



Psychologia. Avances de la disciplina

ISSN: 1900-2386

psychologia@usbog.edu.co

Universidad de San Buenaventura

Colombia

Enciso Forero, Eleonora; Lozano Ardila, Martha

Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales en jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado

Psychologia. Avances de la disciplina, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 81-94

Universidad de San Buenaventura

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224105007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DIFERENCIAS EN ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS SOCIALES EN JÓVENES VINCULADOS Y NO VINCULADOS A PROGRAMAS DE VOLUNTARIADO

DIFFERENCES IN THE ATTITUDES AND THE COGNITIVE SOCIAL STRATEGIES AMONG LINKED AND NOT LINKED YOUTHS TO PROGRAMS OF VOLUNTEER SERVICE OF BOGOTA

ELEONORA ENCISO FORERO* & MARTHA LOZANO ARDILA**
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

FECHA RECEPCIÓN: 03/12/10

FECHA ACEPTACIÓN: 11/04/11

Resumen

Las problemáticas socio-económicas y culturales actuales requieren de diversos actores sociales que aporten soluciones de manera proactiva a través de diversas estrategias, una de las cuales es el voluntariado; que constituye una de las formas más innovadoras y efectivas para el desarrollo social de un país. Por ello, se investigaron las diferencias en las actitudes y las estrategias cognitivas sociales entre jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado de la ciudad de Bogotá. La investigación se enmarcó dentro del contexto de un modelo de competencia social. Se utilizó un diseño descriptivo-comparativo. Se trabajó con dos muestras intencionales, la primera muestra fue de 219 jóvenes vinculados a Instituciones de voluntariado y la segunda de 237 jóvenes que no se encuentren realizando voluntariado; los dos grupos estuvieron constituidos por hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Se aplicó la prueba de «Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales» (AECS) de Moraleda, González & García (1998), que previamente se ajustó a las características de la población en estudio. Teniendo en cuenta el nivel de medición de cada una de las variables se presenta el análisis descriptivo comparativo. Se encontraron diferencias significativas en 8 de las 19 sub-escalas de la prueba AECS; logrando identificar en estas escalas elementos diferenciales y característicos de la conducta prosocial.

Palabras Clave: Actitud, Procesos cognitivos, Activismo, Habilidades sociales.

Abstract

Problematic socio-economic and cultural current they need of diverse social actors that they contribute solutions of way proactive across diverse strategies, one of which is the volunteer service; that constitutes one of the forms more innovative and effective for the social development of a country. The differences were investigated in the attitudes and the cognitive social strategies among linked youths and not linked to programs of volunteer service of Bogotá city. The investigation was framed inside the context of a model of social competence. A descriptive-comparative design was used. One worked with two intentional samples, the first sample belonged to 219 youths linked at volunteer service Institutions and the second of 237 youths that are not carrying out volunteer service; the two groups were constituted by men and women with ages understood between the 11 and the 18 years. It was applied the test of «Attitudes and Cognitives Social Strategies» (AECS) Moraleda, González and García (1998) that previously was adjusted to the population's characteristics in study. Keeping in mind the mensuration level of each one of the variables shows up the descriptive comparative analysis. They were significant differences in 8 of the 19 sub-scales of the test AECS; being able to identify in these scales differential and characteristic elements of the behavior prosocial.

Key Words: Attitude, cognitive processes, Activism, Social abilities.

* Asesora de prácticas, investigadora y evaluadora en especialización y maestría Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología. Grupo de investigación psicología organizacional. Mail: eleonora.enciso@gmail.com

** Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología

Introducción

El voluntariado es el activo de la sociedad civil que une a los ciudadanos en la consecución de objetivos comunes, sus acciones implican la participación en procesos colectivos que afectan directa o indirectamente las condiciones de vida y gobernabilidad de las comunidades, permite los esfuerzos de la sociedad civil con las acciones gubernamentales, para lograr que todos asuman su responsabilidad social (Revista Semana, 2002).

Sáez (2001) sostiene que la responsabilidad social es la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo. Arón & Milic (1999) definen la responsabilidad social como el compromiso personal de cada uno con los demás, e incluye tres dimensiones necesarias para comprometerse con otros: entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad; que las relaciones interpersonales están basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros y; que se debe actuar con integridad, consistentemente con los propios valores.

Asumir la responsabilidad social requiere de competencias sociales que, lamentablemente, en muchas oportunidades no se han desarrollado en los jóvenes porque culturalmente no se les ha concedido la importancia que poseen en la construcción de una mejor calidad de vida en una sociedad que, como se mencionó anteriormente, está altamente necesitada de ayuda.

La competencia social es una expresión que está compuesta por dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas congruentes valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y el bienestar. De acuerdo con el modelo biopsicosocial se puede afirmar incluso que la competencia social es un indicador social de salud mental y de calidad de vida (Trianes, Muñoz & Jiménez, 2000).

Las competencias sociales hacen referencia a las actitudes, habilidades y estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto cuenta en la interacción social (Den Bak & Krasnor, 1991; Trianes, Muñoz & Jiménez, 2000). Dentro de las competencias sociales se incluyen las habilidades sociales, el autocontrol, la autoconciencia, la autorregulación emocional, la empatía, el reforzamiento

social y las estrategias cognitivas sociales, entre ellas: habilidad en la observación y retención de información social, habilidades de resolución de problemas, habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente seguirán a los comportamientos sociales, habilidad para elegir medios adecuados a los fines y en general todas aquellas que permiten al individuo hacer frente con éxito a las demandas de la vida diaria (Schultz, Florio & Erickson, 1982; Dodge, Petit, McClaskey & Brown, 1986; Caballo, 1988; Gresham, 1988; Mahar & Sullivan, 2002; Diener & Kim, 2004).

En este orden de ideas, la competencia social puede ser entendida como un concepto que comprende las diferentes habilidades emocionales, conductuales y cognitivas; sujeta a procesos de aprendizaje, lo cual implica la posibilidad de entrenamiento (McFall, 1982; Waters & Sroufe, 1983; Gresham, 1988; Gresham & Elliott, 1993; Monjas, 1999; Mahar & Sullivan, 2002; Buckley, Storino & Saarni, 2003; Bisquerra, 2003; Ciarrochi, Scott, Deane & Heaven, 2003; Jalongo, 2006).

De manera paralela a la competencia social, el sujeto realiza un procesamiento «mental» dirigido al conocimiento de la realidad social. Este procesamiento ha sido nominado por la psicología social como cognición social, entendida como el conocimiento de cualquier «objeto humano», bien sea individuo, sí mismo, grupos, roles o instituciones (Fiske & Taylor, 1991; Schneider, 1991, citados en Morales et al., 1994; Adolphs, 1999). Igualmente, la cognición social se refiere tanto a las estructuras mentales como a su influencia en las fases de procesamiento de la información. Estas fases serían, según Wyer & Srull (1989, citados en Morales et al., 1994), las siguientes: codificación, archivado, recuperación, juicio y decisión.

Spivack & Shure (1982) plantean como base del modelo de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales las siguientes premisas: a) Entre la situación social problemática y la respuesta del sujeto existen unos mediadores cognitivos, b) estos mediadores son habilidades que pueden ser fácilmente aisladas y evaluadas, c) si una persona no alcanza un nivel de ejecución adecuado en dichas habilidades, será inhábil en su comportamiento y por lo tanto incompetente socialmente y, d) dichas habilidades son susceptibles de entrenamiento (Hubbard & Coie, 1994; Krasnor, 1997; Cavell, 1999).

Así mismo plantean que existen seis habilidades básicas, que tienen diferente importancia en función de la edad o nivel evolutivo del sujeto: a) Pensamiento de solución alternativa o pensamiento alternativo, b) Pensamiento consecuente, c) Pensamiento causal, d) Sensibilidad interpersonal, e) Pensamiento medios-fines y, f) Toma de perspectiva.

Dodge, Petit, McClaskey & Brown, (1986) han sido de los primeros en tratar de dar una visión global del panorama a través de un modelo de procesamiento de la información. Según estos autores, existen cinco unidades de interacción: a) estímulos sociales; b) procesamiento de la información de estos estímulos; c) comportamiento social como consecuencia de este procesamiento; d) evaluación por parte de los demás de este comportamiento; y e) comportamiento de los demás en relación al comportamiento del sujeto. En el momento del procesamiento de la información, se deben realizar diversas tareas: a) Codificar las claves de la situación, para lo que es necesario que preste atención y perciba la situación, b) Una representación mental de la situación, especialmente de los elementos más importantes, y una interpretación adecuada de la misma, c) Seleccionar una respuesta en función de las claves de la tarea social que debe resolver, d) La cuarta fase corresponde a la toma de decisiones y, e) La última fase consiste en poner en práctica la respuesta seleccionada, que tendrá determinadas consecuencias sociales.

El modelo de Rubin & Krasnor (1986) surge ante la necesidad de crear un marco conceptual de cara a estructurar los procedimientos de evaluación del comportamiento de los niños ante situaciones de conflicto social, el cual contempla los siguientes pasos: a) Establecimiento de una meta ante un obstáculo social, y una representación del estado final del proceso, b) Examinar la tarea ambiental (Jacklin & Maccoby, 1978; Putallaz & Gottman, 1981; Doyle, 1982;), c) Acceder a información relativa a estrategias utilizadas en ocasiones anteriores semejantes a aquellas mediante las cuales se logró eficazmente la meta, d) Puesta en práctica de la estrategia y, e) Constatación del resultado de la estrategia.

Para Moraleda et al., (1998) el fomento de la competencia social requiere de dos tipos de componentes: a) el comportamiento positivo, en el que se enmarcan tanto los aspectos internos y b) el aprendizaje de estrategias

o habilidades de interacción social apropiadas según las distintas situaciones.

Los autores diseñaron el instrumento de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS; Moraleda et al., 1998), con la finalidad de ofrecer una visión de la competencia social de los adolescentes; es decir, de aquellas variables que más facilitan o más dificultan su adaptación social al medio en que viven. Las variables que se consideran en este cuestionario se encuadran dentro del contexto de un modelo teórico de competencia social en los adolescentes, a través del cual se ha llegado a las siguientes conclusiones: a) El éxito o fracaso en la interrelación de los adolescentes depende de la presencia en ellos de ciertas variables actitudinales y cognitivas, consistentes y estables a través del tiempo y que constituyen su competencia o incompetencia social. b) Las variables actitudinales presentan una estructura trifactorial en al que cabe distinguir un factor prosocial o facilitador de las relaciones, otro antisocial o destructor de las relaciones y otro asocial o inhibidor ante las relaciones.

En el factor prosocial se agrupan dos factores de orden inferior: la solidaridad y el liderazgo. En la solidaridad se distinguen a su vez varios aspectos: conformidad con lo que es socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración y seguridad y firmeza en la interacción (Rivera & Ardila, 1983; Roche, 1995; Papalia, 1997 citado en Medina 2000; Penner & Finkelstein, 1998 citados en Eisenberg et al., 2002). En el factor antisocial se agrupan dos factores de orden inferior: la dominancia y la agresividad-terquedad. En el factor asocial se agrupan dos factores de orden inferior: la apatía-retraimiento y la ansiedad-timidez (Moraleda, Gonzalez & García, 1998).

La conducta prosocial, puede ser entendida como aquella «conducta que al ser exhibida beneficia a una o más personas». En la historia de la sociedad y en el contexto actual se puede observar que algunos individuos tienden a exhibir un número mayor de conductas prosociales que otros. Sin embargo, el identificar la razón por la cual lo hacen no resulta sencillo. Se han realizado investigaciones que intentan relacionar factores de diversa índole, entre ellos factores biológicos, psicológicos, sociales y contextuales. A continuación, se detallan algunos de tales estudios relacionados con las variables que serán evaluadas a través del instrumento seleccionado para el presente estudio.

Samuel & Pearl Oliner (s.f) citados en Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2003) realizaron varios estudios evaluando las personas que arriesgaron su vida para salvar judíos durante el genocidio ocurrido a lo largo de la ocupación nazi en Europa durante la II Guerra Mundial. Estos autores identificaron la influencia de la educación infantil en el fomento de una tendencia orientada a los demás. Adicionalmente, encontraron diferencias interesantes. Primera, los rescatadores suelen ser miembros marginales de su comunidad local que no refieren sentimientos de integración en la red social local. Segunda, manifiestan gran independencia y realización personal. Es decir, se ven como extraños que se apartan de las normas locales para lograr sus objetivos personales. Por último, revelan que ya ayudaban a los otros antes de la guerra, lo cual muestra que no se volvieron altruistas por la ocupación nazi; simplemente, les dio otra oportunidad de tender la mano a quien lo necesitaba (Worchel, Cooper, Goethals & Olson, 2003).

Calvo, González & Martorell (2001), estudiaron la relación entre la conducta prosocial-antisocial y variables de personalidad con una muestra de 421 niños y adolescentes hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años. Los resultados ponen de manifiesto una relación positiva entre conducta prosocial y empatía, afán de aventura, autoconcepto positivo y autoconcepto/autoestima. Mientras que se observó una relación negativa entre conducta prosocial e Impulsividad y Autoconcepto Negativo.

Algunas investigaciones relacionan la conducta prosocial y la antisocial con una serie de variables interpersonales, como sociabilidad, liderazgo, retraimiento social, agresividad, entre otras. Al respecto, se encontraron algunas correlaciones significativas mediante el análisis factorial. Por ejemplo, a mayor refuerzos o incentivos de ayuda en el ámbito familiar, mayor socialización del individuo. También, se comprobó que no había una relación significativa entre conducta prosocial y miedos, pero sí una alta correlación entre socialización y felicidad. Se vio también muy poca relación entre conducta prosocial y creencias irracionales o prejuicios (González, 1998).

Las personas que ayudan necesitan retroalimentación (feedback) de la víctima, lo cual implica constatar que su ayuda generó algún beneficio y que, por ende, la víctima resultó favorecida con su intervención. Esto

genera un sentimiento de alegría empática, en el sentido de que los sentimientos agradables que generan en la persona a la que se ayuda son compartidos (Hernández, 2005).

La relación entre conducta prosocial y género ha sido estudiada por González, Calvo, Benavides & Casullo (1998), quienes evaluaron varios tipos de conducta prosocial y antisocial en 977 adolescentes, 504 mujeres y 473 varones, encontrando que los varones mostraban menos empatía, respeto y sociabilidad que las mujeres; mientras que estas mostraban más sentimientos de soledad y conductas agresivas, así como mayor capacidad de liderazgo percibida.

En un estudio de Moss & Page (1972 citados en Hernández, 2005) encontraron que las personas que son reforzadas en una situación previa de ayuda son más proclives a prestar ayuda posteriormente. En este contexto se sitúa el fenómeno de la co-dependencia, de acuerdo con el trabajo de Lyon & Greenberg (1991 citados en Hernández, 2005) los niños que aprenden a ganarse la aprobación y la autoestima satisfaciendo las exigencias de un padre dependiente y disfuncional buscarán las oportunidades de ayudar.

Por otra parte desde un punto de vista social se menciona que existen agentes socializadores que influyen en las conductas que pueden adquirir los niños, uno de los cuales en la familia donde resulta importante el estilo de crianza adoptado con ellos. Ya que los niños según la teoría de aprendizaje social de f (1987, 1997, 2001), pueden aprender su relación con las demás personas observando modelos importantes como los de su familia, siendo esta considerada como primer medio social donde el niño va aprendiendo a resolver conflictos y a convivir con otras personas.

La educación es otro factor a analizar, pues a través de ella se aumentan las oportunidades de contacto con otros niños que los llevan a tener que aprender a aceptar y tolerar otras personas (adultos y niños) que no le resultan simpáticos, aprendiendo a controlar sus conductas a través de las reglas y normas que en este contexto se imponen (Navarro, 2003).

Así mismo, se puede determinar la relación entre los procesos de generación de vínculos con las conductas prosociales, según lo definido por Pérez-Poza (2000), quién realiza la siguiente clasificación en cuanto

a los tipos de vínculos y sus efectos sobre la realización de conductas prosociales por parte del niño: a) Seguridad del vínculo, b) Refuerzo y modelado, c) Disciplina parental, d) Asignación de responsabilidad y, e) Factores situacionales - Presencia o ausencia de observadores.

Todas las conductas prosociales requieren de y son una expresión de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, s.f. citado por Roca, 2003). Gardner (1995) define como inteligencia intrapersonal a la capacidad para conocer los aspectos internos de sí mismo; el acceso a la propia vida emocional y sentimientos; la capacidad de discriminar entre estas emociones, ponerles un nombre y recurrir a ellas para interpretar y orientar la propia conducta. El Autoconocimiento es, en términos generales, reconocer los propios sentimientos, emociones, preferencias, habilidades, recursos e intuiciones, es saber en que estado se encuentra la persona en cada situación que afronta, estando conscientes de lo que es, sus reacciones y los efectos que causa sobre el entorno. Constituye una de las aptitudes básicas de la excelencia (Briano, 2003). Se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de autoestima y por lo tanto con los de autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, y autorespeto.

Goleman (1995), interpreta y resume la inteligencia interpersonal y la intrapersonal como la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas en referencia a la inteligencia interpersonal, y en cuanto a la inteligencia intrapersonal como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta. Sostiene que, además de ser metahabilidades, estas inteligencias pueden ser categorizadas en competencias o dimensiones, tales como: el conocimiento y capacidad para controlar las propias emociones; el reconocimiento de las emociones ajenas; la capacidad de motivarse a sí mismo y; el control de las relaciones interpersonales.

Dos componentes claves de la inteligencia interpersonal, son la empatía y la habilidad para relacionarse con los demás, apreciando sus perspectivas y siendo sensitivos a sus motivos personales e intenciones (Carreras, Guial & Mestre, 2003; De Jesús, 2003). Al respecto, Montañó (2003) sostiene que la inteligencia emocional ayuda a potenciar las capacidades de co-

municación y de relación con los demás, a través de la comunicación efectiva en lo que hablante y oyente se entienden mutuamente.

La empatía es el conjunto de capacidades que permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento (Roca, 2003). La empatía se construye sobre la conciencia de sí mismo; cuanto más abierto se está a las propias emociones, más habilidad se desarrolla para interpretar los sentimientos propios y ajenos. La inteligencia interpersonal está a la base de las habilidades sociales, comportamientos o conductas verbales y/o no verbales, que son aprendidas, para interactuar con los demás de manera efectiva y facilitan la convivencia, bienestar personal y social (Cieza, 1997; Martínez, 2003).

Umbert (citado por Martínez, 2003) plantea que las personas se expresan a través de tres tipos de conductas o formas de comportamiento: a) Conducta asertiva o socialmente hábil, b) Conducta pasiva y, c) Conducta agresiva. En cuanto a una perspectiva relacionada con el desarrollo moral, Kohlberg (1984) considera que si existe un juicio moral más evolucionado habrá mayor probabilidad de conducta altruista. Igualmente la investigación demuestra que la responsabilidad implica una disposición hacia la conducta altruista, la conducta moral es expresión del desarrollo bio-psico-social alcanzado e incluye conducta prosocial y altruista (Vigneaux, 1990; Pérez-Poza, 2000).

El crecimiento moral está muy vinculado con el desarrollo de la competencia social y emocional (Jiménez, 2000). El comportamiento prosocial es un comportamiento altruista, justo, compartido o generalmente empático (Eisenberg & Fabes, 1998, citados en Woolfolk, 2000). Según Spacapan & Oskamp (s.f. citados en Woolfolk, 2000), incluye acciones que benefician a los demás, sin proporcionar necesariamente un beneficio directo a la persona que la realiza. La cooperación es obrar conjuntamente con otro u otros, para un mismo fin; es el acto de conjugar, voluntariamente o no, la conducta propia con la de otros, para alcanzar un determinado fin (Pedrals, 2002). Consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, procurando obtener resultados que son beneficiosos para sí mismos y para otras personas (Johnson & cols, 1999; Macaulay & Berkowitz, 1970 citados en Papalia & otros, 2001).

Así, el diseñar y conducir programas de desarrollo de las competencias sociales resulta crítico actualmente en el contexto educativo. Según López, Garrido, Rodríguez & Paíno (2002) es importante que la escuela desarrolle las habilidades cognitivas, la inteligencia, pero también la confianza, el respeto, a la diversidad, la convivencia y la conducta prosocial. La escuela debe concentrarse en ser una agencia de socialización y no solo una agencia de transmisión de contenidos académicos. Ha de ocuparse de la competencia social de manera directa y explícita desarrollando habilidades socio-cognitivas (Durlak, 1995 & Bloom, 1996, citados en López, Garrido, Rodríguez & Paíno, 2002).

Según López, Garrido, Rodríguez & Paíno (2002) los jóvenes necesitan aprender no solo el pensamiento inferencial y crítico que les permita ser competentes en las matemáticas, ciencias y otras asignaturas del ciclo escolar, sino también las estrategias cognitivas para una adecuada integración social. Existen diferentes canales a través de los cuales se puede mejorar la competencia social. La intervención educativa encaminada a potenciar la competencia social es recomendada para todo tipo de alumnos, no sólo para los que presentan algún problema (Martínez-Otero, 2001).

La competencia social puede trabajarse a partir de la empatía (Fuentes, 1989; Repetto, 1992; Eisenberg & Strayer, 1992; Roche, 1995; Loeber & Hay, 1997; Rey, 2003), la asertividad (Bandura, 1997; Roche, 1995; Martínez-Otero, 2001; Mestre, Samper & Frías, 2002), autoestima (Branden, 1995 citado en Martínez-Otero, 1999; Trianes, de la Morena & Muñoz, 1999), comunicación (Duck, 1989), desarrollo moral y responsabilidad social.

Moraleda (1995) propone un modelo de cinco dimensiones para la mejora de la «competencia social» por cuanto se trata de una de las vías apropiadas para prevenir conflictos, resolverlos y poner al educando en disposición de obrar rectamente: a) empatía, b) asertividad, c) autoestima, d) comunicación y, e) desarrollo moral (Tello, 2005). Las consideraciones realizadas se inscriben en un marco psicopedagógico que armoniza la vertiente intelectual y emocional de la persona, pues se pretende enriquecer tanto el pensamiento como la afectividad. Según queda recogido en el texto es necesario favorecer de manera equilibrada y entrelazada los aspectos cognitivos

y emocionales en el educando que se traduzcan en una mayor responsabilidad y en un compromiso firme con la convivencia.

Entre las competencias a desarrollar con miras a asumir la responsabilidad social, se pueden mencionar en primer lugar las competencias intrapersonales: Conciencia de sí, auto-regulación; motivación; y, pensamiento sistémico. Y, en segundo lugar, las competencias interpersonales: Empatía, influencia, resolución de conflictos, comunión (Schvarstein, 2001 citado en Martínez-Otero, 2003).

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de la presente investigación establecer si existen diferencias a nivel de actitudes entre las actitudes y estrategias cognitivas sociales entre jóvenes vinculados y no vinculados a Programas de Voluntariado en la ciudad de Bogotá. Para lo cual se proponen los siguientes objetivos: a) Adaptar la prueba de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) para la población en estudio, b) Medir actitudes y estrategias cognitivas sociales en jóvenes vinculados a programas de voluntariado en la ciudad de Bogotá a través de la aplicación del instrumento seleccionado, c) Medir actitudes y estrategias cognitivas sociales en jóvenes no vinculados a programas de voluntariado en la ciudad de Bogotá a través de la aplicación del instrumento seleccionado y, d) Comparar, en términos de las actitudes y estrategias cognitivas sociales, las muestras de jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado en la ciudad de Bogotá.

Método

Diseño

Se utilizó un diseño descriptivo comparativo, con el objetivo de realizar una descripción detallada de las variables de estudio (Tamayo & Tamayo, 1999) y de evaluar, medir o analizar la asociación entre categorías, conceptos o variables en un tiempo determinado (Hernández, Fernández & Baptista, 2002; Kerlinger & Lee, 2002); para el caso de la presente investigación, se tomaron como criterio de comparación las actitudes y estrategias cognitivo-sociales de los jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado, realizando un análisis posterior de tipo estadístico descriptivo, cuantitativo, comparativo e inferencial.

Participantes

En el presente proyecto se trabajó con dos instituciones seleccionadas por medio de un muestreo no probabilístico intencional, la primera institución con programas de voluntariado y la segunda, un colegio de educación formal, ambas en la ciudad de Bogotá, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años.

Para determinar el tamaño de la muestra se tuvo en cuenta en primer lugar la población de jóvenes vinculados a programas de voluntariado de diferentes Instituciones dedicadas a ello. Se empleó el muestreo intencional. De acuerdo con la visita realizada a tales Instituciones (Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), Voluntarios Universitarios por las metas del Milenio (VUMM), Banco del Tiempo, DANSOCIAL, Grupo Tayrona, Somos más, Asociación Internacional de esfuerzos voluntarios (IAVE), Colombia Joven) y el grupo de Scouts de Colombia se logró reunir una muestra de 219 jóvenes voluntarios. Y en el caso de la segunda muestra se tomaron 237 jóvenes que no se encontraban vinculados a programas de voluntariado, de los colegios Santa Clara, Champagnat y el Liceo de la Universidad Católica de Colombia, teniendo en cuenta las condiciones socio-demográficas de la muestra de jóvenes vinculados a programas de voluntariado procurando que la segunda muestra fuera equivalente a la primera.

Instrumento

El instrumento de medición seleccionado se denomina Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales (AECS) (Moraleda, González & García, 1998). Esta prueba evalúa actitudes sociales y estrategias de pensamiento social; teniendo en cuenta las siguientes categorías: *Actitudes sociales*: Prosociales, antisociales y asociales; *Estrategias de pensamiento social*: Competencia social e incompetencia social. Su administración es individual y colectiva y se aplica a adolescentes y adultos, con una duración de aplicación promedio de 45 minutos aproximadamente.

El instrumento de evaluación AECS (Moraleda et al., 1998) permite obtener una visión de la competencia social de los adolescentes. Los autores proponen un modelo teórico donde la competencia social es considerada como el resultado de la expresión de

ciertas actitudes básicas de la persona y de la actuación de ciertos procesos y estrategias cognitivas. Concretamente, en este instrumento se consideran 9 escalas de actitud social y 10 escalas de pensamiento social.

Dado que la prueba original fue diseñada para la población española, se realizó un ajuste de la misma a la población colombiana a través de la modificación de algunos de sus términos a partir de la evaluación de 6 jueces (3 psicólogos expertos en medición, 3 psicólogos expertos en comportamiento juvenil). De igual forma, se realizó una aplicación piloto de 48 jóvenes con condiciones socio-demográficas semejantes a las de los jóvenes participantes de la investigación. Esta aplicación permitió evaluar la validez de constructo a partir de un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, obteniendo que las escalas de la prueba explican el 75,1% de la varianza y, un índice de confiabilidad de 0.86 calculado con el Alfa de Cronbach.

Procedimiento

En un primer momento se llevó a cabo el ajuste de la prueba AECS para la población de adolescentes colombianos, cambiando los términos españoles para que se lograra un claro entendimiento de los ítems. Con la ayuda de los jueces se culminó dicha tarea y posteriormente se realizó el estudio piloto de la prueba AECS con jóvenes de la ciudad de Bogotá, luego de lo cual y con dichos datos se realizó un análisis factorial y un análisis alfa de Cronbach, para verificar que la prueba contaba con los requerimientos psicométricos.

Concluida esta primera fase, se aplicó la prueba AECS a una muestra de jóvenes vinculados y no vinculados a programas de Voluntariado ubicados en la ciudad de Bogotá. Esta prueba fue aplicada por un grupo de 3 psicólogos conocidos por los jóvenes, en un salón de la institución, controlando los sesgos de deseabilidad social indicando a los participantes que la prueba y sus datos y resultados serían de uso investigativo, confidenciales, sin ninguna relación o impacto en la institución a la que se encontraban inscritos. Y, finalmente, se llevó a cabo la tabulación de la información en Excel y se trabajó con SPSS, para posteriormente llevar a cabo el análisis de datos y se elaboró el informe de resultados.

Resultados

La muestra de participantes pertenecientes a programas de voluntariado (*voluntarios*) se compone de 237 jóvenes (51,2% del total de participantes), la de participantes no pertenecientes a programas de voluntariado (*no voluntarios*) se compone de 219 jóvenes (47,3% del total de participantes), y 7 de los participantes (1,5% del total), cuya pertenencia o no a programas de voluntariado no se puede especificar.

La muestra de voluntarios se conformó por jóvenes que pertenecen a los Scouts de Colombia, Asociación Cristiana de Jóvenes y grupo femenino de Scouts; la muestra de jóvenes no pertenecientes a programas de voluntariado estuvo conformada por estudiantes de los Colegios: Santa Clara, Champagnat, y Liceo de la Universidad Católica, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, siendo 14,31 en el caso de los voluntarios y 14,87 en el caso de los no voluntarios.

En cuanto a la distribución del estrato socioeconómico, se encuentra que un 44,3% de las muestras (194 participantes – 63 *voluntarios*, 131 *no voluntarios*) se ubican en el estrato 4; 42,9% de las muestras (188 participantes – 125 *voluntarios*, 63 *no voluntarios*) se ubican en el estrato 3; el restante 13 % se ubica en los estratos 2, 5, 6 y 1, pudiéndose concluir que las muestras están predominantemente en estratos 3 y 4.

El 40% de los jóvenes de las muestras se encuentran en noveno o décimo grado y un 20% entre sexto y séptimo grado. Los demás se encuentran en grados inferiores, culminando bachillerato o iniciando estudios tecnológicos o universitarios, lo cual permite concluir que tienen una adecuada formación académica acorde a su edad. Éste factor se constituye en una ventaja adicional como agente socializador puesto que los jóvenes escolarizados han contado con la oportunidad de tener contacto con otros (jóvenes y adultos) contribuyendo esto positivamente a que aprendan a interactuar, seguir reglas y normas, y a aceptar la diferencia (Navarro, 2003).

Se preguntó a los jóvenes de cada una de las muestras con quien vivían y se encontró que un 70,8% de las muestras (323 participantes – 161 *voluntarios*, 162 *no voluntarios*) reporta contar con la figura del padre en su núcleo familiar, contra un 29,2% (133 participantes – 76 *voluntarios*, 57 *no voluntarios*) que reporta lo contrario.

Un 93,9% de las muestras (428 participantes – 221 *voluntarios*, 207 *no voluntarios*) reporta contar con la figura de la madre en su núcleo familiar, contra un 6,1% (28 participantes – 16 *voluntarios*, 12 *no voluntarios*) que reporta lo contrario. En general existe un mayor porcentaje de jóvenes que viven con su madre en comparación con los que viven con el padre, siendo en ambos casos elevado lo cual indica que cuentan tanto con la figura materna como con la figura paterna. En más de un 95% de los casos se reporta que no viven con padrastro o madrastra.

Un 77,2% de las muestras (352 participantes – 187 *voluntarios*, 165 *no voluntarios*) reporta contar con la figura de los hermanos/as en su núcleo familiar, contra un 22,8% (104 participantes – 50 *voluntarios*, 54 *no voluntarios*) que reportan lo contrario.

Un 83,3% de las muestras (380 participantes – 190 *voluntarios*, 190 *no voluntarios*) reporta no contar con la figura de los tíos/as en su núcleo familiar, contra un 16,7% (76 participantes – 47 *voluntarios*, 29 *no voluntarios*) que reportan lo contrario. Un 86,4% de las muestras (394 participantes – 205 *voluntarios*, 189 *no voluntarios*) reporta no contar con la figura de los primos/as en su núcleo familiar, contra un 13,6% (62 participantes – 32 *voluntarios*, 30 *no voluntarios*) que reportan lo contrario.

Un 80,3% de las muestras (366 participantes – 187 *voluntarios*, 179 *no voluntarios*) reporta no contar con otras figuras al interior de su núcleo familiar (incluyendo abuelos/as, cuñados/as, hijos/as, amigos/as, etc.), contra un 19,7% (90 participantes – 50 *voluntarios*, 40 *no voluntarios*) que reportan lo contrario.

En lo correspondiente a la aplicación del instrumento AECS, se hace necesario determinar el índice de consistencia interna existente en la aplicación del instrumento, para lo cual se aplica una prueba *Alpha de Cronbach*, obteniendo un resultado de 0,904. Este resultado define al instrumento como confiable para las muestras evaluadas (ver Tabla 1 en la siguiente página).

La Tabla 1 ilustra el número de participantes que pertenecen a cada una de las muestras y su ubicación en las sub-escalas del instrumento, así como las diferencias entre las medias de la sumatoria obtenida desde los puntajes brutos hallados en las muestras.

Tabla 1. Número de participantes de cada muestra ubicados en las sub-escalas del instrumento y las medias de la sumatoria obtenida desde los puntajes brutos hallados en dichas muestras

	Pertenencia a programas de voluntariado	T	Sig	N	Media	Desviación Estándar
Sumatoria de respuestas para la sub escala Con	Si	.064	.949	237	43,78	8,080
	No			219	43,73	6,981
Sumatoria de respuestas para la sub escala Sen	Si	.952	.342	237	44,21	7,290
	No			219	43,55	7,374
Sumatoria de respuestas para la sub escala Ac	Si	1.069	.286	237	52,59	8,674
	No			219	51,74	8,396
Sumatoria de respuestas para la sub escala Sf	Si	.829	.407	237	50,38	8,548
	No			219	49,77	7,215
Sumatoria de respuestas para la sub escala Lid	Si	2.988	.003	237	19,15	4,261
	No			219	17,94	4,362
Sumatoria de respuestas para la sub escala Agr	Si	-.098	.922	237	28,53	6,591
	No			219	28,58	5,720
Sumatoria de respuestas para la sub escala Dom	Si	3.509	.000	237	23,84	6,282
	No			219	21,87	5,639
Sumatoria de respuestas para la sub escala Ap	Si	3.484	.001	237	28,44	8,843
	No			219	25,71	7,840
Sumatoria de respuestas para la sub escala Ans	Si	3.061	.002	237	23,46	8,932
	No			219	21,04	7,819
Sumatoria de respuestas para la sub escala Imp	Si	1.544	.123	236	26,29	7,352
	No			219	25,22	7,470
Sumatoria de respuestas para la sub escala Ind	Si	1.033	.302	236	22,71	6,482
	No			219	22,12	5,607
Sumatoria de respuestas para la sub escala Cv	Si	1.541	.124	236	20,64	5,204
	No			219	19,95	4,188
Sumatoria de respuestas para la sub escala Per	Si	2.969	.003	236	22,11	7,221
	No			219	20,22	6,287
Sumatoria de respuestas para la sub escala Dem	Si	-1.449	.148	236	23,31	6,972
	No			219	24,22	6,312
Sumatoria de respuestas para la sub escala Hos	Si	2.148	.032	236	15,94	7,645
	No			219	14,47	6,851
Sumatoria de respuestas para la sub escala Obs	Si	1.190	.235	236	29,03	7,983
	No			219	28,17	7,227
Sumatoria de respuestas para la sub escala Alt	Si	.702	.483	236	27,78	7,655
	No			219	27,27	7,708
Sumatoria de respuestas para la sub escala Cons	Si	1.978	.049	236	29,06	7,635
	No			219	27,67	7,312
Sumatoria de respuestas para la sub escala Med	Si	2.641	.009	236	29,25	7,961
	No			219	27,28	7,946

Discusión

El objetivo central de la investigación fue establecer si existen o no diferencias significativas entre los jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado en la ciudad de Bogotá. El análisis de los datos mostró que existen diferencias significativas en 8 de las 19 sub-escalas que conforman la prueba de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales, lo cual permitió dar respuesta a la pregunta de investigación. Adicionalmente a través de los diferentes tipos de análisis se alcanzó con cada uno de los objetivos propuestos.

Con el fin de llevar a cabo un análisis más detallado, la presente discusión se centra en describir las características sociodemográficas de las muestras seleccionadas de voluntarios y no voluntarios y posteriormente se realiza el análisis de cada una de las sub-escalas e ítems, para poder obtener conclusiones respecto a la concordancia o no con estudios previos planteados a lo largo del marco teórico.

Un 70,8% de las muestras (323 participantes – 161 voluntarios, 162 no voluntarios) reporta contar con la figura del padre en su núcleo familiar, contra un 29,2% (133 participantes – 76 voluntarios, 57 no voluntarios) que reporta lo contrario. Mientras que un 93,9% de las muestras (428 participantes – 221 voluntarios, 207 no voluntarios) reporta contar con la figura de la madre en su núcleo familiar, contra un 6,1% (28 participantes – 16 voluntarios, 12 no voluntarios) que reporta lo contrario.

Sub-escalas de la prueba AECS: Respecto al análisis de las diferentes sub-escalas que componen la prueba de Actitudes y Estrategias cognitivas sociales se encontraron diferencias significativas en ocho sub-escalas: Liderazgo prosocial (Lid), Dominancia (Dom), Apatía-retraimiento (Ap), Ansiedad-timidez (Ans), Percepción y expectativas sobre la relación social (Per), Percepción del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos), Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (Cons), Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (Med).

No se encontraron diferencias significativas en las 11 siguientes sub-escalas: Conformidad con lo que es socialmente correcto (Con), Sensibilidad social (Sen),

Ayuda y colaboración (Ac), Seguridad y firmeza en la interacción (Sf), Agresividad-terquedad (Agr), Impulsividad frente a reflexividad (Imp), Independencia de campo frente a dependencia (Ind), Convergencia frente a divergencia (Cv), Percepción del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem), Habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (Obs), Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver problemas sociales (Alt).

Se encontraron diferencias significativas en 8 de las 19 sub-escalas; confirmando los planteamientos de Monjas (1999), Adolphs (1999), Isen (1993, 2000), Trianes, Muñoz & Jiménez (2000), Mahar & Sullivan (2002), Buckley, Storino & Saarni (2003), Bisquerra (2003), Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2003), Ciarrochi, Scott, Deane & Heaven (2003), Diener & Kim (2004) y Wentzel, Caldwell & Barry (2004), con respecto a los factores habilitadores y reforzantes de los comportamientos prosociales.

Sin embargo, al revisar cada una de las medias de las puntuaciones de los dos grupos: voluntarios y no voluntarios en las diferentes sub-escalas, se encuentran que se ubican en el rango de normalidad, no dando lugar a interpretaciones por puntuaciones extremas, ya sean altas o bajas.

De acuerdo con el análisis realizado a cada uno de los ítems en los que hubo diferencias entre los grupos, se puede concluir que el grupo de voluntarios mostró una tendencia a contestar de manera positiva a todo aquello que representa competencia social, como lo es la solidaridad, conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción y liderazgo prosocial. Así mismo, su estilo cognitivo, como lo expresan Spivack & Shure (1982) en su modelo de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, se caracteriza por la reflexividad, y las estrategias cognitivas empleadas para la solución de problemas sociales se caracterizan por la habilidad en la observación y retención de información relevante sobre la situación social, la búsqueda de soluciones alternativas, la anticipación de las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales y la elección de los medios adecuados a los fines que se persiguen, tal y como también lo exponen Moraleta, González & García (1998).

Estos hallazgos reafirman lo expresado por Trianes, Muñoz & Jiménez (2000), según los cuales el desarrollo de competencias sociales permite, a su vez, la formación de conductas congruentes valoradas por la sociedad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de auto-eficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar. De acuerdo con el modelo biopsicosocial vigente se puede afirmar incluso que la competencia social es un indicador social de salud mental y de calidad de vida.

Finalmente, se puede afirmar que aunque las puntuaciones promedio de ambos grupos son bastante similares, las diferencias encontradas muestran que los voluntarios tienen una tendencia a exhibir mayor competencia social que los no voluntarios en algunos de los aspectos evaluados a través de la prueba AECS. Igualmente, la presente investigación representa un avance en el estudio psicométrico de la prueba utilizada para la población colombiana y puede ser el punto de partida para su estandarización y baremación. En este sentido, vale la pena, resaltar que se encontraron ítems con correlaciones significativas, información que fue incluida en el aparte de resultados del informe de investigación.

A parte de esto, el estimular programas de voluntariado además de contribuir con la responsabilidad social que todos los ciudadanos deben asumir en una sociedad que tanto lo necesita, estaría apuntando al desarrollo de actitudes, estilos cognitivos y estrategias cognitivas que benefician a los adolescentes al permitir que aumenten su competencia social, su adecuado ajuste social, el incremento de su desempeño escolar, y su mayor participación en la sociedad a través de conductas prosociales. El aumento de jóvenes vinculados a programas de voluntariado, permitirá que un mayor número de jóvenes exhiban conductas prosociales que favorezcan la construcción de una sociedad que se caracterice por una cultura de paz, justicia y equidad y se disminuya la posibilidad de jóvenes apáticos, en situaciones de desajuste (adicciones, deserción escolar, violencia, entre otros), o clara conducta antisocial como la exhibida por los jóvenes infractores. Así mismo, se logrará contribuir con el Plan Estratégico del Programa Presidencial Colombia Joven (2005) cuya finalidad es que los jóvenes se organicen y participen en el desarrollo del país al tomar conciencia social del papel protagónico que juegan en su construcción; esto cobra

gran relevancia si se tienen en cuenta las cifras del DANE (2006) en las que se indica que los jóvenes representan el 23,5% de la población total, constituyéndose en los actores más importantes tanto en términos de porcentaje como por el poderoso efecto de sus acciones, dado que son y serán la fuerza que podrán lograr una gran transformación del entorno.

Finalmente, esta investigación es un punto de partida para futuras investigaciones en el campo de la competencia social y de la responsabilidad social, que se relacionan de manera estrecha. Esto en la medida que resultaría de gran interés y aporte para los programas educativos, reeducativos, comunitarios y de resocialización contar con información precisa sobre los factores ambientales, sociales, afectivos y cognitivos, relacionados con los comportamientos prosociales y las competencias sociales; en la medida que proporcionarían una herramienta de utilidad para la formación ciudadana, la conformación de redes de apoyo y grupos de trabajo eficientes. Una sociedad que cuente con jóvenes más competentes socialmente logrará construirse con mayor responsabilidad social posibilitando una mejor calidad de vida para todos.

Referencias

- Adolphs, R. (1999). Social Cognition And The Human Brain, *Trends In Cognitive Sciences*, 4(12), 469-479.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago-Chile: Andrés Bello.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez-Roca S.A.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Briano, A. (2003). *Autoconocimiento, una aptitud de excelencia*. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docentes», Mayo, Santiago de Chile.

- Buckley, M.; Storino, M.; Saarni, C. (2003). Promoting Emotional Competence in Children and Adolescents: Implications for School Psychologist, *School Psychology Quarterly*, 18, 177-193.
- Caballo, V. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001) Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Carreras, M.; Guial, M. y Mestre, J. (2003). *Una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructo teórico*. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Cavell, T. (1999) Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. & Heaven, P. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: A construct validation study. *Personality and Individual Differences*, 35, 1947-1963.
- Cieza, J. A. (1997). *Habilidades sociales en la infancia*. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Del Río, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weisberg (eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 91-106). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Eisenberg, N.; Guthrie, I.; Cumberland, A.; Murphy, B.; Shepard, S.; Zhou, Q. & Carlo, G. (2002). *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6, 993-1006.
- Fuentes, M. J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 65-78.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Barcelona-España: Paidós. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. C. Witt; S. N. Elliott y F. M. Gresham (Comps.), *Handbook of Behavior Therapy in Education* (pp. 523-546). Nueva York: Plenum Press.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1993). Social Skills Intervention Guide: Systematic Approaches to Social Skills Training. *Special Services in the Schools*, 8 (1), 137-158.
- Hernández, A. (2005). *Conducta altruista vs. conducta prosocial: ¿por qué a veces ayudamos a las personas y otras veces no?* Extraído el 15 de abril del 2006 desde <http://www.efdeportes.com/efd81/conducta.htm>
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jacklin, C. y Maccoby, E. (1978). Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed sex dyads. *Child Development*, 14, 557-569.
- Jalongo, M. (2006). Social
- Kerlinger, F. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. (4da Ed.) (L. E. Pineda, & I. Mora, Trads.). México, DF, México.
- Kohlberg, L. (1970). Moral development and the education of adolescents. En R. F. Purnell (Ed). *Adoles-*

- cent and the American high school. New York: Holt Rinehart y Winston. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Kohlberg, L. (1984). & Row.
- Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- López, M.; Garrido, V.; Rodríguez, F. & Paíno, S. (2002). Jóvenes y competencia social: Un programa de intervención. *Psicothema*, 14, 155-162.
- Mahar, S. & Sullivan, L. (2002). *Social competencias, an integrated approach to linking student learning and well-being*. Victoria: Social Competencies Unit of the Department of Education & Training (DE&T).
- Martínez-Otero, V. (1999). *Temas de nuestro tiempo: psicología, educación, sociedad y calidad de vida*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12, 1, 295-318.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Medina, C. (2000). *La Televisión y su Influencia en los Niños*. Extraído el 15 de abril del 2006 desde <http://www.apsique.com/tiki-print.php?page=DesaNitv&PHPSESSID=10ca7e04c52aafdb4942eb7582bde0c5>
- Mestre, P., Samper, G., & Frías, N. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Monjas, M. (1999). Programa de enseñanza en habilidades sociales. Madrid: Martínez Roca.
- Montaño, A. (2003). *Cómo triunfar potenciando la inteligencia emocional*. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Moraleda, M. (1995). *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Moraleda, M.; González, A. & García, J. (1998). *AECS, «Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales»*. Madrid, España: TEA Ediciones S.A.
- Morales, J.; Moya, M.; Rebolloso, E.; Fernández, J. M.; Huici, C.; Marques, J.; Páes, D. & Pérez, J. A. (1994). *Psicología social*. España: McGraw-Hill.
- Navarro, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-20. Obtenido el 15 de abril del 2006 desde <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Pedrals, A. (2002). *La cooperación social*. Ponencia presentada al seminario Nuevos Modelos de Cooperación Social: Un enfoque socio jurídico, realizado en Oñati-España, el 19 y 20 de septiembre. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Pérez-Poza, A. (2000). *Altruismo*. Extraído el 26 de abril del 2006 desde <http://132.248.25.54/articulo2.html>
- Putallaz, M. & Gottman, J. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Repetto, E. (1992). *Fundamentos de orientación: La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- Revista Semana. (2002). *Con ganas de ayudar*. Extraído el 15 de abril del 2006 desde http://semana.terra.com.co/wf_InfoArticuloComprado.aspx?IdArt=66490&CodigoUnico=950azpGjYA75715000
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: Adaptación y validación de una escala. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 185-194.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: el estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall.

- Rivera, A. y Ardila, R. (1983). *Altruismo: Bases biológicas, psicológicas y sociales*. Bogotá, Colombia: Usta.
- Roca, M. (2003). *Inteligencia emocional: ¿Qué es y cómo desarrollarla?* Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: U.A.B.
- Sáez, O. (2001). *La responsabilidad social universitaria*. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1982). The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem-solving thinking. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (Comps.). *Advances in child clinical psychology*, (pp. Vol. 5, pp. 323-372). Nueva York: Plenum Press.
- Tamayo & Tamayo, M. (1999). La investigación. En ICFES (Ed. De la serie), *Aprender a Investigar* (3^{ra} Ed.). Bogotá.
- Tello, V. (2005). *Competencia social en la escuela. Bases para desarrollar la competencia social en la escuela*. Recuperado de: http://www.rmm.cl/index_sub3.php?id_contenido=5533&id_seccion=4346&id_portal=650
- Trianes, M^a. V.; de la Morena, M^a. L. & Muñoz, A. M^a. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M^a. V.; Muñoz, A. M^a. & Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su*
- Vigneaux, M. E. (1990). *Adaptación de un instrumento para evaluar el desarrollo del juicio moral*. Tesis para obtener el título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Wentzel, K.; Caldwell, K. & Barry, C. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicología educativa*. México: Pearson. Trabajo presentado en el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», Mayo, Santiago de Chile.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R., & Olson, J. M. (2003). Altruismo: La psicología de la ayuda a los demás. En S. Worchel; J. Cooper; G. R. Goethals y J. M. Olson, *Psicología Social*. Madrid: Thompson Editores.