarria, Conejero y Pascual, 2011).

Respecto a la influencia que pueden llegar a tener los sentimientos de culpa en la conducta, aunque la visión de estos como algo que no genera más que sufrimiento para quien los experimenta, sólo útil para controlar las conciencias y limitar la libertad individual esté muy extendida en nuestro contexto, diferentes investigaciones han demostrado que esta emoción tiene algunos efectos muy positivos. Más aún, es una emoción esencial en las relaciones interpersonales: podría llevar a la persona que los siente a un replanteamiento de la acción que los ha provocado y conlleva, además, un deseo de reparar la acción (Etxebarria, 2006, 2008).

Así, la tendencia a la reparación, implícita en los sentimientos de culpa, y la tendencia a la conducta prosocial, implícita tanto en la empatía como en los sentimientos de culpa, cumplen un importante papel en la reestructuración de las relaciones interpersonales en situaciones en las que se ha sufrido o se ha ocasionado algún daño. El sujeto que ha podido causar algún tipo de daño, suele intentar hacer algo por hacer que la situación de esa o esas personas mejore.

Por lo tanto, a la hora de fomentar este tipo de conductas, los contextos más significativos para los niños como la familia, la escuela o la comunidad jugarán un papel fundamental.

Mi trabajo ha surgido de un interés por una educación que contemple al niño en su globalidad, teniendo en cuenta las emociones y las conductas que nacen de estas, en concreto la empatía y los sentimientos de culpa. Son muchas las investigaciones y aportaciones que han ido realizándose sobre el tema y siendo cada vez más conscientes de la importancia de las emociones desde la propia infancia y en el entorno cercano del niño como la familia y la escuela, mayores posibilidades tendrán los niños y niñas de desarrollar todas sus capacidades.

El primer objetivo en este trabajo será definir los conceptos de la empatía y de los sentimientos de culpa y explicar tanto su desarrollo como los factores que influyen en estos desde diferentes puntos de vista. Para ello, realizaré una revisión teórica acerca de los estudios que se hayan hecho.

El segundo objetivo será considerar la relación que pueda haber entre ambas emociones y analizar la influencia que tienen en la conducta prosocial, basándome en estudios empíricos y revisando asimismo los estudios sobre las diferencias de género en todas estas cuestiones.

Una vez que haya analizado y contrastado la información, concluiré reflexionando sobre la importancia de las emociones y en concreto de la empatía y los sentimientos de culpa en la escuela y en diversos ámbitos de la vida. Igualmente, trataré de extraer algunas conclusiones sobre los temas analizados, conclusiones que puedan ayudar a hacer de la escuela un entorno más humano.

Finalmente, propondré un proyecto de investigación en Educación Infantil sobre la influencia de la empatía y los sentimientos de culpa en la conducta prosocial, teniendo en cuenta, asimismo, las diferencias de género.

1. Oinarritze teorikoa eta irakaslearen jardutearekin duen harremana

1.1. Enpatia

1.1.1. Kontzeptua

Mende askotan zehar, filosofo eta psikologo ezberdinek enpatiak garapen moralean duen eginkizunaren inguruan eztabaidan jardun dute. Autore gehienek iritziz, enpatizatzeak afektua elkarbanatzea dakar berarekin: Hoffmanen (1992, 2002) iritziz, enpatia bakoitzaren egoerarekin baino, beste baten egoerarekin bat datorren erantzun afektiboa litzateke. Eisenbergekin eta Millerrek (1992), enpatia beste baten egoera emozionalaren ulermenaren ondorioz sortzen den eta berarekin bat datorren egoera afektiboa dela defendatzen dute. Batson, Fultz eta Schoenraderen (1992) kasuan, enpatia beste batengan bideratuak dauden eta bere sufrimendua sentitzearen ondorioz sortzen diren kezka, erruki edo maitasun sentimenduek osatzen dute. Aipaturiko definizio guztietan, beraz, afektua elkarbanatzea funtsezko osagaia litzateke.

Hala eta guztiz ere, ugariak dira ikuspegi orokor honetatik urruntzen diren kolaborazioak, enpatia erantzun kognitiboagoa balitz bezala ulertzen baitute: Wispéren (1992) ustez, enpatia kontzientzia eta borondatea dituen izaki batek, beste baten esperientzia positibo eta negatiboak epaitu gabe ulertzeko ahalegina litzateke, prozesuaren alderdi garrantzitsua zehaztasun enpatikoa izanik, betiere, enpatiaren helburua pertsona bati edo biei ulermena eragitea izaten baita. Marciak (1992), enpatia barne erlazio sinbiotiko batetik identitate posizio bereizi batera bueltatzea litzatekeela mantentzen du, ikuspegi horrek, bestea ulertzea ahalbidetuko baitu. Beraz, beste pertsonari erantzun egokia eman ahal izateko, prozesu kognitiboa beharrezkoa izango dela eta afektuaren neutralizazioa emango dela defendatzen du.

Errealitatean, ez dago enpatia kontzeptuaren inguruko definizio egoki bakarra, soilik, ikuspuntu ezberdinetan oinarritzen diren definizio ezberdinak existitzen dira.

Davisek (1996) planteatzen duen moduan, enpatiaren inguruan kontzepzio anitzak dituzten autoreak egotearen arrazoa, hauek gertaera bereko alderdi desberdinetan ohartu izana litzateke: batzuek, izaera kognitiboa duen bestearen tokian

jartzearen prozesua kontuan hartzen duten bitartean, beste batzuek, prozesu horren emaitza emozionala behatzen dute.

Hala eta guztiz ere, gaur egungo psikologo gehienek empatia bestearen ikuspuntua antzemanaz, ulertuz eta bere egoerarekin afektiboki hunkituz, bakoitzarenarekin baino, bestearen egoera afektiboarekin kongruenteagoa den erantzun afektiboa litzateke (Eisenberg eta Strayer, 1992; Hoffman, 1992, 2002).

Enpatiaren kontzeptua ezagututa, beraz, gure egunerokotasuneko esperientzia emozionalean oso presente egoten dela eta pertsonarteko harremanen mantenu egokian funtzio garrantzitsuak betetzen dituela ondoriozta dezakegu.

Honen ildotik, Hoffmanek (1992), empatizatzeko behar dugun eta gainerakoengandik iristen zaigun informazioa, iturri ezberdinetatik jaso ohi dugula azaltzen du: biktimaren hitzezko edo hitzik gabeko kodetik, egoeraren kodeetatik, biktimaren bizitzari buruzko ezagupenetatik, etab. Hori dela eta, egoera nahiz iturri bakoitzaren arabera, subjektuak informazioa era ezberdinean jaso eta prozesatuko duela aipatzen du.

Azken finean, eskolan topatu ditzakegun haur txikien nahiz bestelako pertsona helduen kasuan, euren emozioak ahoz adieraztea ez da beti horrela ematen eta, ondorioz, bestelako baliabideen bidez jakinaraziko beharko dituzte euren emozio eta beharrak. Modu honetan, beraz, pertsona bakoitzaren ahots tonalitatean, keinuetan, gorputz jarreran, aurpegi espresioan, egoera pertsonalean, etab. erreparatu beharko dugu hauen emozioetara iritsi eta esku hartze egokia gauzatu ahal izateko.

Aipatutakoarekin lotuta eta ondorio moduan, Golemanek (1996) bakoitza bere emozioetara gero eta irekiagoa egotearen garrantzia azpimarratzen du, modu horretan, gerora, norbanako horrek besteen sentimenduak ulertzeko gaitasun handiagoa izango duela adieraziz.

1.1.2. Garapena eta faseak

Bederatzi hilabete zituen Hope izeneko haurrak, beste haur bat erortzen ikusi zuenean, negarrez hasi eta bere amaren altxotara joan zen kontsolamendu bila, bera erori izan balitz bezala. Modu berean, hamabost hilabete zituen Michael izeneko haurrak, triste zegoen lagunari pelutxezko hartza utzi zion eta negar egiten jarraitzen zuela ikusita, manta batekin estali zuen. Enpatia edota maitasun adierazpen hauek, Marian Radke-Yarroek nahiz Carolyn Zahn-Waxlerrek National Institute of Mental Health izeneko psikologia ebolutiboko laborategian trebatu zituzten eta ikertzaile lana egiten jardun zuten ama desberdinek behatu zituzten (Goleman, 1996).

Ikerketa hauetan behatutakoaren arabera, enpatiaren eta gainerako emozioen jatorria haurtzaro goiztiarrean aurkitzen dela ondorioztatu dezakegu, beraz.

Hoffmanek (1992) haurraren garapen sozialean nahiz moralean, faktore kognitibo eta afektiboek eginkizun aldakor eta elkarreragileak dituztela berresten du. Arestian aipatu bezala, garapen enpatikoa haurtzaro goiztiarrean hasten dela eta gainerakoek zentzu kognitibo baten garapenarekin bat etortzen dela defendatzen du, lau maila bereizten dituelarik (Hoffman 1992):

1. Lehenengo urtean zehar, haurra ez da bere burua eta gainerako pertsonak bereizteko gai, bat direla sentitzen baitu.
2. Lehenengo urtea eta gero, haurra gainerako pertsonengandik bereizita dagoen izakia denaz jabetzen hasi ohi da.
3. Bi urte dituenean, haurra, gainerakoek sentimenduak eta animo egoerak, berak dituenekin ezberdinak izan daitezkeela ulertzen hasten da eta ondorioz, haurra gainerakoek sentimenduak zein diren ezagutzen lagunduko dioten arrastoekiko sentikorragoa bihurtu ohi da.
4. Haurtzaroaren azken fasean, enpatiaren maila aurreratuago bat agertzen da eta haurra berehalako unetik haratago doazen egoerak hautemateko eta hainbat egoera pertsonal ulertzeko gai izan ohi da.

Modu honetan, haurrak kontzientzia maila ezberdinak zeharkatu ahala, enpatia modu ezberdinean esperimendatuz joaten da. Beraz, garapen sozio kognitibo horren emaitzak, enpatia hautemateko hurrengo 4 maila ematen die aukera (Hoffman 1992):

1. Enpatia globala: lehenengo urtean zehar eta, beraz, haurra, gainerako pertsonak beregandik bereizita dauden izakiak direnaz kontziente izan baino lehen, haurrak jokabide sinpleen bitartez enpatizatu dezake. Normalean, besteengandik jasotako ondorearen kodeak, enpatikoki norberarengan sorturiko sentimendu ezatseginekin nahastu ohi dira. Hori dela eta, haur batek beste bat negarrez entzutean, bera ere negarrez hastea gertatu daiteke.
2. Enpatia egozentrikoa: lehenengo urtea eta gero, haurra gainerakoak pixkanaka norberarengandik bereizita dauden izakiak direla ulertzen hasten denean, gaizki daudenak beste pertsonak direnaz ohartu daiteke baina besteen barne egoerak ezezagunak izanik, bereak bezalakoak direla ulertzen du. Horregatik, beste haur bat negarrez entzuten zuen 18 hilabeteko haur baten kasuan, bere amari haurra lasaitzeko eskatu zion, esaterako.
3. Bestearen afektuekiko enpatia: 2-3 urte bitartean, haurra, besteen afektuak bakoitzaren berezko afektuetatik bereizten direnaz eta besteen behar eta interpretazioetan oinarritzen direnaz kontziente bihurtzen da. Gainera, hizkuntza eskuratzen duenean, haurra gainerakoen emozio anitzagoekin eta konplexuagoekin enpatizatzeko gai izan ohi da. Azkenik, haurrak norbaiten ondorearen informazio erlatiboagatik enpatizatu dezake pertsona hori ez dagonean ere, beraz, honek laugarren eta azken maila enpatikora eramango du txikia.
4. Beste pertsona baten egoerarekiko enpatia: haurtzaroaren amaieran, gainerakoek historia eta identitate ezberdinak dituztenaren kontzepzioaren ondorioz, haurrak gainerakoek plazerra eta mina berehalako unean sentitzeaz gain, bizitzaren esperientzia luzean zehar sentitu dezaketenenaren kontzientzia hartu ohi du.

Azaldutako garapenaren arabera, haurren faktore afektibo nahiz kognitiboek enpatiaren garapenean eragina dutela kontuan hartuz, txikiak jasotzen dituen hezkuntzak nahiz ereduak, enpatia mailan eragina izango dutela ondorioztatu daiteke, txikitatik jokabide hauek sustatzeak duen garrantzia azpimarratu beharrean egonik, beraz.

1.1.3. Enpatian eragiten duten faktoreak

Haur batzuk, beste batzuk baina enpatikoagoak direla agerikoa da: batzuek laguntzeko jokabideak aurkezten dituzte, gainerakoen emozioen aurrean sentikorrak azaltzen dira, besteengan tristura antzematen dutenean horiek alaitzen saiatzen dira, etab., baina beste haur batzuen kasuan, jokabide hauek gutxiagotan agertu ohi dira edota ez dira agertzen.

Haurren lehenengo urteetan, familia eta eskola izaten dira testuinguru garrantzitsuenak eta hauetan, beraz, jasotzen dituzte euren izaera osatzen joango diren eredu eta eraginak.

Alde batetik, haurtzaroko garaian eta familia mailan haurrei ematen zaien hezkuntzak eta tratuek, euren beharrak kontuan hartzen direla, euren iritziek pisu handia dutela nahiz baldintza guztien gaineratik maitatuak eta errespetatuak izango direla, etab. haurrei helaraztea ezinbestekoa izango da enpatiaren sustatzea eman dadin.

Feshbachek (1992) dioenez, haurrekiko enpatia adierazten duten gurasoek, txikien ikuspuntua eta sentimenduak kontuan hartzen dituzte eta horiek ulertu nahiz elkarbanatzeko gai izaten dira. Modu berean, ordea, haurrekiko enpatia adierazten ez duten gurasoek, txikiekin lotura emozional eskasagoa adieraziko dute eta, beraz, hauen beharrei erantzuteko aukera eta motibazio gutxiago izango dituzte.

Beste alde batetik, eskolan irakaslearekin baldintzarik gabeko lotura sendoa sortzea, parte hartzea, metodologia aktiboak erabiltzea nahiz ikaskuntza esanguratsua eman dadin giro lasai eta aproposa sortzea ezinbestekoak izango dira, ikasleek euren ideiek, sentimenduek eta jokabideek gainerakoengan eragin handia dutela ulertu dezaten.

Yarrow, Scott eta Waxlerrek (1973) egindako ikerketa batean, haur hezkuntzako geletan aritzen ziren irakasle ulerkor eta maitekorrek, haurren jokabide prosozialean eragin iraunkorra zutela ondorioztatu zuten. Haur Hezkuntzako geletan aritzen ziren eta ikasleekin urrunak eta hotzak ziren irakasleen kasuan, aldiz, haurrek ez zuten euren jokabide prosoziala aintzat hartzen.

Ondorioz, testuinguru hauetan esanguratsuak diren helduekin baldintzarik gabeko lotura afektibo sendoak sortzea garrantzitsua izanen da, hauek gerora ulermenean eta errespetuan oinarritutako harremanak sortzeko baliabideak izan ditzaten.

Azken finean, haurrek euren buruan sinets dezaten nahiz euren gaitasunak ezagutu ditzaten litzateke helburua, euren bidean sortzen joango diren harreman sozialetan gainerakoekin konfiantzaz eta errespetuz aritu ahal izateko.

1.1.4. Enpatiaren efektuak

Enpatia, bestearen ikuspuntua antzemanaz, ulertuz eta bere egoerarekin afektiboki hunkituz, bakoitzarenarekin baino, bestearen egoera afektiboarekin kongruenteagoa den erantzun afektiboa izanik (Eisenberg eta Strayer, 1992; Hoffman, 1992, 2002), kanpo harremanen eremuan funtzio garrantzitsuak betetzen dituela eta oso efektu positiboak izan ditzakeela aipatu beharra dago.

Alor moralean enpatiaren papera aztertuta eta pertsonarteko harremanekin lotuta, jokabide prosoziala sustatzen duten ekarpen nabarmenenak hurrengoak lirateke (analisi zehaztuagoa kontsultatzeko, ikus Etxebarria et al., 2011).

Alde batetik, sufritzen ari den norbaitekiko enpatia sentitzen duten pertsonak, hari laguntzeko joera izaten dute honen sufrimendua gutxitzeko helburuarekin. Hainbat ikerlanek enpatiak motibazio altruista osatzen duela defendatzen badute ere, bestelako lan batzuen arabera (Batson et al., 1992), gainerakoaren sufrimenduaren aurrean eta motibazio desberdinek bultzatuta bi erantzun sortu daitezke: enpatia, garrantzia sufritzen ari den pertsonari emanik eta bere mina gutxitu nahian motibazio altruista sortaraziko lukeena edota ondoeza pertsonala, garrantzia ezinegonan edo alarma sentitzen duen norbanakoarengan kokatuz eta ondoeza gutxitu nahian motibazio egoista sortaraziko lukeena, aldiz. Modu honetan, benetako enpatia, ontasun sentimenduak pizten dituena eta lagunduz biktimaren ongizatea bilatzen saiatzen dena litzateke, interes pertsonala baino urrunago doana, beraz.

Beste alde batetik, enpatiak barkamena eskatu behar den prozesu gehienetan parte hartzen duela kontuan izanik, barkamena errazten duela azpimarratu beharko litzateke.

Aldi berean, enpatiak agresibitatea eragozten duela aipatu beharra dago: agresioa emango den edota ematen ari den unean, norbanakoak bestearekin enpatizatuko balu, hau da, norberak beste pertsonaren azalean jarri eta sentitzen duena hautemango balu, ekintza agresiboa neurri handi batean inhibituko litzateke.

Azkenik, enpatia emozio moral anitzen iturri izan daitekeela kontuan hartu behar da, norbanakoak enpatia sentitzen duen egoeraren arabera bestelako sentimenduak sortu daitezkeelarik. Modu honetan, norbanakoak biktima egoerarekiko kontrolik gabe sentitzen duenean errukia senti dezake, norbanakoarentzat biktimari eragindako minaren arduraduna hirugarren pertsona bat denean haserre edota sumindura enpatikoa senti dezake edota norbanakoak bere burua biktimari eragindako minaren arduraduntzat hartzean erru sentimenduak ager daitezke, besteak beste.

Ondorioz, haurtzaroan pertsonarteko harremanei dagokienez bestelako emozio eta trebetasun sozialek paper garrantzitsua betetzen badute ere, gainerakoen sentimendu anitzekiko haurraren sentsibilitate enpatikoak, honen garapen sozio-emozionalean eta moralean eragin izugarria izango du.

1.1.5. Genero ezberdintasunak

Enpatiarekin lotutako ikerketa gehienak, gizartean, eskoletan nahiz familia askotan emakumeak gizonak baino enpatikoagoak direnaren iritzi orokortua egiaztatu nahian gauzatu badira ere, haurtzaroan edota gaztaroan arreta jarri duten lanak gutxi izan dira (Etxebarria, Apocada, Ortiz, Fuentes, López, 2009).

Alde batetik, Garaigordobil eta García de Galdeanok (2006) egindako ikerketan, 10-12 urte bitarteko 139 neska mutilek parte hartu zuten eta hauen arteko genero ezberdintasun nabariak ondorioztatu zituzten, nesken artean enpatiaren intentsitatea esanguratsuki altuagoa zelarik.

Beste alde batetik, López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes eta Ortizek (1998) 4-5 urte bitarteko adineko hurrei egindako ikerketan, ordea, jokabidearekin lotuta jokabide prosozialen portzentajea nesken gain mutilengan baino nabarmenki altuagoa zela eta mutilengan jokabide agresiboen portzentajea nesken gain altuagoak zela ondorioztatu bazuten ere, enpatia aldagaia neurtzean ez zen genero desberdintasun nabarmenik agertu. Hala ere, aldagaiak neurtzeko metodo ezberdinen arabera, emaitza esanguratsuagoak edota bakanagoak lortu ohi direla azaltzen dute: auto-informeak erabiltzean genero ezberdintasun nabarmenagoak dira, baina aurpegi nahiz keinu adierazleetan oinarrituriko baliabideak erabiltzean genero desberdintasunak desagertu ohi dira.

Modu berean, Lennon eta Eisenbergekin (1992) enpatia eta genero ezberdintasunei dagozkien ikerketetan emaitza trinkorik ez izanaren inguruan bi arrazoi nagusi azaltzen dituzte.

Alde batetik, neurtzeko erabilitako metodoetan, eskaera irizpideak argiak izanik eta parte-hartzaileek kontzienteki erantzutean, genero ezberdintasunak esanguratsuak izan ohi direla adierazten dute. Baina eskaera irizpideak leunagoak edota zeharkakoagoak izanik eta parte-hartzaileek kontzienteki erantzuteko aukera gutxiago izanik, genero ezberdintasunak txikitzen direla, hain zuzen.

Beste alde batetik, ebaluatzen den emozio motaren arabera, genero desberdintasunen emaitzak aldatu daitezkeela arrazoitzen dute: kutsatze emozionala edota ondorengo enpatikoa neurtzean (aurpegi nahiz keinuen irizpideen bitartez, istorioez lagundutako marrazkien bitartez, etab.), enpatian agertzen diren genero ezberdintasunak hutsalak direla azaltzen dute eta auto-informeen bidez neurtutako enpatia genero desberdintasunak, aldiz, esanguratsuagoak direla argitzen dute, kasu hauetan nesken gain portzentaje altuagoak ematen direlarik.

Modu honetan, ikerketa gehienetan enpatia eraginez sortzen diren jokabide prosozialean emaitzak argiak ez badira ere, egia da desberdintasunak daudenean nesken alde izan ohi direla. Hala ere, enpatia ematen diren genero ezberdintasunen inguruko emaitza argiagoak lortu ahal izateko, zehaztasun handiagoa eskainiko duten metodoak beharrezkoak izango direla ondorioztatu dezakegu.

1.1.6. Enpatiaren arriskuak

Orain arte ikusi dugun bezala, enpatiak kanpo harremanen eremuan funtzio garrantzitsuak betetzen ditu eta oso efektu positiboak izan ditzake: sufritzen ari denari laguntzeko joera, barkamena eskatzeko erraztasuna, agresioaren inhibizioa, etab.

Hala ere, Conejerok (2010) aipatzen duen moduan, erantzun enpatikoa eman ahal izateko, bestearen sufrimendua hauteman nahiz ulertu behar da eta taldeen arteko arazo edota indarkeria ematen den testuinguruetan, beste taldeko kide batek sentitzen duen minarekin konektatzea zailagoa suertatu ohi da orokorrean.

Bere esanetan, gainerakoekiko ditugun arrazarekin, kulturarekin, politikarekin edota bestelako alderdiekin loturiko aurreiritzi anitzek enpatia erabat baliogabetu dezakete. Beraz, egoera hau ematen denean, norbanakoak hainbat pertsona gehienekin eta egoera gehienetan enpatikoa izan eta era prosozialean jokatu badezake ere, talde sozial edo politiko jakin batekiko enpatiarik ez sentitzea gertatu daiteke, hauenganako jokabide desegoki eta gogorrek gauzatuz.

Honetaz gain, enpatia hainbat pertsona edo talderekiko baliogabetua gelditzen den aipaturiko prozesuetan, jokabidearen ebaluazio selektiboa eman ohi da, hau da, jokabide bera gauzatzen duten subjektuak oso modu ezberdinean epaitzea gerta daiteke, norbanakoaren taldeko kideak edota beste taldeko kideak izatearen arabera: subjektua norbanakoaren taldekoa izanik era xamurragoan epaitua izango da eta subjektua beste taldekoa izanik, aldiz, era gogor eta zorrotzagoan epaitua izango da.

Modu honetan, Conejero eta Pascualek (2012) taldeei dagozkien kanpo harremanen testuinguruari erreparatuz, norbanakoaren taldearekiko enpatia sentitzeak, gainerako taldeekin enpatia gutxiago aurkeztera eraman gaitzakeela adierazten dute.

Gaiari buruz egindako ikerketen kopuruari dagokionez eskasa bada ere, Cohen, Montoya eta Inskok (2006) egindako ikerketan, norbanakoak bere taldearekiko enpatia izateak, beste taldearengan oposizio handiagoko jokabideak izatea eragiten duela ondorioztatu zuten. Ikerketa honen emaitzek, beraz, taldearen moralak nahiz

norbanakoak bere taldearekiko enpatia izateak, beste taldeekiko gatazkarekin harremana duela aditzera ematen dute.

Ondorioz, haurtzaroan nahiz gerora enpatia sustatu nahiz lantzea funtsezkoa bada ere, honek aurkeztu ahal dizkigun arriskuak saihesteko, hasieratik talde ezberdinen aniztasunarekiko errespetua eta honek dakarren aberastasuna haurrei helarazi nahiz sustatzea oso garrantzitsua izanen da.

1.2. Erru sentimenduak 1.2

1.2.1. Kontzeptua 1.2.1

Hirurogeiko hamarkadan zehar eta hirurogeita hamarreko hamarkadaren hasieran, erru sentimenduak ikaskuntza eta barneratze moralaren inguruko hainbat teorialarien ikerketa gai bilakatu ziren eta ikerketa enpiriko anitzak garatu zituzten.

Hala eta guztiz ere, hirurogeita hamarreko hamarkadaren amaieratik aurrera eta psikologia moralaren barnean ikuspegi kognitibo ebolutiboak progresiboki izandako eraginaren ondorioz, erru sentimenduak ikertzeko interesa esanguratsuki jaisten hasi zen. Une hartan, erru sentimenduak gizartea kontrolatzeko tresna moduan agertzen ziren, produktu kultural hutsa balira bezala, haien efektua pertsonengan sufrimendu handia sortzea besterik ez zelarik. Alabaina, azken urteetan erru sentimenduen gaia indarberritzen ari da eta egungo ikerketek, azken urteetan zabaldu izan den erru sentimenduen inguruko ikuspegia zalantzan jartzen dute, erru sentimenduak alor moralean garrantzi handikoak direla berretsiz (Etxebarria, 1999).

Erru sentimenduak, norbanakoa zerbait gaizki egin duenaz edota egingo duenaz ohartzean sortzen den erantzun emozional auto-kontzientea litzateke (Etxebarria, 2008). Beraz, erru sentimenduek funtzio komunikatiboa betetzen dute, arauen bat urratu dugunaren berri ematen baitigute eta berriz ez egitera bultzatzen baikaituzte gure pentsaerei leialak izatearren.

Erru sentimenduen aurrekariekin lotuta, hainbat ikerketek (Baumeister et al., 1994; Etxebarria et al., 2002), erru sentimenduak batez ere pertsonarteko harremanetan kalteak sortu daitezkeen egoeratan agertzen direla ondorioztatzen dute. Hau da, erru sentimenduak norbanakoak besteengan kalte eragin dezakeen zerbait egitean, ez egitean edota gertatuko dela aurreikustean agertu ohi dira batez ere. Zentzu horretan, Hoffmanek (1992) erru sentimenduak norbanakoa bestearen ondoezaren arduradun sentitzean agertzen direla defendatzen du. Honekin lotuta, Etxebarria eta Pérezen (2003) ikerketan, erru sentimenduak sortzen dituzten egoerak aztertu eta kategoria ezberdinetan sailkatu zituzten. Ikerketa horren arabera, erru sentimenduak sortarazten zituzten egoera ohikoenak norbaitekiko harremanean deskuidatzea, beste baten zoritxarrean inplikazioa izatea, lanean edo ikasketetan

ardura eza edo atzeratzea nahiz gainerakoekin hotz edo bortitza izatea izan ziren, besteak beste.

1.2.2. Erru sentimenduetan eragiten duten faktoreak 1.2.2

Erru sentimenduen agerpena kulturen arabera errazago edota zailago eman badaiteke ere, hauetan, inguruneko faktore anitzek eragiten dute.

Etxebarriaren (2006) arabera, beste hainbat gauzen artean, erlijioaren eragina nabarmena izan da historian zehar erru sentimenduen agerpenean. 60. eta 70 hamarkadetan gauzatutako hainbat ikerketek, erlijioetsuak diren pertsonak, erru sentimenduak erlijioetsuak ez direnek baino gehiagotan sentitu ohi dituztela ondorioztatu zuten ekintza anitzek dagokienez.

Erljioaz gain, Freudek, erru sentimenduetan balio familiarrek eta sozialek eragin handia izan dezaketela defendatzen du.

Alde batetik, eragin soziala genuke eta honek efektu positiboak nahiz negatiboak sortu ditzakeelarik erru sentimenduekin lotuta. Efektu positiboek dagokienez, gizartean balioak aldatzen diren heinean, pertsonengan errotuak zeuden erru sentimenduak desagertzea gerta daiteke, Espainian frankismotik gaur egun arte, homosexualitatearekin gertatu den moduan, adibidez. Efektu negatiboek dagokienez, aldiz, gizartean gero eta ohikoagoak diren eredu indibidualistek, gainerakoekiko begirunea eta errespetua galtzera eraman gaitzakete eta, beraz, harremanetarako funtsezkoak diren enpatiazko eta laguntzazko jokabideak ahaztera, hain zuzen.

Beste alde batetik, familiaren eragina aipatu beharko litzateke. Familia eredu ezberdinetan (nahiz eskoletan) eman daitezkeen eta erru sentimenduak sortarazten dituzten hiru diziplina mota bereizten ditu Etxebarriak (2006): boterearen baieztapena, maitasunaren ukatzea eta indukzioa, hain zuzen.

Lehenengoa boterearen baieztapena litzateke eta honetan, haurren jokabidea menderatzearen gurasoek zigorrak, oihuak, mehatxuak, etab. erabili ohi dituzte.

Bigarrena, maitasunaren ukatzea litzateke eta honetan, hauren jokabidea menderatzearen gurasoek hitz egiteari uztea, ez ikusiarena egitea edota hitz itsusiak esatea bezalako praktikak gauzatzen dituzte.

Eta azkena, indukzioa litzateke eta honen bidez, hurrei euren jokabideek gainerakoengan, gurasoengan edo lagunengan, sortzen dituzten kalteak ikustarazten dizkiete.

Aipaturiko diziiplina ereduak aztertu dituzten hainbat ikerketek, haurren erru sentimenduak sortarazten dituzten praktikak, indukzioan oinarritzen direnak lirateke batez ere.

Hori dela eta, bizitzaren lehenengo urteetan, helduen aldean haurrak oso ahulak eta babesgabeak direnaz ohartzea ezinbestekoa izango da. Hori dela eta, familia nahiz eskola eremuan hauenganako errespetu eta sentiberatasun osoa adierazi beharko litzateke, gerora haiek ere eredu jarraitu dezaten ahalbidetuz.

1.2.3. Erru sentimenduen efektuak 1.2.3

Erru sentimenduen efektuei dagokienez, hauen kanpo harremanekiko izaera azpimarratu beharra dago, norberaren ekintzek gainerakoei kalte eragin diezaieketen egoeren ondorioz sortzen baitira gehienetan (Baumeister et al., 1994; Etxebarria et al., 2002).

Erru sentimenduen efektuak anitzak izan badaitezke ere, Hoffmanek (1982, 1998) eta Freudek (1923/1973, 1930/1973) defendatutako bi korrante nagusi eta kontrajarrien ikuspegiak kontuan hartuz, Etxebarriak (1999, 2006) erru sentimenduek jokabidean dituzten efektuak argitzen ditu:

Alde batetik, Hoffmanek (1982, 1998) eta bere jarraitzaileek erru sentimenduen jatorria beste norbaiti sortutako kaltearengatik haren sufrimenduarekiko enpatian aurkitzen dela defendatzen dute. Modu honetan, enpatiarekin batera ematen diren erru sentimenduek, motibazio prosoziala sortzen dutela azaltzen dute, biktimari laguntzeko jokabideak eman ohi baitira. Horretaz gain, erru sentimenduek biktimarengandik haratago doan edozein pertsona laguntzeko motibazio altruista sortu

Amaiur Martinez Lazkano

dezaketela adierazten dute, modu honetan norbanakoa bere printzipioak berraztertzea, lehentasunak birplanteatzea nahiz gainerakoekin begirune gehiagoz jokatzeko erabakia hartzea eramango dutelarik.

Beraz, Hoffmanek erru sentimenduek pertsonengan efektu positiboak sortu ditzaketela azaltzen du, hauek kanpo harremanei dagokienez funtzio garrantzitsua beteko dutelarik eta, beraz, norbanakoaren eta biktimaren harremanean oreka berreskuratzea ahalbidetuko dutelarik, hain zuzen.

Freudek (1923/1973, 1930/1973) nahiz bere jarraitzaileek erru sentimenduen jatorria haurtzaroan aurkitzen dela defendatzen dute, hauek ideia, ekintza edota egoera zehatzen aurrean sortzen diren antsietatezko erreakzio auto agresiboak bezala definituz. Modu honetan, erru sentimenduek norbanakoaren arau moralak urratzen dituzten jokabideekiko nahiz bestelako jokabide emankor eta sortzaileekiko izaera inhibitzailea dutela adierazten dute. Hori dela eta, erru sentimenduen izaera inhibitzailea gizartean oreka eta lasaitasuna mantentzeko positiboak badira ere, gizakiengan negatiboak izango direla arrazoitzen dute, hauen nortasuna inhibitua ikusiko baita alor guztietan. Aldi berean, erru sentimenduek haurrek naturalki garatzen duten jakin-mina nahiz sormena bezalako alderdiak gutxitzen dutela ulertzen dute eta askotan norbere buruarekiko zigorrak nahiz porrotak eragiten dituztela berresten dute.

Beraz, Freudek erru sentimenduek pertsonengan efektu negatiboak sortu ditzaketela azaltzen du, hainbat jokabide era irrazional edota baldintzatuan inhibituz eta, beraz, bakoitzaren askatasun edota autonomian eragozpen bihurtuz.

Modu honetan, erru sentimenduek hainbat jokabide arriskutsu eragin ditzakete: alde batetik, errudun sentitzen diren pertsonen norberarekiko izaera zigortzailea duten jokabideak erakusten dituzte sufrimendua edota mina inplikatu ditzaketen egoerak bilatuz (Baumeister et al., 1994). Aldi berean, hainbat ikerketek errudun sentitzen diren pertsonen, kaltetuak suertatu diren pertsonengan nahiz kalte hori egin izanaren jakitun ez den beste edozein pertsonarengan mendekotasun jarrerak adierazten dituztela baieztatu izan dute.

1.2.4. Erru sentimendu motak 1.2.4

Erru sentimenduak konplexuak dira aldaera anitzak aurkezten baitituzte eta autoreek euren ikerketak egitean erru sentimenduen alderdi desberdinak kontuan hartzen baitituzte. Beraz, azaldu berri ditudan bi ikuspegi nagusiak kontuan hartuta, Etxebarriak (2006) hiru erru sentimendu mota bereizten ditu.

Lehenengoak, Hoffmanek (1982, 1998) azaltzen dituen eta aurrerago sakonki aztertuko ditudan enpatiarekin loturiko erru sentimenduak lirateke. Mota honetako erru sentimenduak enpatiarekin lotuak daude eta pertsonarteko harremanetan eragiten dute gehienbat. Enpatia, besteen sufrimenduarekin eta ardura pertsonalaren esleipenarekin modu anitzetan konbinatu daiteke, egoeraren arabera erru sentimendu ezberdinak sortuko direlarik. Alde batetik, enpatia agertu gabe ere, beste baten minaren arduradunak garelako sentitzea nahikoa izan daiteke erru sentimenduak agertzeko. Beste alde batetik, enpatia sortzen den edozein unetan sor daitezke erru sentimenduak nahiz eta egoeraren arduradunak ez izan.

Bigarrenak, Freudek (1923/1973, 1930/1973) azalduko antzietate eta agresibitate handiko erru sentimenduak lirateke. Hauek, bizitzaren lehenengo urtean azaltzen dira, haurraren errealitatearekiko niaren pertzepzio minimo bat sortzen denean, hain zuzen. Une honetan, gurasoen arau edo nahiak betetzen ez direnean eta haien maitasuna galtzeko beldurren ondorioz agertu ohi dira erru sentimenduak. Haurrak 4 edo 5 urte betetzean, ordea, haurraren superniaren pertzepzio minimoa sortzen da eta honen erru sentimenduek jatorri bikoitza aurkezten dute: alde batetik kanpoko aginteei dagokiena eta bestea, norberaren kontzientzia moralak sortzen duena, hain zuzen.

Azkenik, norbanakoaren printzipioak urratzearen ondorioz agertzen diren erru sentimenduak nabarmenduko lirateke. Hauek, guk pentsatu eta defendatzen dugun horren kontra jokatzeko agertu ohi dira baina ondorio positiboak izan ohi dituzte, eremu moralean pentsamenduaren eta ekintzaren arteko kontraesana ulertzera eramaten baikaitu eta horiek gutxitzen saiatzera, aldi berean.

1.2.5. Genero ezberdintasunak 1.2.5

Erru sentimenduei dagokienez, egindako edo egin gabe utzitako ekintza baten ondorioz gainerakoei kaltea sortu dugularik sortzen dira batez ere. Kasu hauetan, maila baxuagoan edota altuagoan, bestearekiko enpatia sentimenduak piztea litzateke ohikoena. Gerora, norbanakoa bestearen sufrimenduaren arduradun sentitzean, bere enpatia sentimenduak erru sentimendu bihurtu ohi dira.

Erru sentimenduen inguruan egindako ikerketa anitzek, hauek emakumezkoengan gizonaizkoengan baina intentsitate handiagoa aurkezten dutela ondorioztatu izan da.

Arestian aipaturako ikerketan (Etxebarria et al., 2002), erru sentimenduak sortarazten zituzten gertaerak nahiz erru sentimenduen intentsitatea (genero eta adinaren arabera) analizatu zituzten. Horretarako, 202 parte hartzaile (gazteak eta helduak) euren erru sentimenduen azken esperientzia kontatzeko nahiz egunerokotasunean erru sentimenduak sortarazten zizkieten hiru gauza aipatzeko eskatu zieten. Aldi berean, aipaturiko horietan erru sentimenduen intentsitatea 7 puntuko eskala batean zehaztea eskatu zieten. Erru sentimenduak eragiten dituzten egoera gehienak kanpo harremanekin lotuak zeudela ondorioztatu zuten. Bestalde, genero ezberdintasunei dagokienez, erru sentimenduen intentsitatea nahiz hauek eragin ohi dituzten gertaeren kopurua emakumezkoengan, gizonaizkoengan baino altuagoa zela ikusi zuten.

Bybeek (1998) adierazten duenaren arabera, emakume eta gizon arteko ezberdintasunak ez dira erru sentimenduen intentsitateari dagokionez ematen soilik, erru sentimendu horiek zerk eta nork eragindako egoeretan ere desberdintasunak ageri ohi dira. Gizonak, egoera ezberdinetan euren erru sentimenduak ukatzera emanagoak dira nahiz eta orokorrean erru sentimenduak emakumeek baino intentsitate gutxiagorekin sentitzen dituzten. Emakumeek, ordea, erru sentimenduak gehiagotan sentitzeko joera izaten dute, gizonak baino intentsitate handiagoarekin bizi dituztelarik eta euren burua zigortzeko bereziki gogorrak izan ohi direlarik. Aldi berean, emakumeak euren jarrera eta ekintzen aurrean, gizonak baino arduratsuagoak direla ondorioztatu dute nahiz emakumeek erru sentimenduak gainetik kentzeko zailtasun gehiago izaten dituztela adierazten den.

Enpatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialean duten eragina

Aldi berean, Etxebarria, Ortiz, Conejero eta Pascualek (2009) egindako ikerketan, ohiko erru sentimenduen intentsitateari dagokionez genero ezberdintasunak aztertu ziren. Honetan, 15-19 urte bitarteko 156 gaztek, 25-33 urte bitarteko 108 helduk nahiz 40-50 urte bitarteko 108 helduk parte hartu zuten, hiru taldeetan ere, erdiak emakumeak zirelarik eta beste erdiak gizonak, hain zuzen. Parte hartzaileei, erru sentimenduak sortarazten dizkien egoera bat kontatzeko eta egoera horretan sentitu ohi dituzten 9 emozioen intentsitatea zehazteko eskatzen zitzairen. Ikerketen ondorioek, ohiko erru sentimenduak emakumeengan intentsuago suertatzen direla eta ezberdintasun horrek pertsonarteko harremanetikiko sentsibilitateari nahiz antsietate eta agresibitate handiko erru sentimenduak esperimentatzeko joerari erantzuten diola azaltzen dute.

Hautzaroari dagokionez, erru sentimenduetan ematen diren genero ezberdintasunak aztertzen dituzten ikerketak gutxi izan dira baina hala ere, neskengan mutilengan baina erru sentimendu gehiago aurkitu izan dira, baita 33-45 hilabetetako oso gazteak ziren haurren ere (Kochanska, Gross, Lin eta Nichols, 2002).

Aipaturiko ikerketan, haurtzaro goiztiarrean erru sentimenduak aztertu ziren. Horretarako, 106 haur behatu zituzten bi sesio ezberdinetan zehar, non hurrei objektu baliotsuei kalte egin zizkela sinestarazi zieten. Ikerketen ondorioek, alde batetik, haurtzaro goiztiarretik neskek erru sentimendu gehiago adierazten dituztela azaltzen dute. Beste alde batetik, erru sentimendu gehiago azaltzen dituzten haurrak arauak urratzeko joera baxuagoa izan ohi dutela argitzen dute.

Ondorioz, aipaturiko lan guztiak aztertuta nahiz erru sentimenduen jatorri enpatikoa kontuan hartuta, erru sentimenduak haurtzaro goiztiarrean eman daitezkeela eta neskengan erru sentimenduak mutilengan baino maizago nahiz intentsitate handiagoz ematen direla erreparatu daiteke. Hori dela eta, guraso nahiz irakasleek, haurtzaroan zehar erru sentimenduak era egokian onartu eta lantzeko esku-hartze desberdinak aurreikusi eta txikiak lagundu beharko ditugu.

1.2.6. Erru sentimenduei aurre egitea

Erru sentimenduak, norbanakoa zerbait gaizki egin duenaz edota egingo duenaz ohartzean sortzen den erantzun emozionala izanik (Etxebarria, 2008), era anitzetan eta efektu ezberdinekin eman daiteke pertsonengan. Zer egin dezakegu, beraz, erru sentimenduak sortzen direnean?

Etxebarriak (2006) adierazten duen moduan, neurritz kanpokoak diren eta arrazoirik gabe sortu ohi diren erru sentimenduei aurre egiten ikasi behar genuke baina enpatian oinarritutako erru sentimenduak landu eta sendotu behar genituzke, bakoitza norbere buruarekin fidela izan eta, beraz, bere irizpideen arabera jokatu ahal izateko.

Hurtzarotan, erru sentimenduak ulertu eta ongi sendotzeko guraso nahiz irakasleek ondoko alderdiak kontuan hartu behar lituzkete, egoeraren arabera modu egokienean jokatuz beti ere (Etxebarria 2006).

Alde batetik, erru sentimendu negatiboak ahultzeko, gertakizuna arrazionalki aztertzea litzateke lehenengo pausua eta hurrei lehenengo pausu hau ematen laguntzea ezinbestekoa izanen da: gauzatu den ekintzan edo eman den gertaeran bakoitzak duen ardura ikustarazten lagundu beharko diegu galdera edota azalpenen bidez behar den guztietan. Kasu batzuetan, egoera aztertu eta besteengan efektu negatiborik ez duenaz edota gure menpe ez zeuden baldintzek sortua izan denaz ohartuko gara eta hala jakinarazi beharko diegu hurrei ere. Beste kasu batzuetan, aldiz, norbanakoak egindako ekintza batek besteengan kaltea sortu badu, ardura hartzen eta egoera konpontzen saiatuko garela helarazi beharko diegu txikiei, hala nola: barkamena eskatuz, ahal dugun guztian lagunduz, berriz ez errepikatzen saiatuz, etab. Modu honetan, erru sentimenduen intentsitatea jaisteaz gain, lehenagoko egoerarekin oreka berreskuratuko da.

Beste alde batetik, erru sentimendu positiboak landu eta sendotzeko, bakoitzaren arau edo printzipio moralei garrantzia ematea litzateke lehenengo pausua eta hurrei erabakiak hartzen uztea nahiz euren irizpideak jorrazteko aukera ematea oso garrantzitsua izango da, haien senak esaten diena entzuten ikas dezaten. Gure lana, egunerokotasunean bakoitzaren uste eta irizpideen arabera egoki jokatzeak duen

garrantzia azpimarratu beharko dugu, haiek ere garrantzitsutzat hartu dezaten, hala nola: haiengandik jaiotzen diren jokabide prosozialak txalotuz, auto-kritikoak izan daitezela sustatuz, gaizki egitearen koste moralak zeintzuk izan daitezkeen azalduz, etab. Beraz, helburua ez da baloreak zeintzuk diren ikasi ditzaten, haiek baloratu ditzatela lortzea eta haiei fidelak izaten ikastea litzateke, horretarako autoestimua eta bakoitzarenganako konfiantza sustatu beharko direlarik, nortasuna eraikitzen joan dadin. Modu honetan, hurrei gure ekintzek dituzten inplikazio etikoak ikustarazten lagundu beharko diegu, lortzen dugunak baino, nola lortzen dugun horrek garrantzia izango duela helaraziz. Bakoitzaren nortasuna eta printzipio moralak eraiki, onartu eta sendotzeaz gain, hurrei gainerakoengan sentsibilitatea eta, beraz, empatia izateak duen garrantzia helarazi beharko diegu: gatazka edota liskar egoeratan gainerakoengan arrazoiak ulertu ditzaten saiatuz, bestearen sentimenduak zein izan daitezkeen imajinatzen saiatuz, etab.

Ondorioz, irakasle bezala ikasleen ikaskuntza prozesuan nahiz garapenean esku hartzen dugularik, hurrengan euren buruekiko konfiantza nahiz segurtasuna sustatzea ezinbestekoa izango da, guk geure printzipio moralak garrantzitsutzat hartuz, gainerakoengan sentipenez kezkatuz eta haientzat eredu esanguratsu bilakatuz.

1.3. Enpatia eta erru sentimenduen arteko harremana

Hoffmanek (1982, 1998) enpatia beste pertsona baten egoerarekin, norbanakoaren egoerarekin baino kongruenteagoa den erantzun afektiboa dela ulertzen du eta erantzun hori, bestelako erreakzio emozionalen (sumindura enpatikoaren, erru sentimenduen, errukiaren, etab.) iturria izango dela defendatzen du. Hoffmanek deskribatutako eta kanpo harremanekin lotuta dauden erru sentimendu hauek, zehazki, norbanakoak beste batengan sortzen duen sufrimenduarekiko enpatia adieraztean eta horren arduradun sentitzean emango liriateke.

Conejerok (2010), gainerako pertsonen sufrimenduaren aurrean, funtsezko hiru egoera bereizten ditu enpatia eta erru sentimenduen agerpenarekin lotuta.

Hainbat egoeratan, enpatia ez agertzea gerta liteke. Azken finean, enpatia gainerako minarekin edota egoera zailarekin bat egitea ahalbidetzen digun erreakzio emozional naturala da baina hainbat kasutan, ez agertzea edota mekanismo psikologiko anitzen ondorioz deuseztatzea gertatu daiteke. Kasu honetan, enpatiarik sortzen ez denez oso zaila izango da erru sentimenduak ager daitezen. Azken finean, beste pertsonarengan mina sortu duen subjektuak, egoeraren zama bestearen gain uztea erabaki dezake eta modu horretan, laguntzarik edota errukirik merezi ez duela ulertu, adibidez.

Beste egoera batzuetan, enpatia agertzea gerta liteke. Hala ere, biktimarekiko enpatia sentitzearen eta haren minaren arduradun sentitzearen artean alde handia dago: subjektuak beste pertsonarekiko enpatia sentituta ere, ez bada egoera horren arduradun sentitzen, zaila izango da erru sentimenduak ager daitezen. Subjektuaren inplikazioa bestearen egoeran agerikoa denean, aldiz, erru sentimenduak errazago agertuko dira. Hala ere, pertsona batek esperientzia emozional oso desatsegina aurreikusi eta horri aurre egiteak kostu handiak sortuko badizkio, defentsa mekanismo anitzek hauen agerpena gutxituko dute eta ondorioz, baita enpatiarena ere.

Hainbat kasutan, enpatia eta erru sentimenduak agertzea gerta liteke. Subjektuak beste pertsonaren sufrimenduarekiko enpatia sentitzen duenean eta egoeraren ardura bere gain hartzen duenean, erru sentimenduak agertzea, hain zuzen.

Kanpo harremanen eremuari erreferentzia eginez, hainbat ikerketa enpirikok enpatia eta erru sentimenduek elkarren artean lotura dutela bermatzen dute

Alde batetik, Thompsonnek eta Hoffmanek (1980) egindako ikerketa batean, enpatia eta erru sentimenduen garapena aztertzen da non 1., 3., eta 5. graduko ikasleak hartuta, protagonistak beste batzuei kaltea sortzen zien istorioa aurkeztu zieten. Protagonista horien azalean jarriz, nola sentitzen ziren kontatzeko, zergatia emateko eta istorioari amaiera emateko eskatu zieten. Ikerketan ateratako emaitzek, biktimarekin enpatizatzekeko estimuluak izan ziren haurrek, gaiaren inguruan estimulurik jaso ez zuten haurrek baina erru sentimendu intentsuagoak adierazten zituztela ondorioztatu zuten. Beraz, haurtzaroan, haurren testuinguru hurbilak diren familian nahiz eskolan, enpatia sustatzea garrantzitsua dela ondorioztatu daiteke eta aldi berean, enpatia, erru sentimenduak agertzen diren esperientzia gehienetan agertzen direla aztertuta, enpatia eta erru sentimenduen arteko lotura espero izatea zentzuzkoa litzake.

Beste alde batetik, erru sentimenduen esperientzia subjektiboaren analisiak, enpatia eta erru sentimenduen arteko lotura bermatzen duen ikerketa enpirikoak gauzatu izan du. Horrela, Etxebarria eta Apodacak (2008), erru sentimenduen egunerokotasuneko bizipenen osagai emozionalak sakontasunez aztertu nahi izan zituzten. Horretarako, bi sexuetako 360 nerabe, gazte eta helduri, maiz erru sentimenduak sortzen zizkien egoera bat kontatzeko eta horien nahiz egoera horretan sentitu izandako beste bederatzi emozioen intentsitatea zehazteke eskatu zieten. Emaitzek erru sentimenduen esperientzia subjektiboan, oinarritzko bi dimentsio zituen eredua egiaztatu zuten: bat enpatikoa eta bestea, antsietatean eta agresibitatean oinarritutakoa. Modu honetan, erru sentimenduak bizi diren egoera askotan, enpatia sentitzen dela egiaztatzea lortu zuten. Ondorioz, Hoffman eta Freudek azaldutako erru sentimenduen ikuspuntu ezberdinak zuzenak direla ziurtatu dezakegu.

Erru sentimenduen eta enpatiaren arteko lotura aztertu duten ikerketak kontuan hartuta, bi emozioen arteko harreman estua existitzen dela eta oso ondorio positiboak sortu ditzakeela ondorioztatu daiteke.

1.4. Jokabide prosozialaren garapena eta honetan enpatiak eta erru sentimenduek duten eragina

1.4.1. Jokabide prosoziala eta altruista

Lehenik eta behin, jokabide prosozialaren eta altruistaren artean dagoen desberdintasuna argitzea litzateke garrantzitsua. Jokabide prosoziala gainerakoentzat onuragarria izango den borondatezko ekintza burutzea litzateke eta jokabide altruista, aldiz, lehenagotik berehalako saririk espero gabe, gainerakoentzat onuragarria izango den borondatezko ekintza burutzea litzateke nahiz eta kasu gehienetan subjektuaren onerako izango den (Fuentes, Ortiz, López eta Etxebarria, 1999). Beraz, jokabide altruista jokabide prosoziala izango da beti baina jokabide prosozialak, aldiz, ez du zertan altruista izan behar. Hala ere, kontzeptuen arteko desberdintasuna argi geratzen den arren, zailtasunak ekintza bat burutzen duen pertsonaren intentzioa zehaztu nahi izatean sortu ohi dira.

Teoria psikologiko desberdinek, jokabide altruistaren eta prosozialaren interpretazio ezberdinak egin izan dituzte. Jokabide altruista existitzen al da eta jokabide altruista guztien atzean motibazio egoista aurkitzen al dugu?

Aipatutakoaren harira, Batson eta kolaboratzaileek (1992), gainerakoengan sentitzen den enpatiaren eta ondoeza pertsonalaren arteko desberdintasunak azaltzen dituzte: norbanakoak sufritzen ari denarengan arreta jartzen duen enpatia sentitzean, honen sufrimendua jaitsi edo desagerrarazteko helburuarekin jokatu duela eta, beraz, era altruistan arituko dela defendatzen dute. Norbanakoak bere buruarengan arreta jartzen duenean, aldiz, norbere antsietatea nahiz ondoeza desagerrarazteko helburuarekin jokatu duela eta jokabide prosoziala emango dela defendatzen dute, azken erantzuna egoista izango dela aipatuz.

Alde batetik, konduktismoak, ikaskuntzaren teoriak eta psikoanalisiak, era prosozialean jokatzeko duten subjektuek onura pertsonalen bat jasoko dutelako egiten dutela defendatzen dute.

Bestalde, etologiak edota ikuspegi kognitibo ebolutiboak, subjektuek era altruistan jokatzera iritsi daitezkeela defendatzen dute eta ez etekin pertsonalen batek

eraginda. Hau da, pertsonak inolako etekin pertsonalik espero gabe, gainerakoen onura bilatuz jokatu dezaketela aldarrikatzen dute, motibazio afektiboek edo arrazionalak bultzatuta.

Kohlbergekek nahiz bere jarraitzaileek ordezkatzan duten korrante kognitibo ebolutiboak, zehazki, garapen morala norbanakoak eraikitzen dituen irizpide eta arrazonamendu gero eta aberatsagoen emaitza balitz bezala ulertzen du.

Modu honetan, garapen morala hiru maila ezberdinen segida jarraituz osatzen den prozesu bateratua dela defendatzen dute. Beraz, maila hauek norbanakoak arau sozialak betetzearen inguruan arazoituz hartu ditzakeen ikuspuntu ezberdinak azaltzen dituzte (Kohlberg, 1982; ikus Fuentes, Ortiz, Lopez eta Etxebarria, 1999): maila aurre konbentzionala, konbentzionala eta poskonbentzionala.

Lehenengo maila aurre konbentzionala da eta honetan, norbanakoak arazoak egoeran inplikaturiko pertsonen interes zehatzen arabera bideratzen ditu. Beraz, maila honetan haurrak era prosozialean jokatu du, gurasoek hala eskatzen diotelako eta haien oniritzia ez galtzearen.

Bigarren maila, konbentzionala da eta honetan, norbanakoak iritzi moralak izateko orduan bere talde hurbilean ezartzen diren arau sozialak hartzen ditu kontuan gehienbat. Maila honetan, beraz, norbanakoak arau sozialen nahiz legeen ontasunean sinesten du eta hauek, sari sozialak lortzeko betetzen ditu.

Hirugarren maila, poskonbentzionala da eta honetan, norbanakoa gizartean ezarriak dauden arauetatik haratago joaten da eta arazoak bere printzipioen ikuspuntutik fokatzen ditu. Beraz, azken maila honetan, norbanakoak gizartean bizitzeko kideen arteko ulermena beharrezkoa dela ulertzen du eta gainerakoen alde jokatzeko beharrezkoa ikusten du, modu honetan gainerakoengandik gauza bera jaso baitezake. Hala ere, gerora, norbanakoak bere interes pertsonaletatik haratago doazen jokabide altruistak gauzatzeko ahalmena izanen du.

Maila ezberdinak ezagututa, korrante kognitibo ebolutiboak arrazonamendu morala gero eta garatuagoa izanik, jokabide prosozial eta altruistak gauzatzeko aukera gehiago emango direla defendatzen du.

Ondorioz, gizakiok alderdi afektiboek (enpatiak edota lotura afektiboek) nahiz kognitiboek (arrazionalagoek) motibatuta, gainerakoei laguntzeko jokabideak gauzatu ditzakegula ondorioztatu daiteke egindakoaren truke inolako saririk espero gabe. Modu honetan, familian nahiz eskola eremuan haurrentzako esanguratsuak izan daitezkeen helduen aldetik baldintzarik gabeko jokabide altruista agertzeak garrantzi handia izanen du.

1.4.2. Enpatiak jokabide prosozialean duen eragina

Enpatia, gainerakoen ikuspuntua antzemanaz eta ulertuz, bakoitzarenarekin baino, bestearen egoera afektiboarekin kongruenteagoa den erantzun afektiboa izanik (Eisenberg eta Strayer, 1992; Hoffman, 1992, 2002), kanpo harremanen kalitatean eragin esanguratsua izango duela argi dago.

Ikerketa garrantzitsuenek enpatia eta jokabide prosozialaren harremana berrestu izanaren ondorioz, enpatia maila altua duen norbaitengandik, jokabide edota erantzun prosoziala eta, beraz, egokia espero daiteke.

Alor moralari dagokionez eta kanpo harremanekin lotuta, enpatiak jokabide prosoziala sustatzen duela azaltzen dute Etxebarriak, eta bere kolaboratzaileek (2011). Alde batetik, sufritzen ari den norbaitekiko enpatia sentitzen duten pertsonak, hari laguntzeko joera izaten dutela adierazten dute honen sufrimendua gutxitzeko helburuaz. Beste alde batetik, enpatiak barkamena eskatu behar den prozesu gehienetan parte hartzen duela kontuan izanik, barkamena errazten duela azpimarratu dute eta aldi berean, enpatiak agresibitatea inhibitzen duela arrazoitzen dute: agresioa emango den edota ematen ari den unean, norbanakoak bestearekin enpatizatuko balu, hau da, norbera beste pertsonaren azalean jarri eta sentitzen duena hautemango balu, ekintza neurri handi batean inhibituko litzakeela uste dute, beraz.

Aipatutakoaren harira, Garaigordobil eta García de Galdeanok (2006) egindako ikerketan, 10-12 urte bitarteko 139 parte-hartzailearen kolaborazioarekin, enpatiaren eta jokabide sozialaren, egonkortasun emozionalaren, elkarreragin sozialerako estrategien, auto-kontzeptuaren, emozioak analizatzeko gaitasunaren, inteligentziaren nahiz sormenaren arteko harremanak aztertu zituzten. Enpatia maila altua zuten Enpatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialean duten eragina

parte-hartzaileengan, jokabide sozial positibo anitzak (prosozialak, asertiboak, begirunea, auto-kontrola nahiz gidaritzak) ematen zirela aurkitu zen. Aldi berean, parte-hartzaile hauengan jokabide sozial negatibo gutxi (pasiboak, agresiboak, antisozialak nahiz uzkurutasuna) ematen zirela aurkitu zen, hain zuzen. Ikerketen emaitzen arabera, empatia adierazten zuten parte-hartzaileek jokabide prosozial gehiago adierazi zuten. Horretaz gain, parte-hartzaile horiek auto kontzeptu altua, emozio negatiboak analizatzeko gaitasuna, egonkortasun emozional handia eta jokabide nahiz nortasun sortaileagoak zituztela baieztatu zuten.

Hala ere, Eisenberg eta Strayerrek (1992) empatia eta jokabide prosozialaren arteko harremanak konplexuak izan ohi direla azaltzen dute, motibazio empatikoa emozionala eta, beraz, zaugarria izanik, jasan ditzakeen eraginak anitzak baitira.

Azken finean, empatia emozio anitzen iturri izan daitekeela kontuan hartu behar da eta, beraz, pertsonok afektu anitzekin (tristezia, alaitasuna, haserrea, etab.) empatizatu dezakegu. Alde batetik, beste batenganako empatia sentituta ere, norbanakoak ez du zertan era prosozial batean jokatzeko joerarik izan behar. Beste alde batetik, erantzun empatikoa emanda ere, norbanakoarengan ondoeza empatikoa sortu daiteke. Azkenik, erantzun empatikoa emanda ere, bestea laguntzeko norbanakoarengan koste handiak suposatuko baditu, posible da gutxitu edo desagertzea.

Ondorioz, hainbat egoeratan, empatia sentitzeak jokabide prosozialak sortarazi ditzake eta beste batzuetan, hainbat faktorek eraginda, empatia gutxitu edota desagertu daiteke, jokabide prosozialak ere desagertuko direlarik.

Azaldutakoarekin lotuta, haurtzaroan ere, haur batzuek, beste batzuek baina jokabide prosozial gehiago eta maizago aurkezten dituztela agerikoa da. Batzuk, gainerakoen emozioekin sentikorrek izaten dira, lagunak laguntzeko prest egoten dira, une txarra pasatzen ari diren gainerakoekiko kontsolamendu jokabideak adierazten dituzte edota euren jostailu eta objektuak erraztasunez partekatzen dituzte. Beste batzuegan, ordea, jokabide hauek ez dira ematen edo ez hain maiz, behintzat.

Hori dela eta, haurtzaroan empatiaren garrantzian sinestea eta hau sustatzeko ahalegina egitea ezinbestekoa izango da familia nahiz irakasleen aldetik, hauek

haurren lehenengo eredu erreferentziala izango baitira. Hala eta guztiz ere, haur bakoitzaren garapena kontuan hartzea nahiz bakoitzaren egoera pertsonala ulertzea ezinbestekoa izanen da bere jokabideak aztertu, horietan esku hartu eta jokabide prosoziala sustatzeko, hain zuzen.

1.4.3. Erru sentimenduek jokabide prosozialean duten eragina

Erru sentimenduak, norbanakoa zerbait gaizki egin duenaz edota egingo duenaz ohartzean sortzen den erantzun emozionala izanik, hauen kanpo harremanekiko izaera azpimarratu beharra dago, norberaren ekintzek gainerakoei kalte eragin diezaieketen egoeren ondorioz sortzen baitira gehienetan (Baumeister et al., 1994; Etxebarria, et al., 2002).

Erru sentimenduen efektuen bizipen emozional subjektiboa kontuan harturik, hauen efektuak oso anitzak izan daitezke: Hoffmanek (1982, 1998) eta bere jarraitzaileek defendatutako efektu positiboak enpatiaren ondoriozkoak lirateke eta Freudek (1923/1973, 1930/1973) eta bere jarraitzaileek aldarrikaturiko efektu negatiboak agresibitatearen eta antsietatearen ondoriozkoak, aldiz.

Bi korrante nagusien ikuspegiak kontuan hartuz, Etxebarriak (1999, 2006) erru sentimenduek jokabidean dituzten efektuak argitzen ditu, ondoren azalduko dudanez.

Alde batetik, Hoffman eta bere jarraitzaileek defendatutako erru sentimenduek izan ditzaketen efektu positiboak dagokienez, Freedman, Wallington eta Blessek (1967) egindako ikerketan, erru sentimenduak sentitzen dituzten pertsonak, biktimarengan eragindako mina edota kaltea konpentsatzen saiatzeko ekintza zuzentzaileak gauzatzen dituztela ondorioztatu zuten. Beraz, gainerakoei egindako kaltea konpentsatzeko joerak, kanpo harremanei dagokienez funtzio garrantzitsua betetzen du: norbanakoaren eta biktimaren harremanean oreka berreskuratzea, hain zuzen.

Honetaz gain, erru sentimenduek biktimari eragindako kaltea konpontzeko joera sustatzeaz gain, gertatutakoa ezagutzen ez duen edozein pertsonarentzat onuragarriak izango diren jokabideak bultzatzen dituzte (Baumeister et al., 1994). Hala ere, subjektuak edozein pertsonarentzat ekintza onuragarriak egitearen arrazoia, erru

Enpatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialean duten eragina

sentimenduen zama gaineratik kentzea eta bere ongizatea bilatzea izan daitekeela kontuan hartzekoa da. Edozein modutan, normalean jokabide egoisten edota ezmoraleen ondorio diren erru sentimenduek, era prosozialean jokatzera eraman gaitzakete.

Ondorioz, erru sentimenduek pertsonen jokabideengan eta hauen harremanetan sortu ditzaken eraginak nabarmenak dira: ekintza ezberdinen edota hauek ez egitearen ondorioz kaltetuak izan diren harremanak konpontzen saiatzera eraman gaitzakete edota are gehiago, jokatzeko modua lehenagotik birplanteatzera eta gainerakoen mina saihestera, hain zuzen. Beraz, erru sentimenduek, kalteak ekiditeko, gainerakoen zainketa eta arretari mesede egiteko eta jada kaltetuak izan diren harremanak berreskuratzeko funtzio nagusiak betetzen dituzte.

Beste alde batetik, Freud nahiz bere jarraitzaileek defendatutako efektu negatiboak dagokienez, ikerketa enpiriko ugariak erru sentimenduek jokabidearen eragile inhibitzaile moduan jokatzeko dutela adierazten dute: hainbat egoeratan norbanakoaren baloreen kontra doazen jokabideak inhibititu daitezke oso positiboak izango delarik baina beste batzuetan, ordea, hainbat jokabide era irrazional edota baldintzatuan inhibititu daitezke, bakoitzaren askatasun edota autonomian eragozpena bihurtu daitezkeelarik.

Ondorioz, autore batzuek erru sentimenduen inguruko irudi negatiboa eskainiz, emozio irrazionala dela eta pertsonengan sufrimendua sortzen dutela adierazi arren, beste autore batzuek oso positiboak direla hausnartzen dute, kanpo harremanekiko erreakzio logiko eta funtzionala dela arrazoituz eta hauen mantenu egokia ahalbidetzen dutela agertuz.

1.4.4. Jokabide prosozialean eragiten duten beste faktoreak

Aurretik esan bezala, López, Fuentes, Ortiz eta Etxebarriaren (1999) arabera, jokabide prosozialak gainerakoentzat onuragarriak izango diren borondatezko ekintzak lirateke eta, beraz, hauek bizitzan zehar kanpo harremanak egoki mantentzeko beharrezkoak izango dira, pertsonak beren interesak eta beharrak arrakastaz defendatzeko asertibitate gradu bat badute, beti ere.

Hori dela eta, haurrak beren buruaz ahazturik gainerakoei laguntza emateari begira soilik heztea ez litzateke egokia; heziketa prozesuak txikiek, euren ongizate propioa nahiz besteen ongizatea kontuan hartu ditzaten ziurtatu beharko luke, bi alderdi hauek, ezinbestean, harremanaturik baitaude. Hau da, ongizatea ez da besteentzako erasokorrak izan daitezkeen jokabideen bidez lortuko, besteekin harremanetan nahiz elkarrekintzan, norberak dituen kontakturako beharrak aseztu lortuko da, hain zuzen.

Komunitatea, eskola eta familia dira jokabide altruista eta prosozialean hezteko testuingururik nagusienak. Azken finean, ez dago familian eta lagun artean jokabide prosozialak izaten ikastea bezalakorik, haurrek euren behar sozialak ase ditzaten.

Alde batetik, familian seme-alabek gurasoen aldetik baldintzarik gabeko afektua jasotzen duten arren, jarrera prosozialek atxikimendu irudiekin lotura afektibo zurratsortzea errazten dute eta aldi berean, kanpo harremanetan gainerakoek onartu eta maitatu ditzaten laguntzen dute. Beraz, haurtzaroan, familiarteko hezkuntza haurrei beren eskakizunak entzunak direla, beren irizpideak kontuan hartuak direla, betiko eta inolako baldintzarik gabe onartuak izanen direla, etab. ulertaraztean oinarriturik egon beharko litzateke.

Beste alde batetik, jokabide prosozialak eskolan nahiz komunitatean integrazio egoki bat eman dadin beharrezkoak izaten dira, testuinguru hauetan gizakiok lankidetzaren eta laguntzarako aukera anitzak sortzen baitira. Beraz, eskolak ikasleen partaidetza, metodologia aktiboen bidezko irakaskuntza-ikaskuntza, etab. sustatzeko tokia izan beharko du, non, haurrei beren ideiek, sentimenduek nahiz jokabideek eragin erabakigarria izanen dutela erakutsaraziko zaien.

Eskola eremuan, hezkuntza prosoziala eta altruistari dagokionez bi testuinguru pribilegiatu daude: elkarrekintza soziala, orokorrean; eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuen barnean, irakasle-ikasle nahiz ikasle-lagunarteko elkarrekintzena. Horregatik, testuinguru hauetan jokabide altruista eta prosoziala bultzatzea ezinbestekoa izango da, pertsonen ongizatea eta sozialki erlazionatzeko modu eraginkor bat ziurtatzeko.

Arestian aipatutako autoreek jokabide prosoziala sustatzeko mesedegarriak izan daitezkeen hainbat ezaugarri bereizten dituzte (López et al., 1999).

Nortasunari dagozkionez, lehenik familia giroan eta gero eskolan lagunartean, autoestimua, auto-eraginkortasuna nahiz besteen jokabidean eragina izateko gaitasunak garatzeko aukera anitzak sortuko dira. Hauek landu eta kontuan hartzea norbanakoaren ongizatea lortzeko nahiz gainerakoekin modu egokian harremanatzeko ezinbestekoak izango dira.

Kognizioari dagokionez, hurrek bizitzaren eta gainerakoen inguruko ikuskera abegitsu eta positiboa izatea funtsezkoa izango da, modu honetan, era prosozialean jokatzeko nahiz aniztasunaren aurrean adeitasunezko jokabideak motibazio handiagoa lortuko baitute.

Afektibotasunari dagokionez, arestian aipatu dugun bezala, hurrei familiak enpatia sustatzea nahiz eskolan gainerakoen ikuskera ulertu eta kontuan hartzeko baliabide eta estrategiak eskaintzea garrantzitsua izango da, bakoitzak bere emozioak erregulatzen ikasi eta hauek gainerakoengan dituzten ondorioak aurreikusten jakiteko.

Eta azkenik, trebetasun sozialei dagokienez, familian eta eskolan arazoei aurre egiteko nahiz asertiboak izaten ikasteko gaitasunak sustatu eta entrenatzea garrantzitsua izanen da etorkizuneko kanpo harremanei nahiz eraginkortasun sozialari begira.

Azken finean, pertsona bakoitza, maitatzeko eta maitatua izateko gai sentitzea, harreman sozialetan segurtasunez jarduteko gai sentitzea, eta bere dignitateaz, bere baloreez nahiz bere gaitasunez kontzientzia hartzea lortu beharko litzateke haurtzaroan zehar, gerora pertsona bihozberagoak, kalitatezko eskola konpetenteagoak nahiz gizarte aberasgarriagoa lortu ahal izateko.

2. ONDORIO PEDAGOGIKO, PSIKOLOGIKO ETA SOZIALAK ESKOLAN

Emozioen ikerkuntza urte askotan zehar alde batera utzia izan bada ere, alderdi emozionala lantzea gero eta garrantzitsuago bilakatzen ari da hezkuntza alorrari dagokionez. Hori horrela izanik, azken hamarkadetan psikologia alorreko profesional ezberdinek enpatia eta erru sentimenduek jokabide prosozialean izan dezaketen eraginaren inguruko ekarpen garrantzitsuak egin dituzte.

Gaur egungo autore gehienek (Eisenberg eta Strayer, 1992; Hoffman, 1992, 2002) enpatia bestearen ikuspuntua antzemanek, ulertuz eta bere egoerarekin afektiboki hunkituz, bakoitzarenarekin baino, bestearen egoera afektiboarekin kongruenteagoa den erantzun afektiboa litzateke.

Enpatiaren kontzeptua ezagututa, beraz, gure egunerokotasuneko esperientzia emozionaletan oso presente egon ohi dela nahiz pertsonarteko harremani dagokienez funtzio garrantzitsuak betetzen dituela ondorioztatu daiteke.

Enpatiaren papera alor moralean ikertuta, Etxebarriak eta kolaboratzaileek (2011) funtsezko hainbat ekarpen nabarmentzen dituzte. Alde batetik, sufritzen ari den norbaitekiko enpatia sentitzen duten pertsonak hari laguntzeko joera izan ohi dute honen sufrimendua gutxitzeko helburuarekin. Hala ere, Batson eta kolaboratzaileek (1992) gainerakoan sufrimenduaren aurrean bi erantzun sortu daitezkeela defendatzen dute: enpatia, sufritzen ari den pertsonaren mina gutxitu nahian motibazio altruista lukeena, edo ondoeza pertsonala, norbanakoak ezinegona sentituta, hori gutxitu nahian motibazio egoista sortaraziko lukeena, aldiz. Modu honetan, benetako enpatia, ontasun sentimenduak piztuta eta biktimari lagunduz bere ongizatea bilatzen saiatzen dena litzateke, beraz. Horretaz gain, beste hainbat efekturen artean, enpatiak barkamena errazten duela, liskar baten ondoriozko agresibitatea eragotzi dezakeela edota bestelako emozio moral anitzen iturri izan daitezkeela azpimarratu beharra dago.

Enpatiak izan ditzakeen efektu positiboak kontuan hartuta, beraz, hau sustatuz gero haurrak sozialki ziurragoak, maitatuagoak, ulerkorragoak nahiz adeitsuagoak izateko aukerak handituko dira eta era berean, eskolan eta gainerako haurren artean errespetuzko eta laguntzako giroa sortzeko erraztasunak emango dira.

Enpatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialean duten eragina

Hala ere, enpatiak hainbat arrisku aurkeztu ditzake. Conejerok (2010) berresten duen moduan, taldeen arteko arazo edota indarkeria ematen den testuinguruetan, beste taldeko kide batek sentitzen duen minarekin konektatzea zailagoa suertatu ohi da. Egoera hau ematen denean, norbanakoak talde sozial edo politiko jakin batekiko enpatiarik ez sentitzea gertatu daiteke, hauenganako jokabide desegoki eta gogorrek gauzatuz.

Ondorioz, eskolan enpatia sustatu nahiz lantzea funtsezkoa bada ere, honek aurkeztu ahal dizkigun arriskuak saihesteko, hasieratik talde ezberdinen aniztasunarekiko errespetua eta honek dakarren aberastasuna haurrei helarazi nahiz sustatzea oso garrantzitsua izanen da.

Enpatiarekin loturiko genero ezberdintasunei dagokienez, gizartean, eskoletan nahiz familia aniztatan neskak mutilak baino enpatikoagoak direnaren iritzia orokortua badago ere, haurtzaroan arreta jarri duten lanak gutxi izan dira eta egindako ikerketa horien emaitzak ez daude batere garbi, aldakorrek eta zalantzarriak izanik. Azken finean, emozioen agerpena nahiz intentsitatea konplexua izan ohi da eta Lennon eta Eisenbergekin (1992), enpatia neurtzeko erabilitako metodoen arabera, emaitzak aldatu daitezkeela adierazten dute. Hori dela eta, genero desberdintasunen inguruko emaitza argiagoak lortu ahal izateko, zehaztasun handiagoa eskainiko duten metodoak beharrezkoak direla ondorioztatu dezakegu.

Modu honetan, enpatia pertsonarteko harremanen mantenu egokian funtsezkoa dela eta haurtzaroan garatzen hasten dela kontuan hartuta, gurasoek edota irakasleek haurrek izan ditzaketen sentimenduak kontuan hartzea nahiz euren garapen faseak ezagutzea ezinbestekoa izanen da, haurraren beharrak eta jokabideak ulertuta, modu egoki batean esku hartu eta enpatia sustatu ahal izateko.

Enpatiaren antzera, erru sentimenduek pertsonarteko harremanetan garrantzi handia izan ohi dute. Etxebarriaren (2008) arabera, norbanakoa zerbait gaizki egin duenaz edota egingo duenaz ohartzean sortzen den erantzun emozionala litzateke. Beraz, gehienetan norberaren ekintzek gainerakoei kalte eragin diezaiaketen egoeren ondorioz sortzen direla aipatu beharra dago.

Erru sentimenduen efektuak anitzak izan badaitezke ere, Hoffmanek (1982, 1998) eta Freudek (1923/1973, 1930/1973) defendatutako bi korrante kontrajarrien ikuspegiak kontuan hartuz, Etxebarriak (1999, 2006), erru sentimenduek jokabidean izan ditzaketen efektuak argitzen ditu.

Alde batetik, Hoffmanek (1982, 1998) erru sentimenduen jatorria beste norbaiti sortutako kaltearengatik haren sufrimenduarekiko enpatian aurkitzen dela defendatzen du. Modu honetan, enpatiarekin batera ematen diren erru sentimenduek motibazio prosoziala sortzen dutela azaltzen du, biktimari laguntzeko jokabideak edota biktimarengandik haratago doan edozein pertsona laguntzeko motibazio altruista sortu dezaketelarik.

Freudek (1923/1973, 1930/1973), ordea, erru sentimenduen jatorria haurtzaroan aurkitzen dela defendatzen du, hauek ideia, ekintza edota egoera jakinen aurrean sortzen diren antsietatezko erreakzio auto-agresiboak bezala definituz. Modu honetan, erru sentimenduek norbanakoaren arau moralak urratzen dituzten jokabideekiko nahiz bestelako jokabide emankor eta sortzaileekiko izaera inhibitzailea dutela adierazten du.

Ondorioz, Hoffmanek erru sentimenduek pertsonengan nahiz pertsonarteko harremanetan oso efektu positiboak sortu ditzaketela azaltzen du, norbanakoaren nahiz biktimaren harremanean oreka berreskuratzea ahalbidetuko dutela berretsiz. Freudek, aldiz, erru sentimenduek pertsonengan efektu negatiboak sortu ditzaketela azaltzen du, hainbat jokabide era irrazional edota baldintzatuan inhibituz eta, beraz, bakoitzaren askatasun edota autonomian eragozpen bihurtuz.

Azken finean, erru sentimenduek efektu positibo nahiz negatiboak sortu ditzaketenez, eskolan emango diren egoeren arabera, erru sentimenduak ulertu edota sendotzeko modu egokienean jokatu beharko du irakasleak hurrekin. Alde batetik, neurritz kanpokoak diren eta arrazoirik gabe sortu ohi diren erru sentimendu negatiboak ahultzeko, gertakizuna arrazionalki aztertzen, behar denetan ardura hartzen nahiz egoera konpontzen lagundu beharko zaie ikasleei. Beste alde batetik, erru sentimendu positiboak landu eta sendotzeko, egunerokotasunean bakoitzaren uste eta irizpideen arabera egoki jokatzeak duen garrantzia azpimarratu beharko zaie ikasleei. Modu honetan, bakoitzaren ekintzek dituzten inplikazio etikoak ikustarazten

Enpatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialesan duten eragina

lagundu beharko zaie, gainerakoengan sentsibilitatea eta, beraz, enpatia izateak duen garrantzia helaraziz.

Erru sentimenduekin loturiko genero desberdintasunei dagokienez, haurtzaroan egin diren ikerketak gutxi izan direla aipatu beharra dago. Hala ere, lan ugari aztertuta (Bybee, 1998; Etxebarria eta al., 2002, 2009; Kochanska et al., 2002) nahiz erru sentimenduen jatorri enpatikoa kontuan hartuta, erru sentimenduak haurtzaro goiztiarrean eman daitezkeela eta nesengan mutilengan baino maizago nahiz intentsitate handiagoz ematen direla ondorioztatu daiteke.

Beraz, irakasle bezala ikasleen ikaskuntza prozesuan nahiz garapenean esku hartzen dugularik, haurrengan euren buruekiko konfiantza nahiz segurtasuna sustatzea ezinbestekoa izango da, guk geure printzipio moralak garrantzitsutzat hartuz, gainerako sentipenez kezkatuz eta haientzat eredu esanguratsu bilakatuz.

Hainbat ikerketek (Thompson eta Hoffman, 1980) enpatia eta erru sentimenduen artean ematen den lotura estua berresten dute eta Conejerok (2010) gainerako pertsonen sufrimenduaren aurrean, funtsezko hiru egoera bereizten ditu enpatia eta erru sentimenduen agerpenarekin lotuta.

Hainbat egoeratan, gainerako minaren aurrean enpatia ez agertzea gerta liteke eta, beraz, oso zaila izango da erru sentimenduak sor daitezen.

Beste egoera batzuetan, biktimarekiko enpatia sentitzea gerta liteke baina egoeraren arduradun sentitu ezean, zaila izango da erru sentimenduak sortu daitezen. Subjektuaren inplikazioa bestearen egoeran agerikoa denean, aldiz, erru sentimenduak errazago agertuko dira. Hala ere, pertsona batek esperientzia emozional desatsegina aurreikusi eta horri aurre egiteak kostu handiak sortuko badizkio, hauen agerpena gutxitu daiteke eta, beraz, baita enpatiarena ere.

Azkenik, hainbat kasutan subjektuak beste pertsonaren sufrimenduarekiko enpatia sentitzean eta egoeraren ardura bere gain hartzean, erru sentimenduak agertzea gerta liteke.

Ondorioz, pertsonarteko harremanei dagokienez enpatia, erru sentimenduak agertzen diren esperientzia gehienetan agertzen dela aztertuta, bi emozioen arteko lotura espero izatea zentzuzkoa litzakeela uste dut.

Amaiur Martinez Lazkano

Ikerketa askok (Etxebarria et al., 2011; Garaigordobil eta García de Galdeano, 2006), enpatiak eta jokabide prosozialaren harremana berrestu izanaren ondorioz, enpatia maila duen norbaitengandik, jokabide edota erantzun prosoziala eta, beraz, egokia espero daitekeela uste dut. Hala ere, Eisenberg eta Strayerrek (1992) enpatia eta jokabide prosozialaren arteko harremanak konplexuak direla azaltzen dute, enpatia emozio anitzen iturri izan daitekeela kontuan hartuz. Beraz, hainbat egoeratan, enpatia sentitzeak jokabide prosozialak sortarazi ditzake eta beste batzuetan, faktore anitzek eraginda, enpatia gutxitu edota desagertu daiteke, jokabide prosozialak ere desagertuko direlarik.

Azaldu berri dudanaren harira, haurtzaroan ere, haur batzuek, beste batzuek baina jokabide prosozial gehiago eta maizago aurkezten dituztela agerikoa da. Batzuk, gainerakoen emozioekin sentikorrak izaten dira, lagunak laguntzeko prest egoten dira, euren jostailuak erraztasunez partekatzen dituzten, etab. Beste batzuegan, ordea, jokabide hauek ez dira ematen edo ez hain maiz, behintzat.

Hori dela eta, haurrek jokabide prosozialak barneratu ditzaten, eskolan enpatia sustatzea ezinbesteko baldintza izanen da. Hori dela eta, ikasleen erantzun prosoziala hobetzeko, agresibitatea murrizteko nahiz trebetasun sozialen garapen egokia sustatzeko, haurrei gainerakoen ikuspegiak ulertarazten nahiz besteekin enpatia adierazten lagunduko dieten teknikak erabiltzea funtsezkoa izango da irakasleei dagokienez.

Enpatiaren antzera, erru sentimenduek pertsonen jokabideengan eta hauen harremanetan sortu ditzaken eraginak nabarmenak dira: ekintza ezberdinak egitearen edota hauek ez egitearen ondorioz kaltetuak izan diren harremanak konpontzen saiatzera eraman gaitzakete edota are gehiago, jokatzeko modua lehenagotik birplanteatzera eta gainerakoen mina saihestera, hain zuzen. Beraz, erru sentimenduek, kalteak ekiditeko, gainerakoen zainketa eta arretari mesede egiteko nahiz jada kaltetuak izan diren harremanak berreskuratzeko funtzio nagusiak betetzen dituztela ondorioztatu daiteke.

Modu honetan, haurrak jokabide prosozialean nahiz altruistan hezteko, eskola, familia eta komunitatea izan ohi dira testuingururik esanguratsuenak.

Eskolari dagokionean, jokabide prosozialak nahiz altruistak, gelan nahiz lagunartean integrazio egoki bat eman dadin beharrezkoak izango dira.

Haurrak oso txikiak direnetik eskolan igarotzen duten denbora luzea aintzakotzat hartuta, haurren garapen prosozialean irakaslearen irudia garrantzi handikoa izango dela argi dago eta honen lana kontzientea, delikatuia nahiz egokia izatea derrigorrezkoa izango da, beraz.

Yarrow eta kolaboratzaileek (1973) egindako ikerketa batean, haur hezkuntzako geletan aritzen ziren eta, beraz, jokabide prosozialaren eredu ziren irakasle ulerkor eta maitekorrek, haurren jokabidean urrunak eta hotzak suertatzen ziren irakasleak baino eragin gehiago zutela ondorioztatu zuten.

Haur Hezkuntzan, ikasleek irakaslearekin lotura handia behar dute, ziurtasuna sentituz, gainerako alorretan aritu ahal izateko. Horretarako, irakasleek haurrak ulertzea, laztantzea, begietara begiratzea, hitz egitea nahiz maitatzea funtsezkoak izango dira. Hala ere, helduen eta haurren arteko harremanek hauen izaera eta jokabideetan eragin handia badute ere, haurren artean ematen diren erlazioek ere bakoitzaren garapen prosozialean eragin handia izan ohi dutela hartu behar dugu kontuan.

Azken finean, pertsona bakoitza, maitatzeko eta maitatua izateko gai sentitzea, harreman sozialetan segurtasunez jarduteko gai sentitzea, eta bere dignitateaz, bere baloreez nahiz bere gaitasunez kontzientzia hartzea lortu beharko litzateke eskolan, gerora pertsona bihozberagoak, kalitatezko eskola konpetenteagoak nahiz gizarte aberasgarriagoa lortu ahal izateko.

Ondorioz, errespetuan eta emozioen garapenean oinarrituko den hezkuntza sistema berri bat sortzen saiatzea beharrezkoa dela uste dut, non jokabide prosoziala sustatzen den eta non haurrak kontuan hartuak, entzunak nahiz errespetatuak izango diren eta irakaslearekin, lagunekin nahiz eskola berarekin lotura esanguratsua izango duten.

3. IKERKETA PROIEKTU BATEN PROPOSAMENA

3.1. Aurkezpena

3.1.1. Sarrera

Ikerketa proiektu hau, Haur Hezkuntzako bigarren zikloan zehar, egunerokotasunean behatutako jokabideetan neska eta mutilen arteko desberdintasun esanguratsuak harrituta sortu da. Honetan, enpatiak eta erru sentimenduek haurren jokabide prosozialean duten eragina, neska eta mutilen artean ematen diren desberdintasunak kontuan hartuz aztertzen saiatuko gara, hezkuntza nahiz psikologia arloan gutxi aztertutako gaia izanik, interesgarria izan baitaiteke. Aurkezten dudan ikerketarekin, beraz, haurtzaroan neska eta mutilei euren emozioak ulertzen laguntzeak nahiz enpatia sustatzeak duen garrantzia aipatu nahi nuke.

3.1.2. Ikertzaile taldea

Proiektuaren diseinatzaile eta ikertzaile nagusia ni neu izango naiz, Amaiur Martinez Lazkano izeneko eta Haur Hezkuntza gradua amaitzen ari den ikaslea, hain zuzen. Hala ere, ikerketa operatibo bihurtzeko datuak biltzeko orduan, hainbat jardueren aurrean ikastetxeko gainerako profesionalei, neska eta mutilen familiei nahiz behaketan espezializatutako profesionalei kolaborazioa eskatu beharko zaie. Horretaz gain, ikerketaren zuzendaria Susana Conejero izango dela aipatu beharra dago.

3.2. Ikerketaren justifikazioa

Gaur egun emozioetan nahiz balioetan oinarrituriko hezkuntzak garrantzia hartu badu ere, jokabide prosozialean ematen diren genero desberdintasunak gutxi ikertuak izan dira eta are gehiago, Haur Hezkuntzako txikien kasuan. Ikerketa proiektu honekin, beraz, enpatia eta erru sentimenduek jokabidean duten eraginaren inguruko gaiari ekarpena egiteaz gain, hezkuntza arloan esanguratsuak izango diren emaitza eta hausnarketa garrantzitsuak suposatu ditzakeela uste dut. Modu honetan, lehenengo haurtzarotik mutil eta nesken artean ematen diren desberdintasunak nahiz horien zergatien inguruko hausnarketa bultzatzea ezinbestekoa izanen da, gerora haurrentzat gertuenak diren familia eta eskola eremuetan eztabaidatu eta zabaldu daitezten.

3.3. Helburu orokorra eta hipotesiak

Sarreran aipatu bezala, ikerketa honen helburu orokorra, enpatiak eta erru sentimenduek haurren jokabide prosozialean duten eragina aztertzea izango da, emaitzetan genero desberdintasunak aztertuko direlarik. Honekin, emozio hauek jokabide moralean duten garrantzia erakusten saiatuko naiz eta bide batez, berdintasunean oinarrituta eta haurtzarotik hasita, familia nahiz eskola eremuan emozio hauek sustatzearen garrantzia helarazten, hain zuzen.

Ikerketa honetan proposatzen den hipotesi nagusia, enpatiak eta erru sentimenduek jokabide prosozialean eragin positiboa izango dutela izango da. Bestalde, nesken artean enpatia nahiz erru sentimenduen intentsitate maila mutilen artean baino altuagoa izango dela planteatzen da eta, jokabide prosozialari dagokionez, neskengan, mutilengan baino neurri handiagoan emango dela proposatzen da.

3.4. Proiektuaren iraupena

Ikerketak urte bateko iraupena izango du: urte horretan zehar, ikerketaren diseinu zehatza, datuen bilketa eta horien analisia gauzatuko dira eta lortutako emaitzekin artikulatu bat idatziko da, eskola nahiz hezkuntza erakunde ezberdinetan zehar zabalduko delarik.

3.5. Metodoa

3.5.1. Lagina

Ikerketa honetan, Haur Hezkuntzan bigarren zikloko 2. mailan dauden 5 urteko 60 haurrek parte hartuko dute eta nesken eta mutilen proportzioa orekatua izango da.

3.5.2. Ikerketa eremua

Ikerketa, Nafarroan kokatzen diren auzo ezberdinetako bi ikastetxe publikotan gauzatuko da, gela ezberdinetako haurrek parte hartuko dutelarik.

3.5.3. Tresnak

Enpatia maila neurtzeko, López eta kolaboratzaileek (1998) euren ikerketan erabiltzen duten aurpegi keinuak nahiz erreakzioak neurtzen dituen metodoa aplikatuko da. Modu honetan, zama emozional handiko marrazki bizidunen (Marco edo Heidiren) kapitulu bat ikusi bitartean, bideo kamerarekin aurpegiko adierazpenak nahiz erreakzioak grabatuko zaizkie. Jarduera 5 ikaslez osatutako taldetan eramango da aurrera eta bideokamera telebistaren ondoan kokatuko da haurraren aurpegiak ongi enfokatu ditzan. Marrazki bizidunen kapituluan zehar, tristura, haserrea edota amorrua nahiz poza adierazten duten hainbat une ezarriko dira eta horietan haurren erantzun enpatikoa 0-3 bitartean puntuatuko da, aurpegi espresioa nahiz intentsitatea kontuan hartuko direlarik (ikus I Eranskina).

Erru sentimenduen maila neurtzeko, Laordenen (2005) artikuluan jasotako marrazkiz hornituriko istorioen baliabidea erabiliko da. Material hauek euskaratu ditut eta hiztegia moldatu dut (ikus II Eranskina). Modu honetan, ikasleei irudiekin lagundutako bost istorio kontatuko zaizkie, non protagonistak arauak urratzen dituen. Horiek kontatuta, haurrei protagonista nola sentitu izanen den (oso ongi, ongi, erdipurdi, gaizki edo oso gaizki) eta zergatik galdetuko zaie. Jarduera banan-banan egingo dute (une aproposak bilatuz) eta irudiak nahiz protagonisten izenak, haurraren sexuaren araberakoak izan beharko dira, alegiazko egoera horrekin errazago konektatzearren. Istorio motz horien bidez gai ezberdinak (lapurreta, lagunak jotzea, tranpak egitea, amari kasu ez egitea edota lagun bati laguntza ukatzea) landuko dira eta lortzen ditugun erantzunak (oso ongi, ongi, erdipurdi, gaizki edo oso gaizki eta zergatiak) dokumentatzen joango gara eranskinetan txertatutako txantiloian. Eranskinetan egoera ezberdinak adierazten dituzten istorioak txertatu baditut ere, erabiliko ditugun materialak handiagoak eta plastifikatuak egongo lirarteke eta hizkuntzari dagokionez, froga pilotu bat pasako lukete haurrek ondo ulertu ahalko dituztela ziurtatzearren.

Jokabide prosozialak neurtzeko, behaketa sistematikoa erabiliko da. Haurrak jolas librean (gelan nahiz patioan) egonik eta helduen eraginik izan gabe suertatzen diren jokabide prosozialak dokumentatuko dira. Behaketarako, goizero eta arratsaldero ordu bete zehaztuko da, jarduera edota plangintzen arabera malguak izango direlarik. Gertaeren dokumentazioan jokabide prosoziala norekin, zer egunean

ematen den nahiz bestelako zehaztasun esanguratsuak jasoko dira eranskinetan txertatutako txantiloia erabiliz (ikus III Eranskina).

3.6. Prozedura

Ikerketa hasi baino lehen, gurasoei nahiz ikastetxeko zuzendaritzari diseinatutako ikerketa eta honen helburuak azalduko dizkiet haien baimena eta onarpena lortzearren. Ikerketan parte hartuko duten haurrak era anonimoan azalduko dira.

Hainbat hilabetetan zehar burutuko den datuen bilketari dagokionez, denbora tarte jakinak zehaztuz, behaketan espezializatutako profesionalak arituko dira eta haurrak egunerokotasunean egoten diren espazioetan (gelan, patioan, psikomotrizitate gelan, etab.) gauzatuko da normaltasun giroa mantentzearren. Modu berean, egin beharreko jarduerak, era motibagarri eta positiboan aurkeztuko zaizkie emaitzak ahalik eta errealagoak izan daitezen.

3.7. Aurreikusten diren analisi estatistikoak

Ikerketan zehar lorturiko datu estatistikoen analisisia egin ahal izateko, SPSS programa erabiliko da.

3.8. Zabalkuntza plana

Nire asmoa, ikerketan ateratako emaitzen inguruko artikulua bat idaztea izango da, hezkuntzarekin loturiko *Infancia y Aprendizaje*, *Psicothema* edota *The Spanish Journal of Psychology* aldizkari zientifiko ezberdinetan argitaratzeko helburuarekin.

Horretaz gain, gaiaren laburpena eta horren inguruan egindako hausnarketak, *Hik Hasi*, *Jakingarriak*, *Zazpika* edota *Ze berri* bezalako dibulgazio aldizkarietan argitaratuko dira.

Aldi berean, eskola nahiz hezkuntza erakunde ezberdinetan hitzaldiak ematen saiatuko naiz, horietan ikerketaren zergatia, azalpena eta bertan loturiko emaitzak zabalduz eta guraso nahiz irakasleen artean hausnarketa eta parte hartzea sustatuz.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Uno de los grandes y numerosos problemas de la sociedad actual es la falta de comunicación, entendimiento y respeto entre los individuos y entre los grupos, que está en la base de comportamientos inhumanos y que da lugar a una sociedad que dedica riqueza y potencial humano únicamente para producir y después solucionar ininterrumpidamente los efectos de las propias destrucciones.

La investigación de las emociones ha sido abandonada durante muchos años, a pesar de tener gran importancia en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Pero en las últimas décadas, diferentes profesionales de la psicología han hecho aportaciones relevantes sobre la importancia y el alcance de la empatía y los sentimientos de culpa.

Creo que a modo de conclusión, es importante destacar la importancia puedan tener los contextos más próximos de los niños y niñas como la familia o la comunidad además de la escuela, en el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial de éstos.

Hoy en día, la empatía es definida por la mayoría de los psicólogos como una respuesta afectiva más congruente con el estado afectivo de algún otro u otros que con el propio, captando y entendiendo el punto de vista de la otra persona y vibrando afectivamente con ella (Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 1992, 2002). La empatía empieza a desarrollarse en la temprana infancia, se halla muy presente en nuestra experiencia emocional diaria y cumple importantes funciones en relación con el mantenimiento de las relaciones interpersonales.

Se ha constatado en numerosos estudios (Davis 1996, Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 2002), que quien siente empatía hacia una persona o un grupo que sufre tiende a realizar algún tipo de conducta con el fin de que esa persona o grupo deje de sufrir. Al mismo tiempo, Etxebarria y colaboradores (2011), apuntan que la empatía normalmente favorece el perdón y tiende a inhibir la agresión.

Otra emoción muy relevante en las variadas relaciones interpersonales son los sentimientos de culpa. Esta emoción podría definirse como la reacción emocional que podemos experimentar al darnos cuenta de que hemos hecho algo, o incluso cuando anticipamos que haremos algo que no está bien (Etxebarria, 2006, 2008). Por lo tanto,

Amaiur Martinez Lazkano

los sentimientos de culpa surgen sobre todo en casos en los que existen daños interpersonales.

Los planteamientos teóricos sobre la influencia que pueden llegar a tener los sentimientos de culpa en la conducta son diversos pero Etxebarria (2006, 2008) resume todos ellos básicamente en dos.

Por un lado, Hoffman (1982, 1998) afirma que los sentimientos de culpa hunden sus raíces en la empatía con el sufrimiento de la persona a quien, por acción u omisión, se ha causado algún daño. De este modo, defiende que junto a la empatía, los sentimientos de culpa implican una motivación prosocial fundamental, ya que promueven una disposición de ayudar a la víctima o incluso podrían operar como una motivación generalizada hacia la acción altruista más allá de la víctima.

Por otro lado, Freud (1923/1973, 1930/1973) sitúa en la infancia el origen de los sentimientos de culpa definiéndolos como una reacción ansiosa y auto-agresiva asociada a determinados actos, pensamientos o deseos. Defiende que estos sentimientos tienen un carácter fuertemente inhibitorio y no sólo en las conductas que infringen las normas morales del individuo, sino en muchas otras facetas, incluidas las de carácter más productivo y creativo. Al mismo tiempo, disminuye la creatividad y curiosidad natural del niño traduciéndose muchas veces en auto-castigos y fracasos.

La empatía y los sentimientos de culpa están unidos y pueden activarse y combinarse de diversos modos influyendo en las conductas que, realizadas voluntariamente, benefician a otras personas. Por lo tanto, pueden llegar a tener una gran influencia en la conducta prosocial o altruista.

De este modo, la tendencia a la reparación, implícita en los sentimientos de culpa, y la tendencia a la conducta prosocial, implícita tanto en la empatía como en los sentimientos de culpa, cumplen un importante papel en la reestructuración de las relaciones interpersonales en situaciones en las que se ha sufrido o se ha ocasionado algún daño.

Por lo tanto, es imprescindible fomentar la empatía en los niños y niñas desde los primeros años de vida, ya que se irá formando la estructura de su carácter, un carácter que formará parte de él y lo presentará al mundo externo durante el resto de

su vida. Para ello, los contextos más significativos como pueden ser la familia, la escuela o la comunidad jugarán un papel fundamental.

La vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional. Es donde aprendemos a sentirnos a nosotros mismos y donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan a nuestros sentimientos. En el ámbito de la familia es también, donde aprendemos a pensar en nuestros sentimientos, en nuestras posibilidades de respuesta y en la forma de interpretar y expresar nuestras esperanzas y nuestros temores.

Este aprendizaje se realiza a través de lo que los padres dicen y hacen directamente a los hijos, y también se manifiesta en los modelos que les ofrecen para manejar sus propios sentimientos.

Hay estilos de familia que pueden llegar a ignorar completamente los sentimientos de sus hijos e hijas. Otros, que raramente intervienen, incluso pueden menospreciar y no respetar los sentimientos del niño aunque sea de una forma sutil. Pero también hay padres y madres, que aprovechan los problemas emocionales de sus hijos como una oportunidad para desempeñar esa función de preceptores emocionales. Estos últimos, son padres y madres que se toman en serio los sentimientos de sus hijos para poder comprender la situación emocional de estos.

Por lo tanto, los padres y madres deben comprender que sus acciones, generan la confianza, la curiosidad, el placer por aprender y el conocimiento de los límites que ayudan a los niños a triunfar en la vida.

A medida que se hacen mayores, los niños reciben influencias cada vez más numerosas de personas ajenas a la familia, como por ejemplo pueden ser: los profesores, los amigos, los compañeros, los vecinos, los medios de comunicación (la televisión, la radio, los periódicos, etc.) u otras instituciones. Al mismo tiempo, el pensamiento de los niños respecto a las perspectivas y emociones de los demás va cambiando con la edad; adquieren de una forma progresiva una mayor capacidad de comprender tanto los principios morales, como las perspectivas de los demás.

Por lo tanto el número de sujetos que pueden influir en el desarrollo de las tendencias prosociales infantiles, aumenta al ritmo en que estos crecen y pueden

producir un efecto significativo en la socialización de sus conductas positivas y negativas.

Hoy en día, la escuela constituye uno de los únicos lugares junto con la familia, en el que se pueden aprender lecciones fundamentales para poder ser competentes emocionalmente, para relacionarse mejor, para recibir afecto, para socializarse, etc. Por lo tanto, esta función de la escuela, requiere aprovechar las oportunidades que se presenten dentro y fuera del aula, para que los alumnos transformen los momentos difíciles en lecciones de competencia emocional. Para ello, es esencial que el profesorado estimule a los niños y las niñas a desarrollar todo su amplio abanico de potencialidades y animarles a sentirse satisfechos con lo que hacen.

Según Eisenberg (1999), para educar a los niños y niñas en una visión positiva del mundo y del ser humano, es necesario que los adultos participemos realmente de ella, que analicemos con los hijos y los alumnos las construcciones sociales destructivas tan presentes hoy en los medios de comunicación, que seamos capaces de hablar bien de los afectos y los vínculos humanos y sus posibilidades, que seamos capaces de transmitir y modelar con nuestra conducta la idea de que el ser humano tiene recursos positivos y sinceros para comportarse prosocial y altruistamente.

Viendo y experimentando la crisis social en la que nos encontramos, tal vez deberíamos preguntarnos si no sería necesario, ahora más que nunca, enseñar a todos los niños y todas las niñas las habilidades emocionales que resultan más esenciales para la vida.

En resumidas cuentas, los niños de hoy, son los herederos y protectores del mundo de mañana. Hagamos de la escuela, por lo tanto, un espacio basado en experiencias, en juegos y en dinámicas para construir, inventar y cambiar. De este modo, esos adultos de mañana conocerán y poseerán cualidades como autoestima, tolerancia, comprensión, sensibilidad, asertividad y empatía y actuarán de forma justa y altruista con la gente que les rodee.

ERREFERENTZIAK

- Batson, C., Fultz, J. eta Schoenrade, P. (1992). N. Eisenberg eta J. Strayer (Arg.), *La empatía y su desarrollo* (181-205 orr.). Bilbo: Desclée de Brouwer.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. eta Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115(2), 243-267.
- Bybee, J. (1998). The emergence of gender differences during adolescence. J. Bybee (Arg.), *Guilt in children* (113-125 orr.). San Diego, CA: Academia Press.
- Cohen, T. R., Montoya, R. M. eta Insko, C. A. (2006). Group morality and intergroup relations: Cross-cultural and experimental evidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(11), 1559-1572.
- Conejero, S. (2010). *Emociones, actitud hacia el perdón y tolerancia en un contexto de conflicto intergrupala y violencia: el caso vasco* (Ez argitatutako doktore-tesia). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia.
- Conejero, S. eta Pascual, A. (2012). Relaciones de interés teórico entre diversas variables emocionales en un contexto de conflicto intergrupala y violencia: el caso vasco. C. González Ferreras, D. González Manjón, J. M. Mestre Navas eta R. Guil Bozal (Arg.), *Aportaciones recientes al estudio de la motivación y las emociones* (146-151 orr.). Sevilla: Fénix Editora.
- Conejero, S., Pascual, A. eta Etxebarria, I. (2007). Emozioei begirada psikologikoa. *Uztaro*, 63, 77-89.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata, S. L. Argitaletxea.
- Eisenberg, N. eta Miller, P. (1992). Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales. N. Eisenberg eta J. Strayer (Arg.), *La empatía y su desarrollo* (321-347 orr.). Bilbo: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N. eta Strayer, J. (1992). Cuestiones fundamentales en el estudio de la empatía. N. Eisenberg eta J. Strayer (Arg.), *La empatía y su desarrollo* (13-23 orr.). Bilbo: Desclée de Brouwer.

- Etxebarria, I. (1999). Los sentimientos de culpa. E. Pérez-Delgado eta M. V. Mestre (Koor.), *Psicología moral y crecimiento personal* (103-120 orr.). Bartzelona: Ariel.
- Etxebarria, I. (2006). *Los sentimientos de culpa: ¿Qué hacer con ellos?* Málaga: Arguval argitaletxea.
- Etxebarria, I. (2008). Emociones sociales. P. Palmero eta F. Martínez Sánchez (Arg.), *Motivación y emoción* (275-314 orr.). Madril: McGraw-Hill.
- Etxebarria, I. eta Apodaca, P. (2008). Both Freud and Hoffman are right: Anxious-aggressive and empathic dimensions of guilt. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 159-171.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Ortiz, M. J., Fuentes, M. J. eta López, F. (2009). Emociones morales y conducta en niños y niñas. *EduPsykhé*, 8(1), 3-21.
- Etxebarria, I., Conejero, S. eta Pascual, A. (2011). La empatía, raíz emocional de la conducta moral. P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero eta R. Cabello (Arg.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (23-27 orr.). Santander: Fundación Botín.
- Etxebarria, I., Isasi, X. eta Pérez, J. (2002). The interpersonal nature of guilt-producing events. Age and gender differences. *Psicothema*, 14(4), 783-787.
- Etxebarria, I., Ortiz, M. J., Conejero, S. eta Pascual, A. (2009). Intensity of habitual guilt in men and women: Differences in interpersonal sensitivity and the tendency towards anxious-aggressive guilt. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 540-554.
- Etxebarria, I. eta Pérez, J. (2003). ¿Qué nos hace sentir culpa? Categorías de eventos en adolescentes y adultos de uno y otro sexo. *Estudios de Psicología*, 24(2), 241-252.
- Feshbach, N. (1992). Empatía parental y ajuste/desajuste infantil. N. Eisenberg eta J. Strayer (Arg.), *La empatía y su desarrollo* (299-320 orr.). Bilbo: Desclée de Brouwer.
- Freedman, J. L., Wallington, S. A. eta Bless, E. (1967). Compliance without pressure: The effect of guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(2), 117-124.
- Freud, S. (1973). *El Yo y el Ello. Obras Completas* (2701-2728 orr.). Madril: Biblioteca Nueva. (Argitalpen originala, 1923).

- Freud, S. (1973). *El malestar en la cultura. Obras Completas* (3017-3067 orr.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Argitalpen originala, 1930).
- Fuentes, M. J., Ortiz, M. J., López, F. eta Etxebarria, I. (1999). Altruismo y conducta prosocial: concepto y teorías. E. Pérez-Delgado eta M. V. Mestre (Koor.), *Psicología moral y crecimiento personal* (141-154 orr.). Bartzelona: Ariel.
- Garaigordobil, M. eta García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Bartzelona: Kairós, S. A. Argitaletxea.
- Hartup, W. eta Coates, B. (1967). Imitation of a peer as a function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. *Child Development*, 38(4), 1003-1016.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. N. Eisenberg-Berg (Arg.), *The development of prosocial behavior* (281-313 orr.). New York: Academic Press
- Hoffman, M. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. N. Eisenberg J. eta Strayer (Arg.), *La empatía y su desarrollo* (59-93 orr.) Bilbo: Desclée de Brouwer.
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. J. Bybee (Arg.), *Guilt and children* (91-112 orr.). San Diego, CA: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Bartzelona: Idea Books, S. A.
- Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M. H. eta Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, 65, 852-868.
- Laorden C. (2005). Educar emociones, un instrumento para trabajar los sentimientos de culpa. *Pulso*, 28, 125-138.
- Lennon, R. eta Eisenberg, N. (1992). Diferencias de sexo y edad en empatía y simpatía. N. Eisenberg eta J. Strayer (Arg.), *La empatía y su desarrollo* (215-239 orr.) Bilbo: Desclée de Brouwer.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. eta Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 82, 45-61.

- López, F., Fuentes, M. J., Ortiz, M. J. eta Etxebarria, I. (1999). Cómo promover la conducta prosocial y altruista. E. Pérez-Delgado eta M. V. Mestre (Koor.), *Psicología moral y crecimiento personal* (211-225 orr.). Bartzelona: Ariel.
- Marcia, J. (1992). Empatía y psicoterapia. N. Eisenberg eta J. Strayer (Arg.), *La empatía y su desarrollo* (95-117 orr.) Bilbo: Desclée de Brouwer.
- Thompson, R. A. eta Hoffman, M. L. (1980). Empathy and the development of guilt in children. *Developmental Psychology*, 16(2), 155-156.
- Wispé, L. (1992). Historia del concepto de empatía. N. Eisenberg eta J. Strayer (Arg.), *La empatía y su desarrollo* (27-48 orr.) Bilbo: Desclée de Brouwer.
- Yarrow, M., Scott, P. eta Waxler, C. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.

ERANSKINAK**I Eranskina****Taula 1. Enpatia maila neurtzeko erregistroa**

N1	0	1	2	3
Poza 1				
Poza 2				
Poza 3				
Tristura 1				
Tristura 2				
Tristura 3				
Haserrea 1				
Haserrea 2				
Haserrea 3				
...				
...				

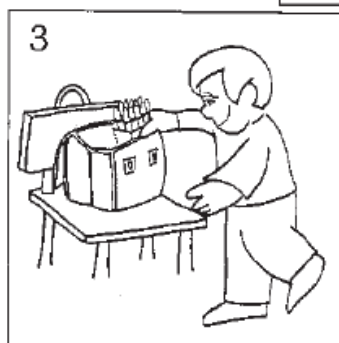
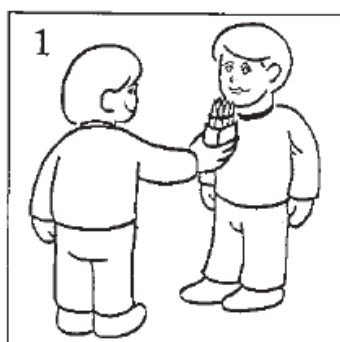
N: Neska

II Eranskina

Erru sentimenduen maila neurtzeko tresna:

1. Lapurretaren inguruko istorioa

Julen/Maite eta Markel/Idoia gela bereko lagunak ziren. Egun batean, Julenek/Maitek bere osabak oparitutako errotulagailuak erakutsi zizkion Markeli/Idoiari eta asko gustatu zitzaizkion. Guztiak patiora atera zirenean, Markel/Idoia azkena gelditu zen eta errotulagailuak hartu zituen.

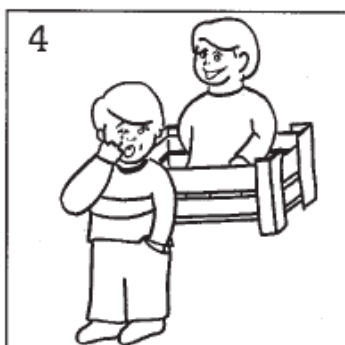
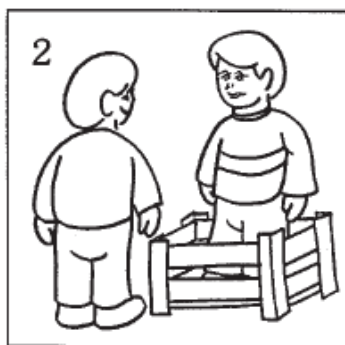
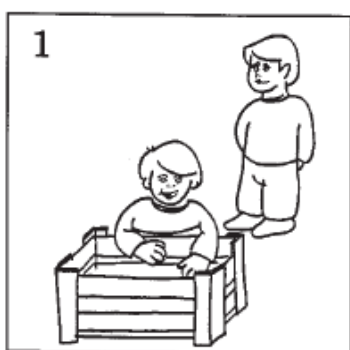


Nola uste duzu sentituko zela Markel/Idoia: oso ongi, ongi, erdipurdi, gaizki edo oso gaizki? Zergatik?

Empatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialean duten eragina

2. Lagun bat jotzearen inguruko istorioa

Asier/Ainhoa kutxa batekin jolasean ari zen. Iñaki/Miren berari begira zegoen berak ere kutxarekin jolastu nahi zuelako. Asierri/Ainhoari kutxa eskatu zion pixka bat jolasteko baina ez zion utzi. Orduan, Iñakik/Mirenek bultzada handia emanaz lurrera botata zuen laguna. Asier/Ainhoa negarrez joan zen eta une horretan, Iñakik/Mirenek kutxa hartu eta jolasten hasi zen.



Nola uste duzu sentituko zela Iñaki/Miren: oso ongi, ongi, erdipurdi, gaizki edo oso gaizki? Zergatik?

3. Tranpa egitearen inguruko istorioa

Irakasleak, etxean aldizkarietatik argazkiak mozteko eta ikastolara eramateko eskatu zien egun batean ikasleei. Mikel/Irati etxera iristean telebista ikusten hasi zen eta ez zuen argazkirik moztu. Hurrengo egunean, gelara iritsi zenean asko moztu zituen lagun bati batzuk eskatu zizkion eta gero, irakasleari eman zizkion bereak balira bezala.

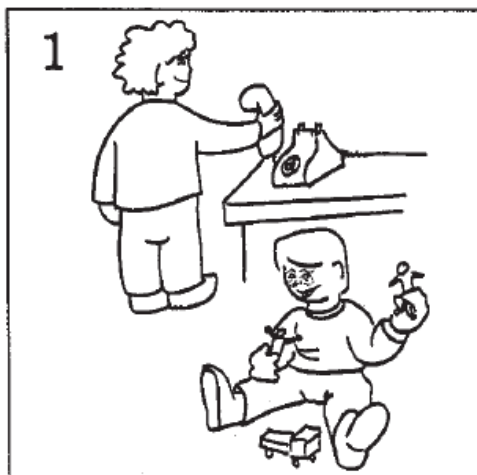


Nola uste duzu sentituko zela Mikel/Irati: oso ongi, ongi, erdipurdi, gaizki edo oso gaizki? Zergatik?

Enpatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialean duten eragina

4. Esandakoari kasu ez egitearen inguruko istorioa

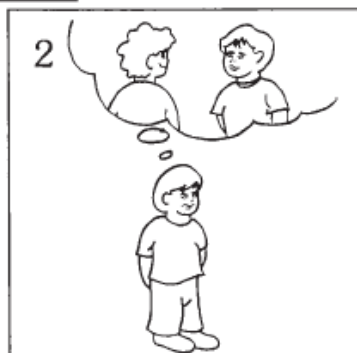
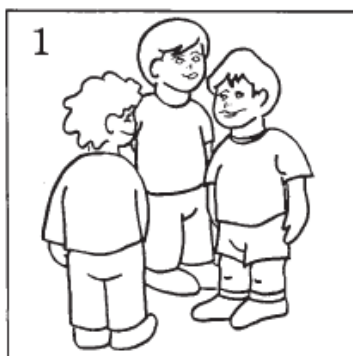
Imanolen/Haizearen amatxo erosketak egitera atera behar zenez, bere anai txikia zaintzen gelditzeko eskatu zion Imanoli/Amaiari. Hortik une batera, lagun batek etxera deitu zuen eta kalera jaisteko eskatu zion, berarekin jolastu nahi zuela esanez. Imanolek/Haizeak, bere neba txikia zaintzen gelditu behar zela azaldu zion baina lagunak behin eta berriz eskatu zion eta azkenean berarekin jolastera jaistea erabaki zuen.



Nola uste duzu sentituko zela Imanol/Haizea: oso ongi, ongi, erdipurdi, gaizki edo oso gaizki? Zergatik?

5. Lagunak ez laguntzarekin loturiko istorioa

Egun batean, irakasleak jolasteko binaka jarri behar zirela esan zien ikasleei. Ionek/Amaiak asko maite zuen lagun batekin jarri nahi zuen baina askotan bakarrik egoten zen beste lagun batek, berarekin jarri nahi zuela esan zion. Ionek/Amaiak, asko maite zuen lagunarekin jartzea erabaki zuen eta bakarrik egoten zen lagunari ezetz esan zion azkenean.



Nola uste duzu sentituko zela Ion/Amaia: oso ongi, ongi, erdipurdi, gaizki edo oso gaizki? Zergatik?

Enpatia, erru sentimenduak eta hauek jokabide prosozialean duten eragina

Taula 2. Erru sentimenduen maila neurtzeko erregistroa

N1	1	2	3	4	5
Oso ongi					
Ongi					
Erdipurdi					
Gaizki					
Oso gaziki					
Zergatik?					

N: Neska / 1, 2, 3, 4, 5: istorioak

III ERANSKINA

Taula 3. Jokabide prosozialak erregistratzeko irizpideak

JOKABIDEA	N1	N2	N3	N4	N5	M1	M2	M3	M4	M5
Laguntza fisikoa eskaini										
Besarkadak, muxuak eman / laztanak egin										
Beste batentzako laguntza bilatu										
Hitzez animatu/lasaitzea										
Jolasak konpartitu										
Lagunak entzun										
Jolasak, gosaria, etab. besteekin konpartitu										
Lagunak defendatu										
Barkamena eskatu/onartu										
Besteen iritzia kontuan hartu										
Lagunei marrazkiak egin										
Bakarrik dagoenari jolastera gonbidatu										
...										
...										

N: Neska / M: Mutila