

PRODUCTOS FINALES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

**FORMACIÓN ACADÉMICA, DESARROLLO EMPÁTICO Y COMPORTAMIENTOS
SOCIALMENTE RESPONSABLES EN ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES
PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE ITAGUI.**

**WILMAR DE JESÚS OCAMPO MOLINA
VÍCTOR HUGO PORRAS ALZATE**

**REQUISITO PARCIAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO**

**ASESOR
OLBER EDUARDO TOBÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE
SEPTIEMBRE DE 2015**

CONTENIDO

Informe técnico	3
Artículo teórico 1	43
Artículo teórico 2	60
Artículo de resultados o Informe de hallazgos	77

INFORME TÉCNICO DEL PROYECTO.

PROBLEMA:

El problema de investigación surge de la necesidad sentida que tiene el ámbito escolar de analizar los estilos de comportamiento socialmente responsables que influyen de manera directa en la convivencia de las instituciones educativas de carácter público, en especial, en los niveles de la básica secundaria y media.

Existe una tendencia en nuestros entornos escolares a dar mayor importancia a los aspectos académicos y al desarrollo de competencias cognitivas, prestándole una menor importancia a aquellos aspectos que involucran el comportamiento moral de los estudiantes y la generación de valores en los mismos. Si bien es cierto, el sistema educativo tiene sus indicadores con base en el desempeño académico, y en el caso específico de Colombia, en los resultados mostrados en las pruebas saber, e importante que nuestro sistema educativo gire su mirada e interés hacia los aspectos de formación moral de los estudiantes y de los comportamientos que guían la convivencia social.

En este orden de ideas, acercarse a la comprensión de variables como el comportamiento socialmente responsable y el desarrollo empático harán que se puedan promover estrategias de actuación en el desarrollo de estas competencias, que a su vez puedan ayudar en temas de importancia como la violencia escolar o el llamado matoneo o “bulliying”, máxime ahora que según disposiciones legales dadas por la ley 1620, se necesitan programas de prevención, promoción y seguimiento para ser aplicadas en las instituciones educativas de Colombia (Congreso de la Republica de Colombia, 2013)

Cada vez existe más consenso respecto a la necesidad de fomentar en los colegios y demás instituciones prestadoras de servicios educativos los estilos de conducta prosociales, conocidas también como conductas socialmente positivas basadas en la asertividad, entendiendo la asertividad como la conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros (Brown, 1980)

En este sentido, tratando de buscar un desarrollo social que involucre al individuo y se pueda dar a escala humana, se hace necesaria la vinculación de temas éticos que involucren los comportamientos de los seres humanos en torno a la responsabilidad social que le atañen como miembros de una sociedad.

Es así como la escuela, entendiendo ésta desde sus diferentes actores: estudiantes, docentes y familia, componen uno de los escenarios donde debe plantearse la discusión frente a la generación de comportamientos socialmente responsables. Pero para que esta situación pueda plantearse, se hace necesario se piense en el otro, es decir, que a través del desarrollo empático sea posible la construcción colectiva de equidad y de ambientes educativos que promuevan una sana convivencia.

Lo anterior nos lleva al cuestionamiento ¿qué es pensar en el otro y qué es un comportamiento socialmente responsable? Hacernos estas preguntas nos puede llevar a buscar la respuesta en fuentes como la familia, la escuela o todos aquellos escenarios donde se desarrolla el individuo. Sin embargo, para efectos de esta investigación tomamos como escenario la escuela; para analizar los comportamientos socialmente responsables y el desarrollo empático con relación al grado o nivel de formación académica como variables de análisis.

La intervención de estas variables nos darán puntos de análisis para el desarrollo de estrategias que busquen impulsar los comportamientos socialmente responsables y la empatía, considerando que la escuela tiene la capacidad y la tarea formativa para enfocar su enseñanza con el objetivo que el individuo logre realizar autoanálisis de sus actos y a su vez, tener la posición crítica necesaria para evaluar el comportamiento social de otros individuos.

Así que una de las funciones de la escuela será la búsqueda de la formación integral del individuo. Pero al llamarlo integral, querrá decir que no se podrá centrar únicamente en la conformación de aprendizajes que desarrollen sus capacidades en el ámbito de la adquisición de conocimientos y habilidades de tipo técnico. Por el contrario, se necesita formar individuos capaces de reconocer sus propios sentimientos, emociones, preferencias, habilidades y recursos.

Varios autores, entre ellos, Cándido, y Martínez (2013), afirman que el desarrollo emocional está ligado directamente con los procesos intelectuales de los estudiantes y que si generamos aprendizajes a través de las emociones los estudiantes alcanzarán mejores desarrollos intelectuales. Pero al contrario, si las condiciones para lograr dicho desarrollo son precarias, los estudiantes presentarán problemas como limitaciones en la memoria, dificultad en la percepción y en la atención, disminución de las asociaciones mentales satisfactorias y limitaciones en la capacidad de abstracción.

Si somos conscientes y hacemos conscientes a los estudiantes de las emociones y cómo éstas ayudan a la potenciación de comportamientos socialmente responsables, lograremos que se forme consciencia de las reacciones y comportamientos que ellos adoptan, de las reacciones que tienen y los efectos positivos o negativos que estas conllevan.

Esta investigación mide y analiza los comportamientos socialmente responsables y el desarrollo empático en dos momentos específicos de formación de los estudiantes: el grado séptimo y el grado undécimo de educación básica secundaria y media respectivamente.

En la literatura sobre el tema existen algunas investigaciones que tienen por temática central los comportamientos socialmente responsables, pero muchos de ellos están enfocados en ambientes universitarios, dando respuesta al desarrollo de estos comportamientos en diferentes momentos de sus estudios, sin embargo son muy pocas las referencias de estudios realizados en ambientes escolares en los niveles formativos que se trataron en la investigación. Se podría decir que las referencias principales abarcan un tema mucho más genérico que es el de las conductas prosociales, del cual se encontraron estudios en escuelas de Estados Unidos y España. El estudio de las actitudes hacia el comportamiento prosocial de los adolescentes permitirá, de cierta manera, prever la conducta y formar una idea más estable de la realidad de los jóvenes; considerándolos como individuos activo-participativos en el cambio y mejora de su sociedad y del mundo.

La investigación fue realizada en estudiantes con rangos de edades entre los 11 y los 18 años. Este rango de edades sitúa el estudio en la etapa adolescente. Si bien en esta etapa el desarrollo de una conciencia y unas normas morales comienza muy temprano en el proceso de socialización; es en la adolescencia que el individuo analiza y evalúa de nuevo estos principios para construir un conjunto propio de valores coherentes (Graig, 1994).

Otra de las principales motivaciones para la realización de esta investigación se debe a que en la actualidad, el problema de la violencia o el llamado matoneo escolar cada vez se presenta con mayor frecuencia en nuestros contextos escolares lo que ha llevado a que desde las mismas políticas estatales se planteen leyes que apoyen la resolución de conflictos escolares y la

protección de los derechos de los estudiantes en otros ámbitos, como resulta para Colombia la ley 1620 del 15 de marzo de 2013.

El problema ha tomado tales dimensiones, que en la actualidad es posible afirmar que uno de cada dos niños en edad escolar en todo el mundo han participado de una situación de bullying (matoneo), en forma de violencia psicológica, agresiones físicas o sexuales (Romagnoli, 2007), esta situación se observa en el contexto local del área metropolitana del Valle de Aburra y especialmente en el Municipio de Itagüí, donde se observan situaciones diversas de violencia institucional como el matoneo y conductas agresivas que ponen el ambiente escolar en condiciones no óptimas de aprendizaje. Estas conductas tiene muy pocos referentes de investigación en el Municipio de Itagüí.

El objetivo de este trabajo es encontrar la relación entre el grado de formación académica y los niveles de comportamientos socialmente responsables y desarrollo empático en estudiantes de los grados séptimos y undécimo de la educación básica y media. Se miden los niveles de las variables anteriormente mencionadas en la población objeto de estudio, como antecedente, para que pueda ser usado como referencia para trabajos posteriores, tanto de investigación como de intervención.

Ruta conceptual

La investigación muestra la relación entre el nivel de formación académica, el desarrollo empático y los comportamientos socialmente responsables en estudiantes de los grados 7 y 11. Si bien el estudio no toma el matoneo escolar como variable de análisis, es importante resaltar que debemos entender la relaciones planteadas en la investigación para tratar de aportar a la intervención futura de la problemática como antecedente.

En la investigación se establece, sí el nivel de formación académica influye sobre el desarrollo de comportamientos socialmente responsables y el desarrollo empático de estudiantes de los grados 7° y 11° de dos colegios públicos de la ciudad de Itagüí.

Entrando a definir cada uno de las variables de estudio, en primer lugar, entendemos formación académica como aquel proceso de educación formal que se imparte en establecimientos educativos aprobados para tal fin, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducentes a grados y títulos. Para efectos de ésta investigación la formación académica actúa como variable independiente y su constructo teórico está fijado de manera explícita en la ley 115 de 1994. (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

En Colombia, se contempla en la Ley 115 que los niveles de formación de la educación formal son los siguientes:

- Educación preescolar que comprende mínimo un grado obligatorio .
- Educación básica con una duración de nueve grados (básica primaria: cinco grados y básica secundaria: cuatro grados)
- Educación media con una duración de 2 grados (10°. y 11°.) Culmina con el título de Bachiller. .
- Educación Superior

Para la investigación se eligieron dos grados de educación formal: 7° y 11°

En relación con el nivel de formación académica, podemos decir que es definida desde la Ley 115 de 1994 y que para la investigación actúa como variable independiente. Una búsqueda de antecedentes entre el nivel de formación académica y el desarrollo de comportamientos socialmente responsables nos muestran que desde el punto de vista cognitivo a mayor nivel de formación académica se tiende a incrementar los comportamientos socialmente responsables entre ellos pro sociales (Arango, Clavijo, Sanchez, & Puerta, 2014) y esta prosocialidad será un

factor clave para promover las competencias sociales y académicas desde la adolescencia (Inglés, Martínez, & García, 2013).

En segundo lugar, para definir los comportamientos socialmente responsables, empezamos por definir la categoría que las deriva: La conducta prosocial. La conducta prosocial es un conjunto de conductas voluntarias dirigidas a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y socialmente responsables con el fin de beneficiar a otros. Si bien estas conductas no necesariamente están determinadas por una motivación altruista (Ayudar, compartir, alentar, comprender, ponerse en lugar de, etc.) (Inglés, Martínez, & García, 2013), se considera también sinónimo de socialización la conducta prosocial (Martorell, Gonzalez, & Ordoñez, 2011).

Para la investigación, se entendió el Comportamiento Socialmente Responsable como el conjunto de conductas morales desarrolladas por una persona, las que se constituyen en referentes concretos que denotan la Responsabilidad Social ejercida por cada individuo (Navarro, 2003).

Para que la persona logre el ejercicio de la Responsabilidad Social es necesario que, además de desarrollar su moralidad, adquiera determinadas habilidades sociales que le permitan ejercer conductas prosociales y comportamientos orientados a considerar tanto las necesidades propias como las de otros.

En esta misma línea de pensamiento, otros autores definen un estudiante socialmente responsable como un individuo capaz de comprometerse, escuchar y ponerse en el lugar del otro, es un ciudadano empático que se preocupa no sólo por su bienestar sino por el bienestar de todos los que lo rodean (Martí, 2010).

Se hace mención que cuando se produce retraso en el desarrollo empático y en el constructo emocional del individuo, se produce influencia en el desarrollo posterior de conductas antisociales, inconvenientes para realizar juicios morales y dificultades para establecer relaciones interpersonales. (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone y Plaisted, 1999; Ellis, 1982; Dolan y Fullam, 2004; Ekman y Freisen, 1975; Fairchild, Van Goozen, Calder, Stollery y Goodyer, 2009; Miller y Eisenberg, 1988).

Es de señalar la importancia que tiene el desarrollo empático y emocional del individuo en la generación de comportamientos socialmente responsables de éstos, ya que es la empatía y las emociones factores primordiales para que el individuo desarrolle estas competencias.

En tercer lugar, para efectos del presente estudio se tomó la definición de empatía asumida por Davis(1980), que tiene una visión integradora que toma aspectos emocionales y cognitivos. Este autor propuso una definición multidimensional de la empatía y un nuevo instrumento para su medida con lo que marcó un punto de inflexión claro en la historia del desarrollo del constructo. Su definición del concepto de empatía es “el conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis, 1980).

Davis, identificó cuatro constructos de la empatía que se relacionan entre sí: antecedentes que implican las características del observador, el objetivo o la situación, incluyendo por ejemplo la capacidad empática de la persona, la fuerza de la situación y el grado de similitud entre el observador y el objeto. Los procesos referidos a los mecanismos concretos por los cuales se produce la respuesta empática pueden ser no cognitivos como el llanto reactivo del recién nacido, cognitivo simple, y cognitivamente avanzado como la adopción de roles.

Los resultados interpersonales, como las reacciones cognitivas y afectivas (preocupación empática) que se producen en el observador y que no se muestran visibles en el comportamiento hacia el objetivo; y por último los resultados interpersonales, que incluyen las respuesta de comportamiento dirigido hacia el objetivo, por ejemplo, la conducta de ayuda. (Davis, *Empathy: A social psychological approach.*, 1994).

Otros autores referencian que los procesos o desarrollos empáticos en los individuos son importantes para garantizar una vida en sociedad, que implica comprender las necesidades del grupo (Arango, Clavijo, Sanchez, & Puerta, 2014) e implican que cada individuo pueda regular sus emociones produciéndose una relación positiva entre regulación emocional y empatía.

La activación emocional empática es un factor que influye en el tipo de respuesta que cada sujeto dará ante las reacciones emocionales de los demás, es afectivo y de interacción cognitiva dándose como resultado la no agresión y permitiendo el altruismo- haciendo que el individuo disponga de sus medios para ayudar al otro. (Mestre, Samper, & Frías, 2002).

Es importante señalar cómo la empatía y la capacidad de entender los estados emocionales de los otros conllevan a la inhibición de la agresividad. Tal como señalan Garaigordobil y García (2006) y Mestre, Frías y Samper (2004), la empatía incluye, por parte del sujeto, tanto respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo que supone realizar una elaboración cognitiva.

Por otro lado, la empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al., 2004; Mestre, Samper y Frías, 2002).

La empatía también ha sido identificada por varios autores como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo. La empatía puede definirse como «una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro» (Eisenberg et al., 2005).

Autores como Chaux en su libro Educación convivencia y agresión escolar, afirma que la empatía es fundamental para la convivencia pacífica, entre otras razones porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. “Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño” “Cuando se ve una persona sufriendo, es más probable que se sienta compasión y se quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento” (Chaux, 2012, pág. 71).

Lo anterior lleva a considerar que a menos empatía más intimidación escolar, siendo esta importante para ser considerada una competencia ciudadana para ser trabajada desde los colegios y reflejándose en un mejor rendimiento académico.(Chaux, 2012).

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta es la relación existente entre los comportamientos socialmente responsables, la empatía y el fracaso académico. El estudio de los comportamientos socialmente responsables y la empatía son importantes debido a que estas actitudes tienen impacto positivo directo y relación directa con el éxito académico al permitir mejor procesamiento de la información y siendo a su vez un predictor negativo para la ansiedad (Inglés, Martínez, & García, 2013).

METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo con un enfoque metodológico cuantitativo. Esta investigación es empírica-analítica, ya que se determinó la relación entre nivel de formación académica, la empatía y los comportamientos socialmente responsables de estudiantes de los grados 7 y 11 de educación básica secundaria y media, respectivamente.

La muestra estuvo conformada por 284 estudiantes de los colegios San José (189) y del colegio Simón Bolívar (95). El muestreo fue no probabilístico. Los estudiantes fueron elegidos de manera conveniente y de acuerdo a la aceptación de los padres y del adolescente para participar en el estudio.

Los grupos a los cuales se aplicó la encuesta, estaban presentes en las fechas determinadas y se pasaron completos, es decir, en ningún momento se indicó a ningún estudiante de dichos grupos no realizar la encuesta, y de estos grupos no se aplicó el instrumento a los ausentes por causas ajenas a las instituciones educativas y a los investigadores.

De un universo conformado por 586 unidades de análisis, la muestra estuvo conformada por 284 estudiantes de los grados 7 y 11 de dos instituciones Educativas del Municipio de Itagüí (Institución Educativa Simón Bolívar (95) e Institución Educativa San José (189)), seleccionados por conveniencia

La información se recogió a través de dos instrumentos A. Cuestionario de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables”.(Davidovich, Espina, Navarro, & Salazar, 2005). El instrumento mide la capacidad de respuesta de un individuo frente a las acciones o comportamientos que éste aplicaría frente a la posibilidad de tener un beneficio propio (individualismo) o de tener beneficio para los demás o un beneficio común (beneficia a los demás y también a mí). B- Cuestionario de Autoatribución de comportamientos socialmente

responsables. Este cuestionario está compuesto por diez dimensiones de comportamiento y tres categorías de intención, se divide en dos escalas con formato de ítem correspondiente a una afirmación en tiempo verbal presente y a una escala likert de 5 opciones que va de nunca a siempre.

Este instrumento cuenta con una validación que muestra que luego de la aplicación del coeficientes de Alpha de Cronbach, para observar la confiabilidad interna de cada categoría respecto del puntaje total, los resultados obtenidos muestran que para la escala1 la confiabilidad interna de cada categoría respecto del puntaje total es de 0,75 y para la escala 2 de 0,74, resultados que avalan la consistencia de las dos escalas del instrumento. Del análisis de regresión múltiple realizado a través del coeficiente de correlación Pearson y utilizando como variable dependiente la escala 1, y como independiente la escala 2, se obtuvo un R-Square=0.2554. Esto muestra una relación positiva entre ambas escalas, e indica, con una probabilidad < 0.0044 , que un 25% del puntaje obtenido en la escala 1 se debe al puntaje obtenido en la escala 2. (Davidovich, 2005)

En el cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente Responsables se utilizaron 10 categorías de comportamiento y tres categorías de intención (Ver anexo 2)

Las diez categorías de comportamiento manejadas en el cuestionario son las siguientes:

1. Responsabilidad Académica: Determina los comportamientos asociados al ejercicio de las actividades realizadas en la vida escolar de acuerdo a las condiciones de las mismas.

2. **Actividades de Voluntariado:** Incluye los comportamientos asociados al ejercicio de actividades que están enmarcadas en el servicio a los demás que se ejercen voluntariamente.
3. **Ayuda Social:** Incluye los comportamientos asociados a la solidaridad que indirectamente atienden y satisfacen las carencias y necesidades de los otros.
4. **Actividades Religiosas:** Determina los comportamientos asociados a la vida espiritual y la aplicación de los valores inspirados en la vida religiosa, teniendo en cuenta el respeto por la diferencia de las demás prácticas religiosas.
5. **Convivencia Social:** Incluye los comportamientos asociados al ejercicio de una vida en comunidad acorde con las normas y necesidades individuales y grupales.
6. **Responsabilidad Cívico–Escolar:** Incluye los comportamientos asociados al ejercicio de los derechos y deberes cívicos que cada estudiante posee como miembro de una comunidad Educativa y social en general.
7. **Autocuidado:** Incluye los comportamientos asociados al resguardo de la salud física y psíquica.
8. **Desarrollo cultural:** Incluye los comportamientos que tributan a la formación integral de las personas pero que no se relacionan directamente con su área de formación académica.
9. **Ecología y Medio Ambiente:** Incluye los comportamientos vinculados al cuidado del ambiente.
10. **Respeto por Espacios Compartidos:** Esta categoría alude a la utilización de espacios públicos en forma responsable.

Categorías de Intención

1. Orientación Hacia sí Mismo. El sujeto desde una visión egocéntrica, sólo tiene en cuenta su propia gratificación personal, y no los intereses de los otros.
2. Orientación Hacia Personas Cercanas a su Contexto y a la Colectividad. El individuo se guía por el grupo y por sus normas.
3. Orientación del Individuo Según sus Principios Éticos. La persona actúa orientada por estos principios, que han surgido de su experiencia interpersonal.

Índice de reactividad interpersonal de empatía

El análisis de la fiabilidad del Cuestionario de Empatía incluye el cómputo de los coeficientes de alfa de Cronbach de las cuatro subescalas que componen el instrumento (ver anexo 3). Los valores de alfa oscilan desde 0.56 para la escala de Toma de Perspectiva hasta 0.70 para la de Fantasía para la muestra total.

El Índice de Reactividad Interpersonal ofrece una medida multidimensional de la empatía. Consta de 28 preguntas, divididas en cuatro subescalas de siete preguntas, donde cada subescala describe un aspecto separado del concepto global de empatía (ver anexo 3)

El instrumento mide la diferenciación entre Empatía cognitiva y empatía afectiva o emocional, teniendo en cuenta la diferencia entre cómo se comprende el punto de vista de otra persona y la respuesta emocional de quien observa el estado afectivo de otras personas. En la empatía cognitiva tiene en cuenta dos subescalas: escala toma de perspectiva y la escala de fantasía. A su vez la empatía afectiva tiene en cuenta la subescala de preocupación empática y la de angustia personal.

1. Escala de toma de perspectiva: Valora los intentos espontáneos de adoptar las perspectivas de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista.
2. Escala de fantasía: Mide la tendencia a identificarse con los personajes de las películas, novelas, obras teatrales y otras situaciones ficticias.
3. Escala de preocupación empática: Pregunta sobre los sentimientos de simpatía, compasión y preocupación por los demás.
4. Escala de angustia personal: Mide los sentimientos personales de ansiedad y malestar que se producen al observar las experiencias negativas de los demás.

La Escala de toma de perspectiva tiene valoración sobre los intentos espontáneos de adoptar las perspectivas de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista. La escala de fantasía valora la tendencia a identificarse con los personajes de las películas, novelas, obras teatrales y otras situaciones ficticias.

La escala de preocupación empática tiene valoración sobre los sentimientos de simpatía, compasión y preocupación por los demás. La escala de angustia personal tiene medición sobre los sentimientos personales de ansiedad y malestar que se producen al observar las experiencias negativas de los demás.

PROCEDIMIENTO

Para la aplicación del instrumento se envió una carta a los rectores de las dos instituciones que participaron en el estudio. En ésta se les explicó el objetivo del estudio y se le hizo la solicitud

para que los estudiantes escogidos abandonaran el aula momentáneamente para la aplicación del instrumento.

Se destaca que el presente trabajo tuvo el apoyo de la Secretaria de Educación del Municipio de Itagüí quien facilitó el acceso a la población que se intervino, lo cual dió la posibilidad de disponer del tiempo necesario de los estudiantes para la aplicación de la prueba.

Los cuestionarios aplicados a los 284 estudiantes, para efectos de logística fueron separados en grupos de 40, acorde a la disposición horaria y locativa de cada institución educativa. La aplicación se llevó a cabo por los investigadores en una sala de clases, con previa autorización de los docentes a cargo de los estudiantes. Se realizaron en 8 jornadas, 4 en cada institución, durante el mes de septiembre del año 2014. Cada jornada en cada institución tuvo una duración de aproximadamente una hora y media para la aplicación de ambos instrumentos.

Para la aplicación de los instrumentos se dispuso de salón o auditorio con un proyector donde se iban leyendo las preguntas y los participantes iban respondiendo acorde a las instrucciones recibidas. Para las respuestas se tuvo ayuda de clickers, aparatos electrónicos asociados a cada uno de los participantes que ayudan mediante un software a registrar de manera automática la respuesta de cada uno de los encuestados, facilitando la recolección de la información.

Cada uno de los participantes seleccionados para la aplicación del instrumento, firmó un consentimiento informado. Dado que los estudiantes, en su gran mayoría, son menores de edad, este consentimiento fue firmado por los padres de familia representantes de los estudiantes ante la institución educativa.

PROCESO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA INFORMACIÓN

La investigación encontró asociaciones o relaciones entre la formación académica y su influencia sobre el desarrollo de comportamientos socialmente responsables y la empatía, haciendo uso de técnicas estadísticas con el fin de realizar inferencias con relación a una población específica.

Para la investigación la variable independiente fue el nivel de formación académica y las variables dependientes fueron los comportamientos socialmente responsables y el desarrollo empático.

Los cálculos estadísticos se realizaron ingresando los datos de los instrumentos al programa SPSS para Windows versión 20.0 en español. Para buscar asociaciones entre las variables dependientes y la independiente, Se realizó una prueba "T" de student para comparar las medias de las puntuaciones sobre empatía y comportamientos socialmente entre los grupos de 7° y 11°. Con el fin de identificar si la formación académica tiene influencia sobre el desarrollo de la empatía y los comportamientos socialmente responsables.

El análisis de los datos sociodemográficos y de las variables relacionadas con los resultados en las diferentes pruebas aplicadas, se analizaron de manera descriptiva. Dependiendo de si son de naturaleza cuantitativa se les aplicó las medidas de tendencia central y de dispersión (media modas y medianas, desviaciones estándar entre otras) si eran de naturaleza cualitativa se aplicaron frecuencias y porcentajes.

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO TABLAS

De los 284 unidades de análisis el 13,7 % (39) pertenecen al sexo masculino y 86,3 % (245) son mujeres. Este porcentaje muy superior de mujeres se da debido a que la institución Educativa san José es de carácter femenino y posee una cantidad superior de estudiantes que la Institución educativa Simón Bolívar. Del total de la muestra, 174 estudiantes (61,3%) están en grado séptimo y 110 estudiantes (38,7 %) cursan grado once. (Tabla 1).

TABLA 1: DATOS DEMOGRÁFICOS DE LA MUESTRA

	FRECUENCIA	PORC (%)	MIN	MAX	MEDIA
SEXO					
Masculino	39	13,7			
Femenino	245	86,3			
ESCOLARIDAD					
7°	174	61,3			
11°	110	38,7			
INSTITUCIÓN					
I.E. San José	189	66,5			
I.E. Simón Bolívar	95	33,5			
Edad			11	19	14,52

El rango de edad de los participantes de la muestra oscila entre los 11 y 19 años, la media de esta edad está determinada en 14.52 años con un intervalo de confianza inferior de 12.51 y superior a 16.52 (se asume entonces que el 95 % de los y las estudiantes está entre estos dos rangos de edad).

La muestra total de estudiantes fue de 284, teniendo la I.E San José una participación con de 189 estudiantes (66,5%) y la I.E. Simón Bolívar una participación de 95 estudiantes (33,5 %) dentro de los cuales 39 fueron de sexo masculino (Tabla 1).

Es importante destacar que aunque el estudio tiene una participación mayoritaria de mujeres, esta variable no fue tomada en cuenta en las relaciones estadísticas que se establecieron.

TABLA 2: COMPARACIÓN DE MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA MUESTRA TOTAL Y LAS MUESTRAS SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN.

	MUESTRA TOTAL (n = 284)			GRADO 7° (n = 174)			GRADO 11° (n = 110)		
	MIN	MAX	M(DS)	MIN	MAX	M(DS)	MIN	MAX	M(DS)
IRI									
TOMA DE PERSPECTIVA	10	34	21,27 (4,11)	10	31	20,87 (3,85)	11	34	21,9 (4,44)
FANTASIA	12	35	22,15 (4,33)	12	35	22,01 (4,13)	13	33	22,39(4,64)
PREOCUPACION EMPÁTICA	12	35	23,24 (4,23)	12	33	22,59 (4,26)	15	35	24,26 (3,98)
MALESTAR PERSONAL	9	35	20,68 (4,88)	11	33	21,38 (4,39)	9	35	19,57 (5,41)
COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE RESPONSABLES									
RESPONSABILIDAD LABORAL	4	20	14,63 (3,08)	4	20	14,24 (3,46)	9	20	15,25 (2,23)
ACTO DE VOLUNTARIADO	5	25	13,13 (4,19)	5	25	14,06 (3,96)	5	25	11,65 (4,13)
AYUDA SOCIAL	4	20	10,14 (2,98)	4	20	10,40 (3,19)	5	17	9,74 (2,58)
ACTIVIDAD RELIGIOSA	4	20	10,51 (3,79)	4	19	11,41 (3,19)	4	20	9,67 (4,23)
CONVIVENCIA SOCIAL	4	20	14,84 (3,33)	4	20	14,20 (3,50)	6	20	15,85 (2,76)
RESPONSABILIDAD CÍVICA	4	20	13,82 (3,05)	4	20	13,37 (5,27)	8	20	14,54 (2,53)
AUTOCUIDADO	4	15	11,62 (2,30)	4	15	11,51 (2,55)	5	15	11,79 (1,84)
DESARROLLO CULTURAL	6	20	14,33 (3,30)	6	20	14,10 (3,19)	8	20	14,69 (2,73)
ECOLOGIA Y MEDIO AMBIENTE	4	20	12,05 (3,12)	4	20	12,11 (3,29)	6	20	11,94 (2,84)
RESPECTO POR ESPACIOS COMPARTIDOS	4	20	12,02 (3,25)	4	20	14,41 (3,46)	8	20	15,98 (2,75)

Teniendo en cuenta los puntajes en el IRI (Índice de Reactividad Interpersonal), se observa que los estudiantes de grado 11 obtuvieron mayores puntajes en casi todas las escalas del IRI, excepto en la dimensión malestar personal ($M=21,38$) ($DS=4,39$), donde los estudiantes de 7 grado logran mejores puntajes (Tabla 2).

Teniendo en cuenta los puntajes en el cuestionario de autoatribución de comportamientos socialmente responsables, se observa que en la muestra general se obtuvieron puntajes mayores en los estudiantes del grado 11.

En este sentido, los estudiantes de grado 11 obtuvieron mayores puntajes en responsabilidad laboral ($M=15,25$) ($DS=2,23$), convivencia social ($M=15,85$) ($DS=2,76$), responsabilidad cívica ($M=14,54$) ($DS=2,53$), autocuidado ($M=11,79$) ($DS=1,84$), desarrollo cultural ($M=14,69$) ($DS=2,73$) y respeto por espacios compartidos ($M=15,98$) ($DS=2,73$), mientras que en los grados séptimos se obtuvo mayores puntajes en actividades de voluntariado ($M=13,13$) ($DS=4,19$), ayuda social ($M=10,14$) ($DS=2,98$) actividades religiosas ($M=10,51$) ($DS=3,79$) y ecología y medio ambiente ($M=12,05$) ($DS=3,12$) [Tabla 2].

TABLA 3: PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES. COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EMPATÍA Y LOS CSR SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN

	Prueba T para la igualdad de medias				
	T	gl	Valor p	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
				Inferior	Superior
IRI					
Toma de Perspectiva	-2,059	282	0,04*	-2,008	-0,045
Fantasía	-0,728	282	0,467	-1,426	0,656
Preocupación Empática	-3,3	282	0,001**	-2,669	-0,675
Malestar Personal	3,08	282	0,002**	0,652	2,961
AUTO ATRIB. C.S.R					
Responsabilidad Laboral	-2,745	282	0,006**	-1,75	-0,288
Actividades de Voluntariado	4,924	282	0,000**	1,451	3,384
Ayuda Social	1,822	282	0,07	-0,053	1,373
Actividades Religiosas	5,295	282	0,000**	1,471	3,211
Convivencia Social	-4,168	282	0,000**	-2,421	-0,868
Responsabilidad Cívica	-3,171	282	0,002**	-1,885	-0,441
Autocuidado	-0,993	282	0,321	-0,833	0,274
Desarrollo Cultural	-1,596	282	0,112	-1,312	0,137
Ecología y Medioambiente	0,468	282	0,64	-0,572	0,929
Respeto por Espacios Comp.	-4,063	282	0**	-2,328	-0,808
*p<=0.05					
**p<=0.001					

La columna de intervalo de confianza del 95%, indica que dentro del análisis estadístico hecho el margen de error es correspondiente al 5%, de esa manera, el valor p se ubica dentro del rango de los valores inferiores a 0.05 implica no influencia del azar, una diferencia estadísticamente significativa, y, que en realidad hay diferencias entre ambos grupos muestreados, pero es igualmente dependiente de los datos arrojados al aplicar el instrumento. La columna intervalo de confianza del 95% permite representar los rangos de

respuesta para los datos que se encuentran en los límites; indica así las respuestas de la muestra poblacional que marcan la diferencia real y que al aplicar la prueba se presentaría una tendencia a repetir los mismos resultados en 95 individuos de 100 a quienes se aplique el instrumento, arrojando resultados confiables para la investigación. Cabe anotar que los rangos presentados en ésta columna para cada una de las subescalas se encuentra predeterminada y estandarizada desde el diseño del instrumento por su creador Mark Davis. (Mestre, 2004)

En cuanto a las columnas T y gl estas representan la prueba estadística T de Student y Grado de Libertad. La primera, especificada en un aparte anterior, se puede definir en síntesis como una prueba que busca comparar las medias de las puntuaciones sobre empatía y comportamientos socialmente responsables entre los grupos de séptimo y undécimo de las instituciones San José y Simón Bolívar del municipio de Itagüí, con el fin de identificar si la formación académica tiene influencia sobre las variables mencionadas. La segunda, muestra el número total de instrumentos aplicados de manera efectiva, es decir, las pruebas que fueron llevadas a cabo sin condiciones que invalidaran los datos.

Para la variable de Desarrollo Empático, evaluado con el instrumento Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Empatía, encontramos una variación estadísticamente significativa; es decir, aquellos datos cuyo valor p es menor de 0.05; en las subescalas de empatía denominadas toma de perspectiva, preocupación empática y malestar personal; 0.04, 0.001 y 0.002, respectivamente. Se evidencia así que, a pesar que las tres subescalas mencionadas se encuentran en este rango, la toma de perspectiva también posee un valor mayor respecto a las dos restantes.

Respecto a la subescala de fantasía ésta tiene un valor de p menor de 0.467, el cual arroja un valor representativamente superior a las demás subescalas que se encuentran dentro

del rango de variación estadísticamente significativa, en otras palabras la fantasía es la única subescala que no se encuentra dentro de esa clasificación.

Para la variable Comportamiento Socialmente Responsable (CSR), evaluado con el Instrumento de

Auto Atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (IAACSR), las dimensiones del comportamiento que arrojaron diferencia estadísticamente significativa fueron: responsabilidad laboral(0.006), actividades de voluntariado(0.000), actividades religiosas(0.000), convivencia social(0.000), responsabilidad cívica(0.0002), respeto por espacios compartidos(0.0). Los datos analizados muestran una gran diferencia entre los grados en los que se aplicó el instrumento, sea grado séptimo u once, según la media estadística (Tabla 2).

Así mismo, las dimensiones que no arrojaron diferencia estadísticamente significativa fueron: ayuda social (0,07), autocuidado (0.321), desarrollo cultural (0.112), y, ecología y medio ambiente (0.64); lo anterior quiere decir que los puntajes fueron superiores a 0.05 que es el valor máximo de p para establecer una diferencia significativa. Los datos muestran que no se presenta una diferencia estadística significativa de éstas dimensiones del comportamiento entre los grupos estudiados, es decir la diferencia comportamental no es considerable entre los grados séptimo y undécimo en estas dimensiones.

Tabla 4 Modelo de regresión logística binaria. Formación académica, empatía y comportamientos socialmente responsables

Variables en la ecuación

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a						
PE	,120	,039	9,602	1	,002	1,128
MP	-,115	,033	11,928	1	,001	,892
RESLAB	,139	,063	4,927	1	,026	1,149
ACTVOL	-,207	,043	22,914	1	,000	,813
ACTREL	-,178	,044	16,195	1	,000	,837
RESCIV	,125	,058	4,701	1	,030	1,133
RECOMP	,185	,062	9,012	1	,003	1,204
Constante	-3,038	1,326	5,248	1	,022	,048

a. Variables especificadas en el paso 1: PE, MP, RESLAB, ACTVOL, ACTREL, RESCIV, RECOMP.

El modelo explica el 78.9% del total de la varianza. Los factores que pueden predecir los comportamientos socialmente responsables y empatía según el nivel de formación de los estudiantes están relacionados con la responsabilidad laboral, las actividades de voluntariado, actividades religiosas, responsabilidad civil y el respeto por los espacios compartidos. Este modelo predictivo también está acompañado por el desarrollo de la preocupación empática y un mal malestar personal ante las necesidades y problemas de los demás (Tabla 4).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El muestreo fue mayor en la Institución Educativa san José debido a tener una mayor cantidad de estudiantes matriculados, además de ser una institución de solo mujeres, lo que se observa en las tablas demográficas. La institución Educativa San José tiene mejores rendimientos académicos según la escala del ICFES, mientras que la institución Simón Bolívar, en los últimos tiempos ha venido desmejorando sus rendimientos académicos y el aspecto convivencial. Ambos colegios son públicos-oficiales.

Al comparar el desarrollo empático y los comportamientos socialmente responsables en estudiantes de los grados séptimos y onces de dos instituciones públicas, se encontró al aplicar los instrumentos, que son mayores los niveles de desarrollo empático y comportamientos socialmente responsables en estudiantes del grado once (desarrollo empático, toma de perspectiva y preocupación empática) lo encontrado en este estudio coincide con lo propuesto por Kolberg y Marti en el de que la toma de perspectiva y preocupación empática es mayor a medida que se avanza en niveles académicos superiores.

Esto se puede explicar debido a un mayor nivel cognitivo puesto que la toma de perspectiva es una competencia de corte cognitivo y la preocupación empática aumenta proporcionalmente al incremento de la capacidad cognitiva. Por ejemplo, puede mencionarse, que el componente de preocupación empática, que es catalogada como competencia emocional, también tiene un componente cognitivo como la toma de perspectiva que para los mismos autores implica un proceso cognitivo avanzado por el grado de procesamiento cerebral para realizar la operación mental de ponerse en el lugar del otro e imaginar, pensar en cómo y qué es lo que siente.

En la subescala de Fantasía, el IRI no arrojó resultados con diferencias estadísticamente significativas, debido al aumento de un tipo de empatía más egoísta, hallazgo encontrado por autores que han aplicado el instrumento adaptado en España, traducido del inglés (Samper Garcia P. D., 1998). Y que según Davis (1980), es un sentimiento propio de niveles inferiores en el desarrollo del afecto empático y que implica en los educandos un manejo de la ansiedad, estrés e incomodidad al observar situaciones negativas que afrontan los demás.

Para este estudio se encontró mayor nivel de comportamientos socialmente responsables (responsabilidad laboral, actividades de voluntariado, respeto por espacios compartidos responsabilidad cívica, convivencia social) en estudiantes del grado once lo que se explica porque los jóvenes tienen, expectativa de pasar a una etapa nueva de sus vidas en la que estarán en un espacio diferente al de las escuelas y colegios, en la que están pensando en salir a prestar servicio militar obligatorio (en el caso de los hombres), en pasar a la universidad o diferentes institutos técnicos y en otros casos a trabajar según las necesidades y características de sus hogares. Lo anterior coincide con lo anotado por Kolberg y observado en España (Samper Garcia P. D., 1998).

En cuanto al comportamiento socialmente responsable también es importante, considerar lo pertinente a la expectativa de la estancia en la universidad en cuanto a la proyección de vida futura, por las expectativas personales, familiares y sociales además de lo relacionado con la vida propiamente universitaria en la que se incrementaran aún más todos los componentes de responsabilidad social, que ya han sido tratados por autores como Martí (2010).

Es de resaltar el aumento en la edad, relacionándolo directamente con el pensamiento moral y obviamente con el juicio moral, reflejándose en una maduración social, encontrado también por otros autores, al aumentar en los jóvenes la interacción social, la oportunidad de asumir roles dentro de un desempeño social (Samper Garcia P. D., 1998).

Preocupa pensar que en los aspectos en los que no hubo diferencias estadísticamente significativa (Desarrollo cultural, autocuidado y ayuda social); una posible explicación sería, que lo anteriormente encontrado, se debe en este caso a que el sistema educativo no ofrece los elementos necesarios para desarrollar aún más estos aspectos en los y las estudiantes. Es necesario realizar otros estudios en las instituciones educativas de este municipio, con el objeto de afianzar el hallazgo de esta investigación.

Los docentes deben implementar actividades de clase que impliquen situaciones en que los estudiantes asuman roles, que los lleven a pensar en el sentimiento de diferentes personajes de la sociedad, estimulando la toma de perspectiva, la que es indispensable en el desarrollo cognitivo y que lleva a que se consideren siempre otros puntos de vista, de una misma situación a parte del punto de vista propio y que logra que el individuo contemple más de dos alternativas de solución a un problema (Chaux, 2012).

Este estudio es el primero de su tipo realizado en el Municipio de Itagüí y por esto es un primer acercamiento a la relación entre educación y comportamientos socialmente responsables. El presente trabajo también constituye un punto de partida para profundizar en la generación y análisis de esta nueva línea de investigación, desde la mirada de la psicología y principalmente desde la educación, para implementar medidas educativas tendientes a estimular la responsabilidad social en los estudiantes.

Así mismo, el presente estudio recalca la urgente necesidad de formular herramientas pedagógicas asertivas que permitan aumentar el desarrollo cultural, el auto cuidado y la ayuda social, para aumentar estas dimensiones de comportamientos en los estudiantes de educación secundaria con el fin de que se manifiesten en mayor medida en los estudiantes egresados de la educación secundaria pública del Municipio de Itagüí.

BIBLIOGRAFIA

Arango Tobon, O. E., & Puerta Lopera, I. C. (Enero- Marzo de 2014). Responsabilidad Social Universitaria en la Fundación Luis Amigo. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(1), P.P 89-103.

Baron-Cohen, S., O'Rioldan, M., Stone, V., Jones, R. y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger Syndrome of High-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (5), P.P. 407-418.

Brown, S. y. (1980). Trends in assertion training research and practice: A content analysis of the published literature. *Journal of Clinical Psychology*, 36, P.P 265-269.

Cándido J, I., Martínez-González, A. E., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), P.P 33-53.

Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D., & Meyer, K. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40(9/10), P.P 711-729.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.

Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of selected Documents in Psychology* (Vol. 10).

Davidovich, M. P.; Espina, Álvaro; Navarro, Gracia, y Salazar, L. (2005) Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, (14) 1, P.P.125-139.

Davis, M. (1994). *Empathy: A social psychological approach*.

Dolan, M. y Fullam, R. (2004). Theory of mind and mentalizing ability in antisocial personality disorders with and without psychopathy. *Psychological Medicine*, 34 (6), P.P. 1093-1102. DOI: 10.1017/soo33291704002028.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 055-1071.

Eisenberg, N. F. (1998). *Handbook of child psychology: vol. 3 social, emotional and personality development (Vol. 3)*. New York, New York.

Ekman, P. y Friesen, W. V. (1975). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologist Press.

Ellis, P. L. (1982). Empathy: a factor in antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10 (1), P.P. 123-134.

Fairchild, G., Van Goozen, S., Calder, A., Stollery, S. y Goodyer, I. (2009). Deficits expressions recognitions in male adolescents with early-onset or adolescets – onset conduct disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (5), P.P. 627-636. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2008.02020x.

- Garaigardobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), P.P180-186.
- Graig, G. (1994). *Desarrollo Psicologico*. Mexico D.F.: Prentice-Hall Hispanoamerica, S.A.
- McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39, P.P135-137
- Martí Noguera, j j., Martí Vilar, M., y Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia e valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista latinoamericana de psicología*. Numero 46. Volumen 3. P.P 160-168.
- Martí, J. y. (2010). La Responsabilidad social: ¿Una universidad empatica? *Revista Nou-Dice*, 362.
- Martorel, C., Gonzalez, R., Ordoñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta Prosocial(Ccp)y su relacion con variables de personalidad y socialización. *Ridep*.Numero 32.Volumen 2., P.P 35-51.
- Mestre, V., Paula, S. G., & Dolores, F. N. (2002). procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva; la empatia como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), P.P227-232.
- Mestre V, Frías MD, Samper P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal ReactivityIndex. *Psicothema*; 16: P.P 255-60.

Morelo C., C. C. (1999). La Conducta prosocial una vision de conjunto. (Vol. 31). (U. d. Valencia, Ed.) Valencia. España.: Revista Latinoamericana de Psicología.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994 (Vol. 1). Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto reglamentario 1860 de 1994 (Vol. 1). (M. d. nacional, Ed.) Bogotá, Colombia, Colombia.

Romagnoli, C. (10 de 05 de 2007). Agresividad y violencia en el colegio. Estrategias educativas para padres y profesores. Recuperado el 10 de 05 de 2014, de VALORAS UC.:
file:///C:/Users/Camila/Desktop/ARTICULOS%20TESSIS/agresividad_violencia.pdf

Sanchez-Queija, I. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. revista de sicologia social, 3(21), P.P 259-271.

Samper García, P., Díez Calatrava, I., Martí Vilar, M.(1998), Razonamiento Moral y empatía. I jornadas de Psicología del pensamiento. Universidade de Santiago de Compostela, P.P 389-404.

Sandoval, J. (2006). Ambiente escolar, familiar y comunitario en relacion con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años, Medellín, Colombia, 2001. Revista facultad Nacional de Salud Publica, P.P 30-39.

**ANEXO 1.
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Itagüí, Septiembre de 2014

Apreciado Señor(a),

Wilmar Ocampo Molina y Víctor Hugo Porras Alzate estudiantes de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE - se encuentran realizando una investigación sobre **LOS COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES Y EL DESARROLLO EMPÁTICO EN ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SÉPTIMO Y ONCE DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ**. Esta investigación tiene por objeto establecer la relación que existe entre la formación académica, los comportamientos socialmente responsables y el desarrollo empático en la población. La colaboración prestada por su hijo (a) para este estudio es fundamental y consiste en lo siguiente:

1. Contestar cuestionarios relacionados con Comportamientos Socialmente Responsables y Desarrollo Empático.
2. Aceptar que los resultados de la investigación sean utilizados en la preparación de publicaciones científicas, conservando siempre el anonimato de los participantes.

Esperamos su activa colaboración para el adelanto de ésta investigación, que finalmente beneficiará a la conformación de estrategias tendientes a mejorar la educación del Municipio de Itagüí.

Para aclarar cualquier inquietud puede dirigirse o llamar a CINDE al tel. 4448424.

Atentamente,

Wilmar Ocampo Molina
Investigador

Víctor Hugo Porras Alzate
Investigador

Yo _____ con C.C. _____
acepto que _____, de quien soy el tutor y responsable,
participe de la investigación sobre “Los comportamientos socialmente responsables y el
desarrollo empático en estudiantes de los grados séptimo y once del municipio de Itagüí” He

recibido las aclaraciones pertinentes sobre el procedimiento y he entendido los objetivos del estudio.

Yo-----acepto participar de la investigación sobre “Los comportamientos socialmente responsables y el desarrollo empático en estudiantes de los grados séptimo y once del municipio de Itagüí”. He recibido las aclaraciones pertinentes sobre el procedimiento y he entendido los objetivos del estudio.

Firma del Tutor y/o responsable

C.C

Anexo 2-

Firma del Participante

ANEXO 2.

CUESTIONARIO DE AUTOATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

A continuación se presentará una serie de ítems relacionados con tu comportamiento. Tus respuestas son anónimas y no existen respuestas malas o buenas, por lo tanto, se te pide contestar con la mayor sinceridad. Considerando que cada comportamiento puede realizarse con diferentes frecuencias, elige (marcando con una cruz **X**) la alternativa que más represente tu actuar.

Las alternativas de frecuencia de realización del comportamiento son las siguientes:

- Nunca: N**
- Casi Nunca: CN**
- A veces: AV**
- Casi siempre: CS**
- Siempre: S**

Ejemplo:

	COMPORTAMIENTO	N	CN	AV	CS	S
1	Barro la vereda de mi casa			X		

Al marcar esta alternativa reconoces que “a veces” barres la vereda de tu casa.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION

**CUESTIONARIO DE AUTOATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS
SOCIALMENTE RESPONSABLES.**

Participante: -----

Grupo al que pertenece: 7 ____ 11 ____

Sexo: masculino ____ femenino ____

Edad ____ años.

COMPORTAMIENTOS	N	CN	AV	CS	S
1. Participo en campañas de cuidado del medio ambiente (de recolección de basura, limpieza de lugares públicos, etc.).					
2. Dono sangre.					
3. Asisto a clases.					
4. Participo en actividades de voluntariado como: construir mediaguas, visitar hogar de niños o de ancianos, realizar trabajos estudiantiles, etc.					
5. Participo en algún grupo religioso (de cualquier religión).					
6. Acepto a los demás independientemente de su sexo, raza, condición física, orientación sexual, etc.					
7. Pago la universidad (aranceles, crédito universitario, devolver el crédito, matrícula y hacer uso honesto de las becas).					
8. Cuido la salud, ya sea mediante una alimentación equilibrada, hacer deporte, realizar controles médicos, evitar fumar, etc.					
9. Me informo sobre el acontecer nacional e internacional (ver noticias, leer el diario, etc.).					
10. Boto la basura en los basureros de la calle, de los parques o de lugares públicos.					
11. Cuido espacios públicos (plazas, jardines, parques, monumentos, etc.).					
12. Cumpló responsablemente tareas, trabajos y evaluaciones.					
13. Organizo campañas de ayuda solidaria, tales como: recolectar alimentos, vestimenta, útiles escolares, etc.					

14. Dono dinero a campañas de ayuda social.					
15. Participo en las actividades propias de la religión que profeso.					
16. Escucho con atención a los demás cuando hablan.					
17. Me Procuro un espacio de recreación con los demás, ya sea compartiendo con la familia, con los amigos(as), practicando deportes en equipo, etc.)					
18. Asisto a actividades para complementar la formación (asistir a charlas, seminarios o cursos)					
19. Utilizo racionalmente recursos naturales (agua, luz, gas, cuidar espacios naturales, etc.).					
20. Evito fumar en espacios públicos.					
21. Estudio las asignaturas que me corresponden en el colegio.					
22. Colaboro en la formación de otras personas (ayudo a mis compañeros a estudiar, ayudo a niños con problemas de aprendizaje, enseño a adultos a leer, etc.)					
23. Compró productos que entregan un porcentaje de su utilidad a fundaciones de ayuda social					
24. Invito a otras personas a participar en actividades de mi grupo religioso.					
25. Participo en movimientos estudiantiles tales como: personería, contraloría y otros.					
26. Evito contagiarme de enfermedades de transmisión sexual.					
27. Leo libros no relacionados con lo académico.					
28. Respeto espacios reservados para minusválidos, embarazadas y/o ancianos.					
29. Llego puntualmente a mis actividades académicas (reuniones de trabajo, clases, prácticas profesionales, certámenes, etc.)					
30. Formo parte de alguna organización de ayuda social					
31. Transmito los valores religiosos propios a otras personas.					
32. Respeto normas sociales tales como: respetar la fila, turnos, ceder el asiento a personas mayores.					
33. Voto en elecciones del Gobierno escolar.					
34. Tengo espacios de recreación individuales, tales como; un hobby, ir al cine, escuchar música, ver TV, etc.).					

35. Cuido instalaciones públicas o universitarias (mobiliario, infraestructura, libros, etc.).					
36. Entrego recursos materiales a campañas de ayuda social, tales como: vestimentas, alimentos, materiales de construcción, etc.					

ANEXO 3

Cuestionario Índice de reactividad interpersonal de empatía (IRI)

Nombres y Apellidos

.....

Edad Grado..... Sexo:

Las siguientes frases se refieren a tus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe **eligiendo la puntuación de 1 a 5 (1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= me describe bastante bien; 4= me describe bien y 5= me describe muy bien)**. Cuando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz la casilla correspondiente. **Lee cada frase cuidadosamente antes de responder.** Contesta honestamente. GRACIAS.

	1	2	3	4	5
1. Sueño y fantaseo con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo					
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra perspectiva					
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas					
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela					
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo					
7. Soy usualmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y a menudo no me involucro completamente					
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo, tiendo a protegerlo					
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva					
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)					

12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película					
13. Cuando veo a alguien herido, tiendo a permanecer calmado					
14. Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho					
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto					
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él					
19. Soy habitualmente bastante eficaz al ocuparme de emergencias					
20. A menudo estoy bastante irritado emocionalmente por cosas que veo que ocurren					
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado con alguien, habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar					

ARTICULO 1

COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES

–Desde el desarrollo moral a la alteridad–.

Por: Wilmar de Jesús Ocampo Molina¹

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar el concepto de Comportamiento Socialmente Responsable (CSR), teniendo en cuenta investigaciones realizadas y los diferentes aportes de especialistas en el tema, que han ayudado al enriquecimiento del mismo, desde los diferentes ángulos en que ha sido desarrollado este concepto.

De igual manera, el artículo realiza un análisis del concepto Comportamiento Socialmente Responsable enmarcándolo en el contexto educativo, analizando su implicancia en la formación de los estudiantes de básica y secundaria. Este énfasis especial permitirá realizar, con proyección a corto plazo, un análisis que lleve a las instituciones a pensar en la relación que establece el individuo con sus pares y el entorno, llevándonos a reflexionar en una relación en la que es importante pensar en el otro, en una relación de alteridad.

¹ ** Administrador de Empresas y Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Especialista en Informática Educativa de la Universidad de Santander, Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE; Directivo Docente del Municipio de Itagüí, Docente y asesor empresarial. Contacto: wilmar248@yahoo.es

PALABRAS CLAVES: Comportamientos socialmente responsables, educación, competencias ciudadanas, alteridad.

ABSTRACT

This article aims to present the concept of Socially Responsible Behavior (CSR) taking into account concluded researches and different contributions from specialists on the matter, that have helped to its enrichment from the different angles on which this concept has been developed.

Likewise, this article does an analysis of the concept Socially Responsible Behavior framed in the educational context. It also analyzes the implications in the elementary and secondary students training. This special emphasis will allow us to do an analysis, in a short term projection, that could lead institutions to think in the link that individuals make with their peers and surroundings. Thus, to reflect in a relationship in which it is important to think of another in an otherness relationship.

KEY WORDS: Socially Responsible Behaviors, Education, Citizen Competence, Otherness.

INTRODUCCION

Si se hace una revisión de lo que se entiende por Comportamiento Socialmente Responsable y a su vez se realiza un reconocimiento de lo que hasta el momento se ha desarrollado, podría decirse que el concepto es bastante joven y se ha extendido hacia otros sectores poblacionales y disciplinas teóricas. El concepto de comportamientos socialmente responsables, tiene relación con otros constructos que implican comportamientos adecuados en un contexto social, tales como comportamientos prosociales, la responsabilidad social universitaria, competencias ciudadanas, entre otros. Todos estos con factores relacionados, en cuanto asumen la posición del sujeto frente a la responsabilidad social que estos tienen. Cabe resaltar que todos estos enfoques de responsabilidad social asumen al individuo desde las acciones individuales o colectivas que impactan en el ámbito social.

Es importante anotar que en el ámbito de la escuela primaria y secundaria, el tema de la Responsabilidad Social y los Comportamientos Socialmente Responsables, han sido asumidos desde la formación en competencias ciudadanas. Para este fin, en Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana se realizaron estudios buscando tres fines específicos, primero, una caracterización del contexto socio-político y educativo de la educación cívica y ciudadana; segundo, comparar las categorías del estudio ICCS-2009 (Estudio internacional de Educación Cívica y Ciudadana) sobre la misma, con las categorías elaboradas por un grupo experto regional; y tercero, realizar un análisis comparado de los currículos de educación cívica y ciudadana de los seis países del proyecto. Esta iniciativa fue

apoyada por el Banco Interamericano de Desarrollo y con la ejecución de CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) y como aliado estratégico a la Organización de Estados Americanos. Este proyecto buscó la conformación del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, SREDECC, con el objetivo de fomentar y desarrollar políticas, programas y prácticas educativas que sean apropiadas para la realidad latinoamericana. (SREDECC, 2010).

Lo realmente claro es que de los objetivos y alcances propuestos por el proyecto apoyado por el BID, en su gran mayoría, no se lograron. En este sentido, el tema aún está por desarrollarse o consolidarse en los países participantes del proyecto, aunque se podrían destacar algunos avances en este aspecto, como es el caso de Colombia, en donde se han venido implementando proyectos afines con el fin de lograr el desarrollo de competencias ciudadanas. Para lograr este fin se ha pretendido la vinculación de las competencias ciudadanas a los currículos escolares de manera directa o transversalizada con las demás áreas enseñadas en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas.

Lo cierto es que la escuela como uno de los estamentos sociales encargados de la formación, tiene un reto fundamental en la formación de valores y desarrollo social de los individuos. En este sentido, la escuela deberá trabajar para que los enfoques de la educación vayan orientados a una verdadera educación integral que trascienda los bien formulados propósitos misionales de la mayoría de las instituciones, y en realidad no se enfoquen sólo en el devenir académico de los estudiantes, sino en la formación de individuos capaces de afrontar su contexto con la capacidad de entender y comprender de una manera inclusiva las problemáticas sociales de su entorno. En pocas palabras, una persona con altos niveles de responsabilidad social apoyadas en las conductas que lo revaliden.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LOS COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES

La Responsabilidad Social se podría definir como, “la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones y se ejerce, cuando corresponde, desde alguna persona hacia todas las otras” (Sáez, 2001), entendiendo que esta capacidad está dada por una serie de actitudes y comportamientos que tienen un origen diverso que depende de las condiciones sociales y una serie de características que definen los comportamientos u omisiones que se tendrían en cuanto a la responsabilidad social de cada persona.

Es importante destacar cómo en esta definición el carácter empático del individuo hacia otras personas toma relevancia, creando una correlación con los comportamientos socialmente responsables.

Para Navarro (2002) la Responsabilidad Social es un valor abstracto. En este sentido, por tratarse de un valor abstracto, el hecho que una persona conozca el concepto, no lo hace una persona socialmente responsable, ya que sólo se es responsable socialmente cuando el concepto se logra concretizar a través de una acción o conducta moral. En esta definición se resalta la connotación axiológica y cómo el comportamiento social responsable es asumido por la escala de valores que posee la persona, aquí toma relevancia la formación, cualquiera sea su vehículo de transmisión: la familia, la escuela o cualquier otro grupo, y como es clave que estos comportamientos y escala de valores sociales sean reforzados a través de estos estamentos.

Desde la perspectiva psicológica, y en especial desde las teorías psicológicas del desarrollo moral, los Comportamientos Socialmente responsables están asociados a la respuesta moral que tiene cada individuo. (Kohlberg, 1992), esto lleva a pensar en el constante dilema moral al que está expuesto el individuo en sus actuaciones sociales en las que se plantea la dialéctica de lo bueno o lo malo, lo correcto o lo incorrecto.

En el desarrollo moral es importante destacar el aporte de Lawrence Kohlberg (1992) quién estableció que el desarrollo moral está determinado en niveles, y estos niveles a su vez están dados por estadios por los que va pasando el individuo a través de su desarrollo evolutivo. De esta manera, una persona pasa por los niveles preconvencional, convencional y postconvencional, y a su vez cada uno de estos niveles tiene dos estadios o etapas en las que el individuo va acrecentando su madurez y se va enfrentando a unos desafíos morales cada vez más complejos o dilemas morales en los que el individuo va asumiendo unos esquemas universales de razonamiento, que se van desarrollando cognitivamente, pasando de razonamientos más egocéntricos a esquemas más desarrollados con el crecimiento evolutivo.

La teoría de Kohlberg ha sido valorada, pero algunos autores han tenido diferencias al considerar que no solo el individuo puede comprender a través de la autonomía, sino que esta comprensión deberá estar mediada por el otro en relación con el bienestar propio y el de los demás. En este sentido, se hace importante educar la virtud, al decir que la educación moral es una educación sentimental porque "actuar virtuosamente no es actuar contra la inclinación; es actuar desde una inclinación formada por el cultivo de las virtudes" (MacIntyre, 1987, P. 189). En este sentido, la educación tendrá que enfocar sus esfuerzos, no tanto en la realización de juicios morales, más si en la actuación y desarrollo de la virtud a través de los actos.

En este orden de ideas, el desarrollo moral como concepto implica no solamente el desarrollo cognoscitivo, sino que estos están relacionados con factores psicosociales y su desarrollo afectivo y emocional que influyen en su posterior conducta moral. (Damon, 1999)

Otra acepción que puede referenciar el concepto, es aquella que define una persona socialmente responsable, como un individuo capaz de comprometerse, escuchar y ponerse en el lugar del otro, es un ciudadano empático que se preocupa no sólo por su bienestar sino por el bienestar de todos los que lo rodean (Martí, 2010).

Teniendo en cuenta la finalidad hacia la que va dirigida el presente artículo, se puede manifestar que esta definición se acerca más al planteamiento humanista de la otredad, la diferencia y la alteridad, que se desarrollará más adelante en este mismo escrito.

En otras investigaciones realizadas, los Comportamientos Socialmente Responsables se pueden dar en 10 ámbitos y 3 categorías de intención, estos 10 ámbitos son: responsabilidad académica, actividad de voluntariado, ayuda social, actividad religiosa, convivencia social, responsabilidad cívica universitaria, autocuidado, desarrollo cultural, ecología y medio ambiente y, respeto por espacios compartidos.

Las categorías de intención son: Orientación hacia sí mismo, orientación hacia personas cercanas a su contexto y a la colectividad y orientación del individuo según sus principios éticos. (Davidovich, Espina, Salazar y Navarro, 2004).

COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES Y EDUCACIÓN.

Gran parte de los esfuerzos por la investigación de la Responsabilidad Social, en el contexto educativo, se ha enfocado al estudio en población universitaria, mientras que en la población escolar de primaria y secundaria ha sido poco trabajada en el contexto latinoamericano. Es así como la responsabilidad social ha sido asumida por la escuela, en las etapas escolares, de manera transversal y desde las asignaturas como ética, civildad, competencias ciudadanas y otras, que trabajan la temática, y que vistas desde el modelo de desarrollo por competencias llegan a ser asignaturas llamadas de “relleno”, es decir, con muy poca o casi nula importancia, ya que no hacen parte de las asignaturas llamadas fuertes, en el aspecto académico como lo son las matemáticas, español y las ciencias. Asignaturas que son evaluadas mediante instrumentos de medición de la calidad educativa, mientras que las asignaturas como civildad y ética poseen pocos instrumentos que logren medir el impacto de su enseñanza en la educación primaria, básica secundaria y media.

En este contexto expuesto, se hace necesario volver la mirada a la escuela, dando importancia a aquellas asignaturas encargadas de la formación axiológica de los estudiantes. Es así como los establecimientos educativos tienen la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes una capacidad crítica y reflexiva frente a las problemáticas sociales, generando posibilidades de una participación activa, permitiendo que sean sujetos participativos, que se involucren en los cambios sociales que se vayan generando. Los constantes cambios sociales, culturales y políticos hacen que sea necesario replantear la educación, así como como sus procesos de enseñanza-aprendizaje y el rol que deben jugar los profesores en esta reformulación. (Brunner, 1998).

En este sentido, en Colombia y en algunos países latinoamericanos se han replanteado programas estatales para llevar a las escuelas al tratamiento de las competencias personales y sociales que el individuo requiere para su bien-estar, es así como se empiezan a trabajar las competencias ciudadanas. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004), las competencias ciudadanas “Son el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen que el ciudadano actúe de manera constructiva dentro de la sociedad democrática”, sin tomar una postura política, en este punto se podría decir que si las competencias son una habilidad, estas deben ser enseñadas y reforzadas a través de los diferentes estamentos sociales.

Los Estándares en Competencias Ciudadanas están organizados a partir de tres grandes grupos de competencias: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, cada uno de los grupos representa una dimensión fundamental para fortalecer, en los niños, niñas y jóvenes, prácticas ciudadanas en distintos ambientes democráticos (familia, escuela, barrio).

Previo a esto, es importante destacar que para que se genere la institucionalización, en el contexto educativo, de la formación para el ejercicio de la ciudadanía, la Ley General de Educación 115 de 1994, en su artículo 78, establece la realización de Lineamientos Curriculares, los cuales se definen como las orientaciones conceptuales, pedagógicas y curriculares que regulan la construcción del currículo.

Si bien, en los países latinoamericanos se han hecho esfuerzos por involucrar en sus currículos educativos el desarrollo axiológico y social de los estudiantes, es importante decir que este esfuerzo es todavía insuficiente, en consecuencia, se requiere el esfuerzo del sistema completo para que los estudiantes, no sean estudiantes sin esa visión social y responsabilidad

que requieren. Se hace necesario un sistema educativo capaz de generar responsabilidad social en los estudiantes, desarrollando y formando estudiantes comprometidos y sabedores de sus problemáticas, a la vez que son sensibles y empáticos a la realidad que los circunda.

Parece que se está pidiendo demasiado, sobre todo si entendemos que estamos involucrados en un sistema político y económico que promueve la individualidad y que enfoca sus esfuerzos no al aprendizaje y comprensión de las problemáticas, más si se esfuerza por generar competencias para la producción y el desempeño laboral.

Así, la tarea de la escuela toma relevancia en el sentido que puede ser un agente valioso del cambio, la responsabilidad de las instituciones educativas, en su ineludible compromiso en la construcción de nación, se mueve entre la paradoja de ser tal vez el más grande reto para las instituciones, pero lamentablemente en medio de esfuerzos económicos poco significativos del estado para con la educación (Giroux, 1990).

Se quisiera retomar las palabras que en nombre del Ministerio de educación de Colombia en el año 2004, en una de sus cartillas de los estándares básicos en competencias, reconfirma este anhelo, que todavía parece falta por desarrollarse:

Así como la educación se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y éste es un aspecto fundamental para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien, la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que permita encontrar balances justos y maneras de hacer

compatibles los diversos intereses involucrados. (Ministerio de Educación Nacional, 2004)

En consecuencia, la escuela ha planteado algunos caminos para la formación ética de los estudiantes, pero sus esfuerzos han sido insuficientes, debido a que no ha alejado la formación axiológica y ética de los preceptos y parámetros de la economía de mercado. La escuela ha pretendido formar un individuo, fundamentalmente “competente”, y en esta pretensión lo ha alejado de los preceptos humanistas que lo deben regir, vendiéndole una idea individualista y una visión de la felicidad fundamentada en el poseer y en una carrera desenfrenada por competir y superar al otro, a veces transgrediendo sus propios principios morales y éticos.

Desde la perspectiva anterior y como consecuencia de lo mismo, la ética contemporánea ha puesto en consideración y se pregunta ¿cómo estamos estableciendo la relación yo-tú? En su interés, se ha replanteado si esta relación deberá seguirse dando a través de la lucha por la dominación, o por el contrario se deberá establecer unas presiones distintas que nos inviten al reconocimiento, la diferencia y la aceptación. Y en este camino se deberá empezar por dirigirse la mirada hacia sí y ser consciente de la mirada del otro, o como expresa Capograssi, citado por Collonello “a través de la mirada que el otro dirige a sí mismo, a través del dirigirse de los otros hacia él, el sujeto toma conciencia de sí, de su identidad, de su propia personalidad singular” (Collonello, 2011 P. 32).

En este orden de ideas, los individuos que comparten la escuela deberán estar orientados hacia la comprensión de los diferentes aspectos sociales, que lo convierten en ciudadano activo de una sociedad compartida con “otros”. Pero estos otros, también son él. La escuela deberá plantear en sus retos hacia el presente y futuro, una escuela que en las que se llegue al

reconocimiento del otro y esa mirada tenga verdadera validez. Un encuentro en el que se establezcan relaciones, en las que el “yo” no sea el centro y la ética sea la filosofía primera.

DE LOS COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES HACIA LA RESPONSABILIDAD CON EL OTRO.

La ética contemporánea nos plantea una reflexión hacia la relación que se establece en el yo-tu, teniendo como base esta relación y manteniendo la temática planteada para este escrito es importante destacar el aporte de uno de los autores contemporáneos que más ha aportado a la discusión en el tema de la otredad y la alteridad, como lo es Emmanuel Lévinas. En su discurso este autor nos plantea una mirada hacia la alteridad, es decir, hacia el “otro”, además propone, no seguir mirando al sujeto desde su mirada egocéntrica, por el contrario, nos invita a hablar de un de un sujeto que se constituye y existe pero es consciente de otro, que es semejante, que es próximo, pero a la vez es diferente. (Giménez, 2011)

Desde la postura de la filosofía clásica el sujeto conoce a través de la razón y el pensamiento, éste, a su vez, para conocer realiza una clasificación y universalización de los conceptos, es a través de estos procesos que el hombre conoce.

De manera similar, el sujeto también realiza una clasificación para el conocimiento de los sujetos, convirtiéndolos en clasificaciones univocas, en esta postura se fundamentó gran parte de la filosofía clásica en su relación con el conocimiento, cuestión esta que para finales del siglo XIX, bajo la propuesta del mundo como representación, se abre la posibilidad del otro, como principio fenomenológico.

Al momento de conocer el mundo, se realiza una representación de éste de una manera sensible, así cada una de las visiones son diferentes, a partir de allí, mirando el conocimiento como representación, se acepta la relatividad y con ello la subjetividad.

Dentro de la fenomenología, Heidegger (Heidegger, 1993) nos plantea las determinaciones del sujeto. El ser-en (espacio, tiempo) perteneciente a una época y una cultura. El ser-con (mit-sein) (conviviendo con sus semejantes), el ser-para (sujetos somos en el mundo y nos proyectamos hacia las cosas del mundo) me dirijo hacia algo que está fuera de mí. Ahora bien, este ser-con planteado por Heidegger, determina la no existencia de un yo sin la existencia de un otro. Se determina el ser como un ser social no comprensible ontológicamente sin la presencia del otro. (Levinas, 1993)

Es importante destacar que otros autores previamente hacen ontología, ya que resaltan la importancia del ser en el sentido de lo esbozado por la filosofía hasta el momento, mientras que Levinas, más bien, hace metafísica en el sentido de incluir al otro en su visión del mundo (alteridad, diferencia). Es significativo anotar que con Lévinas se trasciende al yo en la relación con el otro. Salgo de mí para ir hacia el otro. Considera al “otro” como el actor principal, ya que no enfatiza en el yo sino en el otro. El sujeto establece su realidad en relación con el otro. Esto indica un desplazamiento hacia el otro. En este sentido, hace Metafísica. (Levinas, 2002)

El aporte de este autor es fundamental para el planteamiento con el que el presente escrito quiere esbozar una propuesta que permee el ambiente educativo. Para este fin, es valioso tener en cuenta la importancia que el autor da a la ética, al considerarla como filosofía primera, dando prioridad al bien y a la responsabilidad que implica mi vida en comunidad. El

ser-con implica la responsabilidad de la vida en comunidad, pues yo soy un ser que vive con otros y como ser humano vivencio un horizonte social. (Aristízabal P. 2012).

En este orden de ideas, es relevante destacar qué es la responsabilidad desde Lévinas, entendiendo que lo que se pretende es el desarrollo de conductas socialmente responsables orientadas desde el quehacer educativo en la escuela. En su texto ética e infinito Lévinas define “la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para lo que o es asunto mío o que incluso no me concierne, o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro” (Lévinas, E. 2000. P. 80).

Pero cuando se habla del rostro del otro, se refiere a lo que se da en el momento de “mirar una mirada” y como es ahí donde vemos un rostro y desde ese rostro alguien se abre a nosotros, se deja ver lo que no se puede ver. Pues el rostro no es una máscara, ya que ser persona es tener un rostro, lo que es tanto como ser uno para ser persona para el otro.

Es a esto a lo que Lévinas se refiere cuando habla de mirar un rostro: desde el momento en que miramos una mirada, vemos un rostro y desde él alguien se abre a nosotros, nos habla, deja ver algo que va más allá de lo que agota su ser en el hacerse visible. Pues no olvidemos que un rostro no es una máscara, que ser persona es tener un rostro, lo que es tanto como ser uno para poder ser otro para el otro (Agis, 2012).

La responsabilidad, no es un simple atributo de la subjetividad, como si esta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad es un para sí; es una vez más, inicialmente para otro. Es importante percibir como en esta relación se hace énfasis en que la responsabilidad que atañe cada sujeto a no ser indiferente hacia la diferencia, dándole la relevancia al otro en esa relación ética de reciprocidad.

Es así como nos invita a la proximidad, la vulnerabilidad, la asimetría y a ver el rostro del otro. Porque ver el rostro del otro es ver su vulnerabilidad. Es en esta relación en la que cada sujeto es responsable por el otro, lo que se hace desde la particularidad. Lo que se puede dar al otro nadie se lo puede dar. Se asume la diferencia, asimetría, entendiendo este término como el otro no puede dar en igual proporción a lo que se le da.

En este sentido, atrevernos a sugerir una propuesta que involucre el rostro del otro desde la perspectiva educativa, no deja de ser retador o ser considerado un poco soñador, pero es posible si creemos que es una manera en la que lograremos comportamientos socialmente responsables. Pero es importante aclarar que estos comportamientos no deberán partir desde la visión ontológica, estos comportamientos parten del otro y de la responsabilidad que esto me implica.

BIBLIOGRAFÍA

- Agis, D. (2012). La Ética de Levinas, un Pensamiento de la Responsabilidad. Eikasia, P.P161-170.
- Aristizabal, P. (2012). El Solipismo y las Relaciones de Intersubjetividad. Análisis Fenomenológico de la Experiencia del Otro. San Pablo.
- Brunner, J. (1998). Globalización cultural y posmodernidad. México.
- Cándido, J., Martínez, A., & García, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. European Journal of Education and Psychology, P.P33-53.
- Colonnello, P. (2011). Identidad, diferencia y alteridad en la reflexión. Cuaderns de Filosofia i Ciencia Universitat della Calabria (Italia), P.P29-40.
- Damon, W. (1999). El desarrollo moral de los niños. Investigación y Ciencia. Barcelona: Cientific América.
- Davidovich, M., Espina, A., Navarro, García, & Salazar, L. (2015). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. Revista de Psicología de la Ciudad de Chile , P.P125-139.
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.

- Giroux, H., & Penna, A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- HEIDEGGER, M. 1993. El ser y el tiempo. Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Descleé.
- Lévinas, E. (2000). Ética e infinito. Madrid.
- Levinas, E. Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Valencia: Pre-Textos, 1993.
- Macintyre, A. (1987). Tras la Virtud. Barcelona: Crítica.
- Martí, J. (s.f.). La Responsabilidad social: ¿Una universidad empática? P.362.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Formar para la ciudadanía... sí es posible
- Navarro, G. (2002). Universidad Construye País: una experiencia de cooperación entre las Universidades Chilenas. Ponencia presentada al seminario Nuevos Modelos de Cooperación Social: un enfoque sociojurídico. Oñati.
- Navarro, G. (2003). Santiago de Chile: Participa.
- Palomo, A. (1989). Laurence Kolberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. Revista Universitaria de Formación del Profesorado.
- Sáez, O. (2001) La Responsabilidad Social Universitaria. [Documento WWW] URL <http://www.udec.cl/~rsu>

ARTICULO 2.

DESARROLLO EMPÁTICO Y MORAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

POR: VICTOR HUGO PORRAS ALZATE²

RESUMEN

El desarrollo empático y moral son factores esenciales a considerar en el proceso educativo de los estudiantes en la etapa de educación secundaria, y mucho más, teniendo en la cuenta que coincide con momentos importantes de la adolescencia. A nivel mundial, ha crecido la preocupación por promover el desarrollo empático y moral en las aulas para poder fomentar en los educandos bases comportamentales para su vida adulta. El presente artículo pretende establecer la importancia del desarrollo empático en jóvenes de secundaria como un factor de reducción de conductas violentas o comportamientos agresivos en las instituciones educativas, lo cual mejora la convivencia y la calidad del entorno de los estudiantes. La metodología utilizada fue la revisión documental sobre las investigaciones más relevantes respecto a este tema. Se establece la relación entre empatía y conductas pro-sociales entre los estudiantes de secundaria a partir de la revisión documental, esto con el fin de tener un mejor entendimiento sobre la importancia del desarrollo empático en la etapa de la adolescencia, y, de esta manera, demostrar esta categoría como factor de reducción de conductas violentas y comportamientos

² Educador de la Institución Educativa Avelino Saldarriaga; candidato a magíster de educación y desarrollo humano en convenio con la universidad de Manizalez y CINDE.

agresivos en las instituciones educativas, esto, como consecuencia, mejora la convivencia y la calidad del entorno de los estudiantes.

Palabras clave

Empatía, Desarrollo empático, Ambiente escolar, Desarrollo moral.

ABSTRACT

Empathic and moral development are essential factors to be considered during the students' educative process in the secondary education stage, even more, if bearing in mind that it agrees with key adolescence moments. On a worldwide level, it has grown the concern for promoting empathic and moral development inside the classrooms in order to promote them in student's behavioral basis for their adult life. This article establish the state of the art regarding the importance of the emphatic development on secondary school students as a factor for reducing violent conducts or aggressive behaviors inside educational institutions, which make coexistence and quality of the students surroundings better. Documentary revision of the most relevant researches on the matter was used as methodology. The relationship between empathy and pro-social conducts among secondary students is established from the documentary revision. That, in order to have a better understanding on the importance of empathic development in the adolescence stage, and, in that way, demonstrate this category as a reduction factor of the violent conducts and aggressive behaviors in educational institutions that, as a consequence, improve students' coexistence and surroundings quality.

Key words

Empathy, Empathic Development, School Climate, Moral Development.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación colombiana se ha preocupado por mejorar la calidad académica en los estudiantes; no obstante, en ocasiones, este afán por obtener resultados en las pruebas de estado, ha llevado a restarle importancia al ser como tal y a su realidad social dentro del proceso de aprendizaje. Por tal razón, a medida que se aumenta el grado escolar se superan etapas cognitivas, que se supone capacitan en los aspectos no sólo académicos sino comportamentales de los estudiantes.

La educación a lo largo del tiempo ha sufrido transformaciones que si bien son novedosas para la época, para muchos no son de beneficio propio. Es aquí donde entramos a hablar de la educación como acción moral y como una nueva pedagogía que nos obliga a reflexionar el cómo se está educando a los estudiantes, de qué manera se están formando en beneficio de ellos a partir de las ideas de Kohlberg (Barra Almagía, 1987.; Martí Noguera, 2011.). De ahí que cuando se habla de educación, se concibe esta idea como la forma más apropiada de desarrollar el intelecto y la moral de un individuo, de esta forma se puede entender por formación académica aquel proceso de educación formal que se imparte en establecimientos educativos aprobados para tal fin, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducentes a grados y títulos. (Ley general de educación., 1994)

En Colombia, los niveles de formación de la educación formal son (a) Educación preescolar que comprende mínimo un grado obligatorio, (b) Educación básica con una

duración de nueve grados (básica primaria: cinco grados y básica secundaria: cuatro grados), (c) Educación media con una duración de dos grados (10° y 11°). Culmina con el título de Bachiller (Ley general de educación., 1994) y (d) Educación Superior, en la medida que se avanza en nivel de formación se avanza en el desarrollo cognitivo de los estudiantes tanto a nivel mundial como en Colombia. Generalmente, las investigaciones y artículos científicos tratan sobre la relación del comportamiento socialmente responsable, el desarrollo empático y la formación académica de los estudiantes, han sido abordados fundamentalmente en la población universitaria, dos ejemplo de ello, son las investigaciones de Arango y otros (2014) realizada en la Institución Fundación Universitaria Luis Amigo; de igual forma los estudios de Martí en el 2010 sobre los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades (Martí, 2010), en dicho estudio se realizó comparaciones en distintas instituciones de Iberoamérica. Ahora son pocas las referencias de este tema aplicado a la población estudiantil de la educación básica y media, a excepción de algunos estudios como los de Gutierrez, Escarti y Pascual (2011) en España, en los cuales se hace evidente que a mayor nivel de formación académica mayor será el desarrollo empático en los estudiantes. Este último estudio, se llevó a cabo, gracias a la localización de documentos bibliográficos para los cuales se utilizaron varias fuentes documentales.

El presente artículo establece la importancia del desarrollo empático en jóvenes de secundaria como un factor de reducción de conductas violentas o comportamientos agresivos en las instituciones educativas, mejorando así, la convivencia y la calidad del entorno de los estudiantes. Para el desarrollo de este artículo de revisión se realizó una búsqueda bibliográfica desde Junio de 2014 hasta Mayo de 2015, en ApaPsyc Net, Ebsco, Redalyc, SciELO, recurriendo a los descriptores: Empatía, Desarrollo moral, Desarrollo empático y

ambiente escolar. Los registros obtenidos oscilaron entre 90 y 130 registros tras la combinación. También se realizó una búsqueda en Internet en el buscador “google académico” con los mismos términos.

DESARROLLO MORAL EN LA EDUCACIÓN.

El desarrollo moral desde el punto de vista educativo es visto como una transformación en los constructos mentales de los individuos, son varios los puntos de vista sobre la temática social de aprendizaje, psicoanalítica y la cognitiva evolutiva, pero esta última la que es especialmente considerada hoy en día dentro del ámbito psicológico y educativo. Algunos de los mayores representantes son Jean Piaget y Kohlberg. Fue este último quien partió del trabajo de su maestro Jean Piaget, quien a su vez, investigó sobre las etapas del desarrollo moral en niños, niñas, adolescentes y adultos, las que tienen una influencia directa en el desarrollo empático principalmente en la etapa convencional establecida por Laurence Kohlberg, en la que los niños y adolescentes en la edad de 10 a 13 años fortalecen la relación entre pares. (Barra Almagía, 1987; Palomo González, 1987). Además, establecieron niveles del desarrollo moral; preconvencional, convencional y pos convencional cada uno a su vez con dos niveles los cuales cada individuo va superando a medida que reorganiza sus constructos mentales de heteronomía, empatía y autonomía los que tienen relación con el cumplimiento de la norma, el sentirse un componente de la sociedad o un grupo cercano hasta llegar en algunos casos a comprender y asumir el concepto de principios de justicia universal en los que se contempla que si las normas o leyes establecidas violan los principios de igualdad, no serían correctos, considerándose la validez o no de dichas normas o leyes. (Palomo González, 1987.).

Por lo tanto, todos los infantes hasta los diez años según este autor están inevitablemente en el primer nivel el cual no será superado por algunos adolescentes ni por unos pocos adultos, al igual que solo unos pocos adultos con condiciones socioculturales muy especiales llegarán al tercer nivel y su segunda etapa concibiendo los denominados principios universales de justicia (Barra Almagía, 1987.). En el segundo nivel se adquiere la competencia emocional de la empatía, la que se requiere para tener una identidad de grupo y es característica de la primera etapa de este nivel II dentro de las etapas establecidas por Kohlberg; en la que el individuo acepta y asume unas normas de grupo las cuales predominan por la empatía a los pares de grupo (García Domínguez, 1997).

Todo acto educativo debe ser analizado de acuerdo a la particularidad de cada estudiante; sus formas de ser, sus niveles de aprendizaje, sus procesos de desarrollo, sus capacidades educativas, son fundamentales para cumplir con los objetivos pedagógicos, que como agente educativo se propone o se plantea para un buen progreso integral de los actores principales y así de acuerdo a los fracasos o éxitos, el educador asumirá las consecuencias de su enseñanza de una manera acorde y objetiva a las diferencias individuales. A lo largo del siglo XX, se han realizado investigaciones en las que se han hallado relaciones altamente significativas entre empatía y conducta prosocial, lo que sugiere que desarrollando la empatía aumentará la conducta de ayuda y disminuirán los comportamientos antisociales como la agresividad (Chaux, 2012). Por otro lado, esta línea de investigación sobre empatía-conducta prosocial ha demostrado que el autocontrol, como habilidad para controlar las emociones, juega un rol fundamental en la conducta de ayuda (Eisenberg et al., 2005). Por lo que se ha desarrollado un interés creciente por demostrar empíricamente una relación estadísticamente positiva entre empatía y conducta prosocial, Mestre y colaboradores (2002), en una

investigación en la ciudad de Valencia en España entre 1998 y 1999, en una muestra de 1285 estudiantes seleccionados al azar encontraron que los procesos demuestran una correlación positiva entre los factores de empatía (toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y la conducta pro social) [$p < 0.01$]. El mismo autor encontró una correlación negativa entre la toma de perspectiva, la preocupación empática y la conducta agresiva. (Mestre, Paula & Dolores, 2002).

Otro estudio realizado en Valencia España partió del concepto de psicología positiva que se fundamenta en el desarrollo humano para fomentar capacidades positivas para la vida. La investigación se realizó con una muestra de 822 estudiantes de la ESO (educación secundaria obligatoria) a quienes se aplicaron las versiones españolas de los instrumentos de índice de empatía de niños y adolescentes, desarrollo prosocial y la agresión física y verbal, la escala multidimensional de percepción de autoeficacia y el cuestionario de autorresponsabilidad contextualizada. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 8 y los 15 años y pertenecen a 11 centros educativos públicos de la comunidad valenciana. Para este estudio, inicialmente se contactaron a los directores de los respectivos centros educativos para obtener su autorización y posteriormente se aplicaron los instrumentos traducidos del lenguaje original inglés al español. Los resultados mostraron una relación positiva entre las variables de responsabilidad y conducta prosocial y entre responsabilidad y empatía. De esta forma, se comprobó la hipótesis inicial en donde la presencia de empatía junto con conducta prosocial y autoeficacia predicen de forma positiva la responsabilidad, lo cual tiene implicaciones importantes para la psicología del desarrollo positivo y demás teorías de formación y desarrollo humanos (Gutierrez, Escarti, & Pascual, 2011).

Otros autores, muestran que en cuanto a las diferencias de género, las mujeres tienen una mayor disposición empática, que guarda relación con niveles más bajos de agresividad, además de demostrarse mayor sensibilidad empática en la mujer (González, & Gómez, 2011 y Raffaelli, & Meyer, 1999). Así mismo Chaux (2012) plantea que las mujeres son capaces de ejercer agresión relacional que consiste en hacer quedar mal a una persona frente a un grupo sin que el afectado o afectada se entere de quien inició el rumor o la situación. (Mestre & Dolores, 2002). Un estudio realizado en la ciudad de Medellín, Colombia en el describieron las relaciones entre el comportamiento agresivo y prosocial y algunas características individuales y del ambiente del niño escolar de entre 3 y 12 años de edad, proveniente de las comunas nororientales 1, 2 y 3 de la ciudad; en este estudio se obtuvo como resultado que los niños tienen la tendencia a presentar más comportamientos agresivos que las niñas y las niñas tienen tendencia a mostrar comportamientos más prosociales que los niños (Sandoval, 2006). Adicionalmente se demostró el impacto que tiene el contexto escolar en el comportamiento agresivo y prosocial (Sandoval, 2006). Así mismo, en otra investigación aplicada a adolescentes de Sevilla, España, también se encontraron diferencias entre la evolución de la conducta prosocial según el género. En éste caso, mientras que las mujeres permanecieron en niveles similares de prosocialidad, en los hombres disminuyó. En ambos casos, y casi en todo momento, las mujeres son significativamente más empáticas. (Sanchez, Oliva, & Parra, 2006).

Por tal razón, se puede afirmar que con referencia específica a la relación entre comportamientos socialmente responsables, empatía y formación académica existen estudios, como se había mencionado anteriormente, aplicado a población universitaria. De estos, es importante destacar una investigación realizado en la Ciudad de Medellín a estudiantes

universitarios de varios programas académicos de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Del anterior estudio que relaciona las variables antes mencionadas tuvo como conclusión destacable que la formación académica determina ciertos desarrollos y la consolidación de comportamientos socialmente responsables en los estudiantes que conformaron la muestra (Arango et al. 2014), Esta investigación fue derivada de otra realizada por el Dr. Juan José Martí Noguera, quien nos presenta un estudio de mayor alcance poblacional al tener como muestra varias universidades latinoamericanas y que trato de indagar sobre el rol de la universidad en una perspectiva de desarrollo más humano (Martí, 2010).

En la actualidad, es importante analizar la cultura en la que se introduce esta pedagogía ya que a partir de esto se ejecutan ciertas acciones que beneficien a este contexto sin dejar de lado lo que se venía viendo en tiempos atrás, lo que se busca es aumentar los comportamientos socialmente responsables en los estudiantes por medio del desarrollo empático sin dejar de lado la formación académica. Todo lo relacionado a la formación pedagógica de los seres humanos es importante, pero aún más importante, la forma como se dan a conocer estas pedagogías. Es por esto, que en relación con la variable formación académica y los comportamientos socialmente responsables, se tienen antecedentes que muestran que desde el punto de vista cognitivo a mayor nivel de formación académica se tiende a incrementar los comportamientos socialmente responsables entre ellos prosociales (Arango et al. 2014) y esta prosocialidad será un factor clave para promover las competencias sociales y académicas desde la adolescencia (Martínez & García 2013).

Si se entiende la educación como se ha venido abordando, es factible que los estudiantes con unos objetivos previamente identificados dentro del proceso pedagógico logren cumplirlos a cabalidad y así mismo los educadores logren identificarlos con el fin de

alcanzarlos adecuadamente. Un trabajo en conjunto donde ambos actores del proceso tienen ciertas funciones, que si cada uno no piensa en el otro, dicho proceso se verá interrumpido y los frutos pensados no se alcanzarán, haciendo de esto una relación inapropiada y con fracasos.

Así mismo, diversas fuentes señalan que cuando se producen retrasos en el desarrollo empático y en el constructo emocional del individuo, este hecho puede tener una gran influencia en el desarrollo posterior de conductas antisociales, inconvenientes para realizar juicios morales y dificultades para establecer relaciones interpersonales. Por lo tanto, podemos resaltar la importancia que tiene el desarrollo empático y emocional del individuo en los comportamientos socialmente responsables de éstos, ya que es en gran medida a través de estos desarrollos que se pueden producir este tipo de comportamientos. (Fernández-Pinto, 2008.)

La empatía planteada por Davis, parte desde una visión integradora, establecida como un constructo multidimensional que incluye cuatro componentes diferentes aunque relacionados entre sí. Por un lado, dentro de la dimensión cognitiva distingue: *Fantasía*, que se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción y toma de perspectiva, que es definido, como adopción de perspectiva cognitiva. En relación a la dimensión afectiva Davis propone dos escalas: *Preocupación empática*, que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro y malestar personal, refiriéndose a la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro. Esta subescala se refiere a un cierto contagio emocional por lo que se clasifica como un tipo de empatía emocional (Por ejemplo el ítem seis del IRI, en situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo)- A partir de esta concepción integradora Davis desarrollo el IRI (Índice de reactividad

Interpersonal), como instrumento para clasificar el nivel de empatía en los individuos y el cual ha sido aplicado en países de habla hispana como España y Colombia tanto en educación escolar y superior (Fernández-Pinto, 2008.)

Se tomará la definición de empatía asumida por Davis (1980), que tiene una visión integradora, que toma aspectos emocionales y cognitivos. Este autor propuso una definición multidimensional de la empatía y un nuevo instrumento para su medida con lo que marcó un punto de inflexión claro en la historia del desarrollo del constructo. Su definición del concepto de empatía es “el conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis M. , 1980).

Davis (1980), identificó cuatro constructos de la empatía que se relacionan entre sí: antecedentes que implican las características del observador, el objetivo o la situación, incluyendo por ejemplo la capacidad empática de la persona, la fuerza de la situación y el grado de similitud entre el observador y el objeto. Los procesos, refiriéndose a los mecanismos concretos por los cuales se produce la respuesta empática, pueden ser no cognitivos, como el llanto reactivo del recién nacido, cognitivo simple, y cognitivamente avanzado como la adopción de roles. Los resultados interpersonales, como las reacciones cognitivas y afectivas (preocupación empática) producidas en el observador y que no se muestran visibles en el comportamiento hacia el objetivo; y por último los resultados interpersonales, que incluyen la respuesta de comportamiento dirigido hacia el objetivo, por ejemplo, la conducta de ayuda. (Davis M. , 1994)

Otros autores plantean que los procesos o desarrollos empáticos en los individuos son importantes para garantizar una vida en sociedad, que implica comprender las necesidades del grupo e implican que cada individuo pueda regular sus emociones produciéndose una relación

positiva entre regulación emocional y empatía (Arango Tobon, Clavijo Zapata, Sanchez Duque, & Puerta Lopera, 2014) . La activación emocional empática es un factor que influye en el tipo de respuesta que cada sujeto dará ante las reacciones emocionales de los demás, es afectivo y de interacción cognitiva dándose como resultado la no agresión y permitiendo el altruismo- haciendo que el individuo disponga de sus medios para ayudar al otro (Mestre, 2002). Por tal razón, la empatía es fundamental para la convivencia pacífica, entre otras razones porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. Chaux lo expresa de esta forma “Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño”. Cuando se ve una persona sufriendo, es más probable que se sienta compasión y se quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento” (Chaux, 2012, pág. 71) Es decir, a menos empatía más intimidación escolar, siendo esta importante para ser considerada una competencia ciudadana para ser trabajada desde los colegios y reflejándose en un mejor rendimiento académico (Chaux, 2012).

Por otro lado, Martí (2011) plantea que así como el estudio de la empatía responde a la necesidad de establecer lo que “el otro” piensa, siente y establecer cuál sería la reacción ante sus necesidades, estos aspectos se hacen relevantes al ser aplicables en lo social y específicamente en los ambientes de formación ante la presencia de comportamientos que afectan el rendimiento académico como el acoso escolar (Chaux, 2012). Así mismo, Martí (2011) analiza la empatía desde tres perspectivas: cognitiva, afectiva e integradora y define cada una de la siguiente forma:

- *Empatía cognitiva:* Es la capacidad para comprender los sentimientos de otra persona, tomando su perspectiva, la toma de perspectiva implica la capacidad de analizar una situación desde varios puntos de vista.

- *Empatía afectiva*: Es el contagio con los sentimientos de otra persona, de tal manera que sus sentimientos nos conmuevan. La sintonía se manifiesta según nuestro grado de auto-regulación emocional, que puede ser de simpatía, o puede interpretarse como empatía negativa ante el sufrimiento de otra reaccionando con ansiedad y preocupación por el propio bienestar.
- *Empatía integradora*: relaciona los aspectos cognitivos con los afectivos y está siendo estudiada desde la neurología recientemente (Martí Noguera, 2011., pág. 106).

Por consiguiente, retomar la empatía cognitiva en el aspecto de toma de perspectiva, es importante debido a que el analizar una situación desde varios puntos de vista implica un proceso cognitivo llevado a cabo gracias a una determinada capacidad intelectual, y esto llevara o no, a una reacción emocional si ocurre un contagio emocional por medio de creer comprender lo que siente el otro o sus emociones en el momento. Esta toma de perspectiva es usada por los autores Kolberg, Davis y Chaux a través del proceso de asumir roles, con el objeto de medir su nivel a través de instrumentos para aplicar en investigación y como actividad en modelos de prevención del acoso escolar. (Chaux, 2012).

CONCLUSIÓN

Podemos plantear entonces que la importancia de la moral dentro de una sociedad, se da en la medida en que el desarrollo de dicha moral depende de la aceptación de aquellas normas o reglas que se generen. Las Instituciones están llamadas a reforzar estos estadios, todo con el fin de lograr un equilibrio en el egocentrismo estudiantil, orientándolos hacia una asimilación de normas y reforzando su autonomía. Es así como el trabajo de las conductas

prosociales facilita el ambiente armonioso dentro de las instituciones. Pensar en el beneficio del otro con conductas de ayuda, cooperación y solidaridad, genera un bienestar propio. Así mismo se obtiene una visión más positiva del mundo, reforzando los valores y convirtiendo a la sociedad más justa.

Por lo tanto, ponerse en el lugar del otro genera un desarrollo empático asertivo, con niveles de rendimiento académico superiores. A la hora de entender lo que el otro siente, piensa o pretende expresar, facilita las relaciones interpersonales dentro de un aula de clase, provoca un espacio adecuado de trabajo y sobretodo un ambiente de afecto y comprensión. De igual manera, es importante resaltar que los comportamientos socialmente responsables dependen de los recursos con que cuenten las personas, en este caso los estudiantes, todo esto se da a partir de convicciones morales y sociales. Las actividades individuales positivas generan comportamientos responsables que dentro de un plantel educativo proporcionaría actos que apunten a al cumplimiento y realización de las cosas buenas, facilitando el aprendizaje y la unión entre los compañeros.

REFERENCIAS

- Arango Tobón, O., Clavijo Zapata, S., Sánchez Duque, J., & Puerta Lopera, I. (2014)
Responsabilidad Social universitaria en la Fundación Luis Amigó.
- Barra Almagía, E. (1987.). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg.
Revista latinoamericana de psicología. , 19. (1.), 7-18.
- Cándido J, I., Martínez-González, A. E., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta
prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de
Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1),
33-53.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D., & Meyer, K. (1999). Why are Girls Less Physically
Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex
Roles*, 40 (9/10), 711-729.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy *Catalog
of selected Documents in Psychology* (Vol. 10).
- Davis, M. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison: WCB Brown and
Benchmark.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, María.(2008). Empatía: Medidas, teorías y
aplicaciones en revisión. *Revista Anales de psicología*. Vol. 24. (2). 284-292.
- Garaigordobil, M. M. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la
adolescencia. *Revista latinoamericana de psicología*. , 43. (2.), 255-256.

- García Domínguez, M. T. (1997). Desarrollo Moral y Culpabilidad. Modelos conceptuales y aplicación empírica. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, De filosofía del derecho, moral y política II, Madrid.
- Gutierrez, M., Escarti, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23 (1), 13-19.
- Martí Noguera, J. J. (2011.). Responsabilidad social universitaria: Estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas. Tesis doctoral., Universidad de Valencia, De psicología básica., Valencia.
- Martí Noguera, J. J. (2011.). Responsabilidad social universitaria: Estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas. Tesis doctoral., Universidad de Valencia, De psicología básica., Valencia.
- Martí, J. y. (2010). La Responsabilidad social: ¿Una universidad empática? *Revista Nou-Dice*, 362.
- Martorel, C., González, R., Ordoñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta Prosocial (Ccp) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Ridep*. Numero 32. Volumen 2. , 35-51.
- Mestre, V., Paula, S. G., & Dolores, F. N. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva; la empatía como factor modulador. *Psicothema* , 14 (2), 227-232.
- Navarro, G. (2003). ¿Qué entendemos como educación para la responsabilidad social? *Universidad construye país: Educando para la Responsabilidad Social*, 22-45.

Palomo González, A. M. (1987.). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación de profesores*, 4., 79-90.

Responsabilidad Social Universitaria en la Fundación Luis Amigo.2014*Revista de la Educación Superior* XLIII189-103

Sánchez, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y Conducta Prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.

Sandoval, J. (2006). Ambiente escolar, familiar y comunitario en relación con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años, Medellín, Colombia, 2001. *Revista facultad Nacional de Salud Pública*, 30-39.

Ministerio de educación Nacional de la República de Colombia. Ley 115 de 1994. Artículo 11.Santa Fé de Bogotá.

ARTICULO DE RESULTADOS O INFORME DE HALLAZGOS.

FORMACIÓN ACADÉMICA, DESARROLLO EMPÁTICO Y COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES EN ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE ITAGUI.

RESUMEN

El presente estudio establece la relación entre el nivel de formación académica y las variables de comportamientos socialmente responsables y de desarrollo empático de estudiantes que pertenecen a los grados 7 y 11 de dos instituciones educativas públicas del Municipio de Itagüí. La investigación se realizó a través de un estudio cuantitativo de corte transversal, con la utilización de dos instrumentos para la recolección de los datos: Cuestionario de Auto Atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CSR) y el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de empatía. El estudio resalta de manera general una relación positiva entre la formación académica, los CSR y el desarrollo empático, sin embargo, presenta relaciones contrarias en algunos ítems, que merecen ser analizados en un contexto educativo ávido por una mirada hacia concepciones que tengan en cuenta la importancia en la escuela de la formación axiológica y emocional de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Comportamientos socialmente responsables, desarrollo empático, Formación académica, educación.

** Administrador de Empresas y Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Especialista en Informática Educativa de la Universidad de Santander, Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE; Directivo Docente del Municipio de Itagüí, Docente y asesor empresarial. Contacto: wilmar248@yahoo.es

*** Médico veterinario de la Universidad de Antioquia, Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE; Directivo Docente del Municipio de Itagüí. Contacto: vporrasalzate@gmail.com.

ABSTRACT

The current study establishes the relationship between the academic training degree and the levels of socially responsible behaviors and the emphatic development of the students that belong to 7th and 11th grade of two public institutions in the Municipality of Itagüí. The research was done through a quantitative cross-sectional study, using two data collection instruments: Self-Attribution of Socially Responsible Behavior (CSR) Questionnaire, and empathy Interpersonal Reactivity Index (IRI). The study highlights overall a positive relationship between academic training, the socially responsible behaviors (CSR), and the empathic development. Nevertheless, it reports connections between some items that are opposite that deserve to be analyzed in an eager educational context through a view directed to conceptions that take into account the importance of the students' axiological and emotional training inside the school.

KEY WORDS: Socially responsible behaviors, emphatic development, academic training, education.

INTRODUCCIÓN

La investigación surge de la necesidad sentida que tiene el ámbito escolar de analizar los estilos de comportamiento socialmente responsables que influyen de manera directa en la relación que establecen los estudiantes con el entorno y con sus pares, tanto al interior de las aulas como fuera de éstas.

Existe una tendencia en los entornos escolares a dar mayor importancia a los aspectos académicos y el desarrollo de competencias cognitivas, prestándole una menor importancia a aquellos aspectos que involucran el comportamiento moral de los estudiantes y la generación de valores en los mismos. Si bien es cierto, el sistema educativo tiene sus indicadores con base en el desempeño académico, y en el caso específico de Colombia, en los resultados mostrados en las pruebas saber, es importante que el sistema educativo gire su mirada e importancia hacia los aspectos de formación moral de los estudiantes y de los comportamientos que guían la convivencia social.

En este orden de ideas, acercarnos a la comprensión de variables como el comportamiento socialmente responsable y el desarrollo empático harán que se puedan promover estrategias de actuación en el desarrollo de estas otras competencias, que a su vez puedan ayudar en temas de vital importancia como la violencia escolar o el llamado matoneo o bulliying, máxime ahora que según disposiciones legales dadas por la ley 1620 de 2013, se necesita programas de prevención, promoción y seguimiento para ser aplicadas en las instituciones educativas de Colombia.

Cada vez existe más consenso respecto a la necesidad de fomentar en los colegios y demás instituciones prestadoras de servicios educativos los estilos de conducta prosociales

basados en la asertividad, entendiendo la asertividad como la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros (Brown, 1980).

En este sentido, tratando de buscar un desarrollo social que involucre al individuo y se pueda dar a escala humana, se hace necesaria la vinculación de temas éticos que involucren los comportamientos de los seres humanos en torno a la responsabilidad social que le atañen como miembros de una sociedad. Es así como la escuela es uno de los lugares donde se debe plantear esta discusión frente a la generación de comportamientos socialmente responsables. Pero para que esta situación pueda plantearse, se hace necesario se piense en el otro, es decir, que a través del desarrollo empático sea posible la construcción colectiva de equidad y de ambientes educativos sanos.

Lo anterior nos lleva al cuestionamiento ¿qué es pensar en el otro y qué es un comportamiento socialmente responsable? Hacernos estas preguntas nos puede llevar a buscar la respuesta en fuentes como la familia, la escuela o todos aquellos escenarios donde se desarrolla el individuo. Sin embargo, para efectos de esta investigación tomamos como escenario la escuela para analizar los comportamientos socialmente responsables, los desarrollos empáticos y la formación académica.

El análisis de estas variables genera puntos reflexiones que ayudan al desarrollo de intervenciones que busquen la generación o motiven la práctica de estos comportamientos en lo que se refiere al ambiente educativo, ya que creemos que la escuela tiene la capacidad y la tarea formativa para enfocar su enseñanza con el fin de que el individuo logre realizar

autoanálisis de sus actos y a su vez tener la posición crítica necesaria para evaluar el comportamiento social de otros individuos.

Así que una de las funciones de la escuela será la búsqueda de la formación integral del individuo. Pero al llamarlo integral, querrá decir que no se podrá centrar únicamente en la conformación de aprendizajes que desarrollen sus capacidades intelectuales y de pensamiento metacognitivo. Por el contrario, necesitamos formar individuos capaces de reconocer sus propios sentimientos, emociones, preferencias, habilidades y recursos.

Varios autores, entre ellos, Cándido, J. y Martínez (2013), afirman que el desarrollo emocional está ligado directamente con los procesos intelectuales de los estudiantes y que si generamos aprendizajes a través de las emociones los estudiantes alcanzaran mejores desarrollos intelectuales. Pero al contrario, si las condiciones para lograr dicho desarrollo son precarias, los estudiantes presentarán problemas como limitaciones en la memoria, dificultad en la percepción y en la atención, disminución de las asociaciones mentales satisfactorias y limitaciones en la capacidad de abstracción.

La escuela, entonces, deberá ampliar su acción frente a lo que pareciese no es labor de la escuela, pero sí lo es. Si se es consciente y se hace consciente a los estudiantes de las emociones y cómo estas ayudan a la potenciación de comportamientos socialmente responsables, se logrará que se empiece a formar consciencia de las reacciones y comportamientos que los estudiantes adoptan, de las reacciones que tienen y los efectos positivos o negativos que estas conllevan.

Esta investigación profundiza en la relación existente entre los comportamientos de nuestros escolares de dos grados de formación académica, los grados 7 y 11 de la secundaria,

midiendo sus comportamientos socialmente responsables y su relación con el desarrollo empático, en un momento específico de su formación.

La investigación fue realizada en estudiantes con rangos de edades entre los 11 y los 18 años. Este rango de edades sitúa el estudio en la etapa adolescente. Si bien en esta etapa el desarrollo de una conciencia y unas normas morales comienza muy temprano en el proceso de socialización; es en la adolescencia que el individuo analiza y evalúa de nuevo estos principios para construir un conjunto propio de valores coherentes (Graig, 1994).

ANTECEDENTES TEORICOS

En la literatura sobre el tema existen algunas investigaciones que tienen por temática central los comportamientos socialmente responsables, pero muchos de ellos están enfocados en ambientes universitarios, dando respuesta al desarrollo de estos comportamientos en diferentes momentos de sus estudios, sin embargo, son muy pocas las referencias de estudios realizados en ambientes escolares de secundaria referidos a este tema. Se podría decir que las referencias principales abarcan un tema mucho más genérico que es el de las conductas prosociales, del cual encontramos referencias de estudios en escuelas de Estados Unidos y España.

En la investigación se establece, sí la formación académica influye sobre el desarrollo de comportamientos socialmente responsables y el desarrollo empático de estudiantes de 7° y 11° de colegios públicos de la ciudad de Itagüí.

Definiendo las variables involucradas en la investigación empezaremos por definir que es la formación académica desde nuestra perspectiva investigativa. Entendemos formación académica como aquel proceso de educación formal que se imparte en establecimientos educativos aprobados para tal fin, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducentes a grados y títulos.

En Colombia, se contempla en la Ley 115 que los niveles de formación de la educación formal son los siguientes:

En Colombia, los niveles de formación de la educación formal son los siguientes:

- Educación preescolar que comprende mínimo un grado obligatorio .
- Educación básica con una duración de nueve grados (básica primaria: cinco grados y básica secundaria: cuatro grados)
- Educación media con una duración de 2 grados (10°. y 11°.) Culmina con el título de Bachiller. .
- Educación Superior

En relación con la variable formación académica y los comportamientos socialmente responsables, tenemos antecedentes que nos muestran que desde el punto de vista cognitivo a mayor nivel de formación académica se tiende a incrementar los comportamientos socialmente responsables entre ellos pro sociales (Arango, Clavijo, Sanchez, & Puerta, 2014) y esta prosocialidad será un factor clave para promover las competencias sociales y académicas desde la adolescencia (Inglés, Martínez, & García, 2013).

En segundo lugar, para definir los comportamientos socialmente responsables, empecemos por definir la categoría que las deriva: La conducta prosocial. La conducta prosocial ha sido definida como un conjunto de conductas voluntarias dirigidas a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y socialmente responsables con el fin de beneficiar a otros. Si bien estas conductas no necesariamente están determinadas por una motivación altruista (Ayudar, compartir, alentar, comprender, ponerse en lugar de, etc.) (Inglés, Martínez, & García, 2013), se considera también sinónimo de socialización la conducta prosocial (Martorell, González, & Ordoñez, 2011).

Para la investigación, se entendió el Comportamiento Socialmente Responsable como el conjunto de conductas morales desarrolladas por una persona, las que se constituyen en referentes concretos que denotan la Responsabilidad Social ejercida por cada individuo

(Navarro, 2003). Para que la persona logre el ejercicio de la Responsabilidad Social es necesario que, además de desarrollar su moralidad, adquiera determinadas habilidades sociales que le permitan ejercer conductas prosociales y comportamientos orientados a considerar tanto las necesidades propias como las de otros.

En esta misma línea de pensamiento, otros autores definen un estudiante socialmente responsable como un individuo capaz de comprometerse, escuchar y ponerse en el lugar del otro, es un ciudadano empático que se preocupa no sólo por su bienestar sino por el bienestar de todos los que lo rodean (Martí, 2010).

Se menciona, que cuando se produce retraso en el desarrollo empático y en el constructo emocional del individuo, se produce influencia en el desarrollo posterior de conductas antisociales, inconvenientes para realizar juicios morales y dificultades para establecer relaciones interpersonales. (Baron-Cohen, O'Rioldan, Stone y Plaisted, 1999; Ellis, 1982; Dolan y Fullam, 2004; Ekman y Freisen, 1975; Fairchild, Van Goozen, Calder, Stollery y Goodyer, 2009; Miller y Eisenberg, 1988).

Es de señalar la importancia que tiene el desarrollo empático y emocional del individuo en los comportamientos socialmente responsables de éstos, ya que es en gran medida a través de estos desarrollos que se pueden producir este tipo de comportamientos.

En tercer lugar, para efectos del presente estudio se tomó la definición de empatía asumida por Davis (1980), que tiene una visión integradora que toma aspectos emocionales y cognitivos. Este autor propuso una definición multidimensional de la empatía y un nuevo instrumento para su medida con lo que marcó un punto de inflexión claro en la historia del desarrollo del constructo. Su definición del concepto de empatía es “el conjunto de constructos

que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis, 1980).

Davis, identificó cuatro constructos de la empatía que se relacionan entre sí: antecedentes que implican las características del observador, el objetivo o la situación, incluyendo por ejemplo la capacidad empática de la persona, la fuerza de la situación y el grado de similitud entre el observador y el objeto. Los procesos refiriéndose a los mecanismos concretos por los cuales se produce la respuesta empática pueden ser no cognitivos como el llanto reactivo del recién nacido, cognitivo simple, y cognitivamente avanzado como la adopción de roles.

Los resultados interpersonales, como las reacciones cognitivas y afectivas (preocupación empática) que se producen en el observador y que no se muestran visibles en el comportamiento hacia el objetivo; y por último los resultados interpersonales, que incluyen la respuesta de comportamiento dirigido hacia el objetivo, por ejemplo, la conducta de ayuda. (Davis, *Empathy: A social psychological approach.*, 1994).

Otros autores referencias que los procesos o desarrollos empáticos en los individuos son importantes para garantizar una vida en sociedad, que implica comprender las necesidades del grupo (Arango, Clavijo, Sanchez, & Puerta, 2014) e implican que cada individuo pueda regular sus emociones produciéndose una relación positiva entre regulación emocional y empatía.

La activación emocional empática es un factor que influye en el tipo de respuesta que cada sujeto dará ante las reacciones emocionales de los demás, es afectivo y de interacción cognitiva dándose como resultado la no agresión y permitiendo el altruismo- haciendo que el individuo disponga de sus medios para ayudar al otro. (Mestre, Samper, & Frias, 2002).

Es importante señalar cómo la empatía y la capacidad de entender los estados emocionales de los otros conllevando la inhibición de la agresividad. Tal como señalan Garaigordobil y García (2006) y Mestre, Frías y Samper (2004), la empatía incluye, por parte del sujeto, tanto respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo que supone realizar una elaboración cognitiva.

Por otro lado, la empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al., 2004; Mestre, Samper y Frías, 2002).

La empatía también ha sido identificada por varios autores como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo. La empatía puede definirse como «una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro» (Eisenberg et al., 2005).

Autores como Chaux en su libro Educación convivencia y agresión escolar afirman que la empatía es fundamental para la convivencia pacífica, entre otras razones porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. “Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño” “Cuando se ve una persona sufriendo, es más probable que se sienta compasión y se quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento” (Chaux, 2012, pág. 71).

Lo anterior lleva a considerar que a menos empatía más intimidación escolar, siendo esta importante para ser considerada una competencia ciudadana para ser trabajada desde los colegios y reflejándose en un mejor rendimiento académico. (Chaux, 2012).

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta es la relación existente entre los comportamientos socialmente responsables, la empatía y el fracaso académico. El estudio de

los comportamientos socialmente responsables y la empatía son importantes debido a que estas actitudes tienen impacto positivo directo y relación directa con el éxito académico al permitir mejor procesamiento de la información y siendo a su vez un predictor negativo para la ansiedad (Inglés, Martínez, & García, 2013).

METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo con un enfoque metodológico cuantitativo. Esta investigación es empírica-analítica, ya que se determinó la relación entre nivel de formación académica, la empatía y los comportamientos socialmente responsables de estudiantes de los grados 7 y 11 de educación secundaria.

La muestra estuvo conformada por 284 estudiantes de las instituciones Educativas San José (189) y Simón Bolívar (95). El muestreo fue no probabilístico. Los estudiantes fueron elegidos de manera conveniente y de acuerdo a la aceptación de los padres y del adolescente para participar en el estudio.

De un universo 586, la muestra estuvo conformada por 284 estudiantes de los grados 7 y 11 de dos instituciones Educativas del Municipio de Itagüí (La Institución Educativa Simón Bolívar y la Institución Educativa San José), seleccionados por conveniencia y estadísticamente con una confiabilidad del 95%.

Los datos fueron recolectados con la utilización de dos instrumentos:

A. Cuestionario de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables”.(Davidovich, Espina, Navarro, & Salazar, 2005).

El instrumento mide la capacidad de respuesta de un individuo frente a las acciones o comportamientos que éste aplicaría frente a la posibilidad de tener un beneficio propio

(individualismo) o de tener beneficio para los demás o un beneficio común (beneficia a los demás y también a mí).

Este cuestionario está compuesto por diez dimensiones de comportamiento y tres categorías de intención, se divide en dos escalas con formato de ítem correspondiente a una afirmación en tiempo verbal presente y a una escala likert de 5 que va desde nunca a siempre. En la escala 1 el índice de fiabilidad α de Cronbach es de 0.75 y para la escala 2 de 0.74.

En el cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente Responsables se utilizaron las 10 categorías de comportamiento y las tres categorías de intención.

Las diez categorías de comportamiento manejadas en el cuestionario son las siguientes:

1. Responsabilidad Académica: Determina los comportamientos asociados al ejercicio de las actividades realizadas en la vida escolar de acuerdo a las condiciones de las mismas.
2. Actividades de Voluntariado: Incluye los comportamientos asociados al ejercicio de actividades que están enmarcadas en el servicio a los demás que se ejercen voluntariamente.
3. Ayuda Social: Incluye los comportamientos asociados a la solidaridad que indirectamente atienden y satisfacen las carencias y necesidades de los otros.
4. Actividades Religiosas: Determina los comportamientos asociados a la vida espiritual y la aplicación de los valores inspirados en la vida religiosa, teniendo en cuenta el respeto por la diferencia de las demás prácticas religiosas.

5. Convivencia Social: Incluye los comportamientos asociados al ejercicio de una vida en comunidad acorde con las normas y necesidades individuales y grupales.
6. Responsabilidad Cívico–Escolar: Incluye los comportamientos asociados al ejercicio de los derechos y deberes cívicos que cada estudiante posee como miembro de una comunidad Educativa y social en general.
7. Autocuidado: Incluye los comportamientos asociados al resguardo de la salud física y psíquica.
8. Desarrollo cultural: Incluye los comportamientos que tributan a la formación integral de las personas pero que no se relacionan directamente con su área de formación académica.
9. Ecología y Medio Ambiente: Incluye los comportamientos vinculados al cuidado del ambiente.
10. Respeto por Espacios Compartidos: Esta categoría alude a la utilización de espacios públicos en forma responsable.

Categorías de Intención

1. Orientación Hacia sí Mismo. El sujeto desde una visión egocéntrica, sólo tiene en cuenta su propia gratificación personal, y no los intereses de los otros.
2. Orientación Hacia Personas Cercanas a su Contexto y a la Colectividad. El individuo se guía por el grupo y por sus normas.
3. Orientación del Individuo Según sus Principios Éticos. La persona actúa orientada por estos principios, que han surgido de su experiencia interpersonal.

B. ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL DE EMPATÍA

El análisis de la fiabilidad del Cuestionario de Empatía incluye el cómputo de los coeficientes de alfa de Cronbach de las cuatro subescalas que componen el instrumento. Los valores de alfa oscilan desde 0.56 para la escala de Toma de Perspectiva hasta 0.70 para la de Fantasía para la muestra total.

El Índice de Reactividad Interpersonal ofrece una medida multidimensional de la empatía. Consta de 28 preguntas, divididas en cuatro subescalas de siete preguntas, donde cada subescala describe un aspecto separado del concepto global de empatía.

El instrumento mide la diferenciación entre Empatía cognitiva y empatía afectiva o emocional, teniendo en cuenta la diferencia entre cómo se comprende el punto de vista de otra persona y la respuesta emocional de quien observa el estado afectivo de otras personas.

En la empatía cognitiva se tienen en cuenta dos subescalas: escala toma de perspectiva y la escala de fantasía. A su vez la empatía afectiva tiene en cuenta la subescala de preocupación empática y la de angustia personal.

- Escala de toma de perspectiva: Valora los intentos espontáneos de adoptar las perspectivas de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista.
- Escala de fantasía: Mide la tendencia a identificarse con los personajes de las películas, novelas, obras teatrales y otras situaciones ficticias.
- Escala de preocupación empática: Pregunta sobre los sentimientos de simpatía, compasión y preocupación por los demás.

- Escala de angustia personal: Mide los sentimientos personales de ansiedad y malestar que se producen al observar las experiencias negativas de los demás.

La Escala de toma de perspectiva tiene valoración sobre los intentos espontáneos de adoptar las perspectivas de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista. La escala de fantasía valora la tendencia a identificarse con los personajes de las películas, novelas, obras teatrales y otras situaciones ficticias.

La escala de preocupación empática tiene valoración sobre los sentimientos de simpatía, compasión y preocupación por los demás. La escala de angustia personal tiene medición sobre los sentimientos personales de ansiedad y malestar que se producen al observar las experiencias negativas de los demás.

PROCESO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA INFORMACIÓN

La investigación encontró asociaciones o relaciones entre la formación académica y su influencia sobre el desarrollo de comportamientos socialmente responsables y la empatía, haciendo uso de técnicas estadísticas con el fin de realizar inferencias con relación a una población específica. Para la investigación la variable independiente fue el nivel de formación académica y las variables dependientes fueron los comportamientos socialmente responsables y el desarrollo empático.

Los cálculos estadísticos se realizaron ingresando los datos de los instrumentos al programa SPSS para Windows versión 20.0 en español. Para buscar asociaciones entre las variables dependientes y la independiente, Se realizó una prueba "T" de student para comparar las medias de las puntuaciones sobre empatía y comportamientos socialmente entre los grupos

de 7° y 11°. Con el fin de identificar si la formación académica tiene influencia sobre el desarrollo de la empatía y los comportamientos socialmente responsables.

Los variables básicas como las socio demográficas y aquellas relacionadas con los resultados en las diferentes pruebas aplicadas, se analizaron de manera descriptiva, dependiendo de si son de naturaleza cuantitativa se les aplicó las medidas de tendencia central y de dispersión (media modas y medianas, desviaciones estándar entre otras) si eran de naturaleza cualitativa se aplicaron frecuencias y porcentajes.

RESULTADOS

Análisis descriptivo tablas

De los 284 unidades de análisis el 13,7 % (39) pertenecen al sexo masculino y 86,3 % (245) son mujeres. Este porcentaje muy superior de mujeres se da debido a que la institución Educativa san José es de carácter femenino y posee una cantidad superior de estudiantes que la Institución educativa Simón Bolívar. Del total de la muestra, 174 estudiantes (61,3%) están en grado séptimo y 110 estudiantes (38,7 %) cursan grado once. (Tabla 1).

Tabla 1: datos demográficos de la muestra

	FRECUENCIA	PORC (%)	MIN	MAX	MEDIA	DS
SEXO						
Masculino	39	13,7				
Femenino	245	86,3				
ESCOLARIDAD						
7°	174	61,3				
11°	110	38,7				
INSTITUCIÓN						
I.E. San José	189	66,5				
I.E. Simón Bolívar	95	33,5				
Edad			11	19	14,52	20

El rango de edad de los participantes de la muestra oscila entre los 11 y 19 años, la media de esta edad está determinada en 14.52 años con un intervalo de confianza inferior de 12.51 y superior a 16.52 (se asume entonces que el 95 % de los y las estudiantes está entre esto dos rangos de edad).

La muestra total de estudiantes fue de 284, teniendo la I.E San José una participación con de 189 estudiantes (66,5%) y la I.E. Simón Bolívar una participación de 95 estudiantes (33,5 %) dentro de los cuales 39 fueron de sexo masculino (Tabla 1).

Es importante destacar que aunque el estudio tiene una participación mayoritaria de mujeres, esta variable no fue tomada en cuenta en las relaciones estadísticas que se establecieron.

TABLA 2: COMPARACIÓN DE MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA MUESTRA TOTAL Y LAS MUESTRAS SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN.

	MUESTRA TOTAL (n = 284)			GRADO 7° (n = 174)			GRADO 11° (n = 110)		
	MIN	MAX	M(DS)	MIN	MAX	M(DS)	MIN	MAX	M(DS)
IRI									
TOMA DE PERSPECTIVA	10	34	21,27 (4,11)	10	31	20,87 (3,85)	11	34	21,9 (4,44)
FANTASIA	12	35	22,15 (4,33)	12	35	22,01 (4,13)	13	33	22,39(4,64)
PREOCUPACION EMPÁTICA	12	35	23,24 (4,23)	12	33	22,59 (4,26)	15	35	24,26 (3,98)
MALESTAR PERSONAL	9	35	20,68 (4,88)	11	33	21,38 (4,39)	9	35	19,57 (5,41)
COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE RESPONSABLES									
RESPONSABILIDAD LABORAL	4	20	14,63 (3,08)	4	20	14,24 (3,46)	9	20	15,25 (2,23)
ACTO DE VOLUNTARIADO	5	25	13,13 (4,19)	5	25	14,06 (3,96)	5	25	11,65 (4,13)
AYUDA SOCIAL	4	20	10,14 (2,98)	4	20	10,40 (3,19)	5	17	9,74 (2,58)
ACTIVIDAD RELIGIOSA	4	20	10,51 (3,79)	4	19	11,41 (3,19)	4	20	9,67 (4,23)
CONVIVENCIA SOCIAL	4	20	14,84 (3,33)	4	20	14,20 (3,50)	6	20	15,85 (2,76)

RESPONSABILIDAD CÍVICA	4	20	13,82 (3,05)	4	20	13,37 (5,27)	8	20	14,54 (2,53)
AUTOCUIDADO	4	15	11,62 (2,30)	4	15	11,51 (2,55)	5	15	11,79 (1,84)
DESARROLLO CULTURAL	6	20	14,33 (3,30)	6	20	14,10 (3,19)	8	20	14,69 (2,73)
ECOLOGIA Y MEDIO									
AMBIENTE	4	20	12,05 (3,12)	4	20	12,11 (3,29)	6	20	11,94 (2,84)
RESPECTO POR ESPACIOS									
COMPARTIDOS	4	20	12,02 (3,25)	4	20	14,41 (3,46)	8	20	15,98 (2,75)

Teniendo en cuenta los puntajes en el IRI (Índice de Reactividad Interpersonal), se observa que los estudiantes de grado 11 obtuvieron mayores puntajes en casi todas las escalas del IRI, excepto en la dimensión malestar personal ($M=21,38$) ($DS=4,39$), donde los estudiantes de 7 grado logran mejores puntajes (Tabla 2).

Teniendo en cuenta los puntajes en el cuestionario de autoatribución de comportamientos socialmente responsables, se observa que en la muestra general se obtuvieron puntajes mayores en los estudiantes del grado 11.

En este sentido, los estudiantes de grado 11 obtuvieron mayores puntajes en responsabilidad laboral ($M=15,25$) ($DS=2,23$), convivencia social ($M=15,85$) ($DS=2,76$), responsabilidad cívica ($M=14,54$) ($DS=2,53$), autocuidado ($M=11,79$) ($DS=1,84$), desarrollo cultural ($M=14,69$) ($DS=2,73$) y respeto por espacios compartidos ($M=15,98$) ($DS=2,73$), mientras que en los grados séptimos se obtuvo mayores puntajes en actividades de voluntariado ($M=13,13$) ($DS=4,19$), ayuda social ($M=10,14$) ($DS=2,98$) actividades religiosas ($M=10,51$) ($DS=3,79$) y ecología y medio ambiente ($M=12,05$) ($DS=3,12$) [Tabla 2].

Tabla 3: prueba de muestras independientes. Comparación de medias de los puntajes obtenidos en empatía y los CSR según el nivel de formación

	Prueba T para la igualdad de medias				
	T	gl	Valor p	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
				Inferior	Superior
IRI					
Toma de Perspectiva	-2,059	282	0,04*	-2,008	-0,045
Fantasia	-0,728	282	0,467	-1,426	0,656
Preocupación Empática	-3,3	282	0,001**	-2,669	-0,675
Malestar Personal	3,08	282	0,002**	0,652	2,961
AUTO ATRIB. C.S.R					
Responsabilidad Laboral	-2,745	282	0,006**	-1,75	-0,288
Actividades de Voluntariado	4,924	282	0,000**	1,451	3,384
Ayuda Social	1,822	282	0,07	-0,053	1,373
Actividades Religiosas	5,295	282	0,000**	1,471	3,211
Convivencia Social	-4,168	282	0,000**	-2,421	-0,868
Responsabilidad Cívica	-3,171	282	0,002**	-1,885	-0,441
Autocuidado	-0,993	282	0,321	-0,833	0,274
Desarrollo Cultural	-1,596	282	0,112	-1,312	0,137
Ecología y Medioambiente	0,468	282	0,64	-0,572	0,929
Respeto por Espacios Comp.	-4,063	282	0**	-2,328	-0,808
*p<=0.05					
**p<=0.001					

La columna de intervalo de confianza del 95%, indica que dentro del análisis estadístico hecho el margen de error es correspondiente al 5%, de esa manera, el valor p se ubica dentro del rango de los valores inferiores a 0.05 implica no influencia del azar, una diferencia estadísticamente significativa, y, que en realidad hay diferencias entre ambos grupos muestreados, pero es igualmente dependiente de los datos arrojados al aplicar el instrumento. La columna intervalo de confianza del 95% permite representar los rangos de respuesta para los datos que se encuentran en los límites; indica así las respuestas de la muestra poblacional que marcan la diferencia real y que al aplicar la prueba se presentaría

una tendencia a repetir los mismos resultados en 95 individuos de 100 a quienes se aplique el instrumento, arrojando resultados confiables para la investigación. Cabe anotar que los rangos presentados en ésta columna para cada una de las subescalas se encuentra predeterminada y estandarizada desde el diseño del instrumento por su creador Mark Davis. (Mestre, 2004)

En cuanto a las columnas T y gl estas representan la prueba estadística T de Student y Grado de Libertad. La primera, especificada en un aparte anterior, se puede definir en síntesis como una prueba que busca comparar las medias de las puntuaciones sobre empatía y comportamientos socialmente responsables entre los grupos de séptimo y undécimo de las instituciones San José y Simón Bolívar del municipio de Itagüí, con el fin de identificar si la formación académica tiene influencia sobre las variables mencionadas. La segunda, muestra el número total de instrumentos aplicados de manera efectiva, es decir, las pruebas que fueron llevadas a cabo sin condiciones que invalidaran los datos.

Para la variable de Desarrollo Empático, evaluado con el instrumento Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Empatía, encontramos una variación estadísticamente significativa; es decir, aquellos datos cuyo valor p es menor de 0.05; en las subescalas de empatía denominadas toma de perspectiva, preocupación empática y malestar personal; 0.04, 0.001 y 0.002, respectivamente. Se evidencia así que, a pesar que las tres subescalas mencionadas se encuentran en este rango, la toma de perspectiva también posee un valor mayor respecto a las dos restantes.

Respecto a la subescala de fantasía ésta tiene un valor de p menor de 0.467, el cual arroja un valor representativamente superior a las demás subescalas que se encuentran

dentro del rango de variación estadísticamente significativa, en otras palabras la fantasía es la única subescala que no se encuentra dentro de esa clasificación.

Para la variable Comportamiento Socialmente Responsable (CSR), evaluado con el Instrumento de

Auto Atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (IAACSR), las dimensiones del comportamiento que arrojaron diferencia estadísticamente significativa fueron: responsabilidad laboral(0.006), actividades de voluntariado(0.000), actividades religiosas(0.000), convivencia social(0.000), responsabilidad cívica(0.0002), respeto por espacios compartidos(0.0). Los datos analizados muestran una gran diferencia entre los grados en los que se aplicó el instrumento, sea grado séptimo u once, según la media estadística (Tabla 2).

Así mismo, las dimensiones que no arrojaron diferencia estadísticamente significativa fueron: ayuda social(0,07), autocuidado(0.321), desarrollo cultural(0.112), y, ecología y medio ambiente(0.64); lo anterior quiere decir que los puntajes fueron superiores a 0.05 que es el valor máximo de p para establecer una diferencia significativa. Los datos muestran que no se presenta una diferencia estadística significativa de éstas dimensiones del comportamiento entre los grupos estudiados, es decir la diferencia comportamental no es considerable entre los grados séptimo y undécimo en estas dimensiones.

Tabla 4: Modelo de regresión logística binaria. Formación académica, empatía y comportamientos socialmente responsables

VARIABLES EN LA ECUACIÓN

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a PE	,120	,039	9,602	1	,002	1,128
MP	-,115	,033	11,928	1	,001	,892
RESLAB	,139	,063	4,927	1	,026	1,149
ACTVOL	-,207	,043	22,914	1	,000	,813
ACTREL	-,178	,044	16,195	1	,000	,837
RESCIV	,125	,058	4,701	1	,030	1,133
RECOMP	,185	,062	9,012	1	,003	1,204
Constante	-3,038	1,326	5,248	1	,022	,048

a. Variables especificadas en el paso 1: PE, MP, RESLAB, ACTVOL, ACTREL, RESCIV, RECOMP.

El modelo explica el 78.9% del total de la varianza. Los factores que pueden predecir los comportamientos socialmente responsables y empatía según el nivel de formación de los estudiantes están relacionados con la responsabilidad laboral, las actividades de voluntariado, actividades religiosas, responsabilidad civil y el respeto por los espacios compartidos. Este modelo predictivo también está acompañado por el desarrollo de la preocupación empática y el malestar personal ante las necesidades y problemas de los demás (Tabla 4).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El muestreo fue mayor en la Institución Educativa San José debido a tener una mayor cantidad de estudiantes matriculados, además de ser una institución de solo mujeres, lo que se observa en las tablas demográficas. La institución Educativa San José tiene mejores rendimientos académicos según la escala del ICFES, mientras que la institución Simón Bolívar, en los últimos tiempos ha venido desmejorando sus rendimientos académicos y el aspecto convivencial. Ambos colegios son públicos-oficiales.

Al comparar el desarrollo empático y los comportamientos socialmente responsables en estudiantes de los grados séptimos y onces de dos instituciones públicas, se encontró al aplicar los instrumentos, que son mayores los niveles de desarrollo empático y comportamientos socialmente responsables en estudiantes del grado once (desarrollo empático, toma de perspectiva y preocupación empática) lo encontrado en este estudio coincide con lo propuesto por Kolberg y Marti en el de que la toma de perspectiva y preocupación empática es mayor a medida que se avanza en niveles académicos superiores.

Esto se puede explicar debido a un mayor nivel cognitivo puesto que la toma de perspectiva es una competencia de corte cognitivo y la preocupación empática aumenta proporcionalmente al incremento de la capacidad cognitiva. Por ejemplo, puede mencionarse, que el componente de preocupación empática, que es catalogada como competencia emocional, también tiene un componente cognitivo como la toma de

perspectiva que para los mismos autores implica un proceso cognitivo avanzado por el grado de procesamiento cerebral para realizar la operación mental de ponerse en el lugar del otro e imaginar, pensar en cómo y qué es lo que siente.

En la subescala de Fantasía, el IRI no arrojó resultados con diferencias estadísticamente significativas, debido al aumento de un tipo de empatía más egoísta, hallazgo encontrado por autores que han aplicado el instrumento adaptado en España, traducido del inglés (Samper Garcia P. D., 1998). Y que según Davis (1980), es un sentimiento propio de niveles inferiores en el desarrollo del afecto empático y que implica en los educandos un manejo de la ansiedad, estrés e incomodidad al observar situaciones negativas que afrontan los demás.

Para este estudio se encontró mayor nivel de comportamientos socialmente responsables (responsabilidad laboral, actividades de voluntariado, respeto por espacios compartidos responsabilidad cívica, convivencia social) en estudiantes del grado once lo que se explica porque los jóvenes tienen, expectativa de pasar a una etapa nueva de sus vidas en la que estarán en un espacio diferente al de las escuelas y colegios, en la que están pensando en salir a prestar servicio militar obligatorio (en el caso de los hombres), en pasar a la universidad o diferentes institutos técnicos y en otros casos a trabajar según las necesidades y características de sus hogares. Lo anterior coincide con lo anotado por Kolberg y observado en España (Samper Garcia P. D., 1998).

En cuanto al comportamiento socialmente responsable también es importante, considerar lo pertinente a la expectativa de la estancia en la universidad en cuanto a la proyección de vida futura, por las expectativas personales, familiares y sociales además de lo relacionado con la vida propiamente universitaria en la que se incrementaran aún más

todos los componentes de responsabilidad social, que ya han sido tratados por autores como Martí (2010).

Es de resaltar el aumento en la edad, relacionándolo directamente con el pensamiento moral y obviamente con el juicio moral, reflejándose en una maduración social, encontrado también por otros autores, al aumentar en los jóvenes la interacción social, la oportunidad de asumir roles dentro de un desempeño social (Samper Garcia P. D., 1998).

Preocupa pensar que en los aspectos en los que no hubo diferencias estadísticamente significativa (Desarrollo cultural, autocuidado y ayuda social); una posible explicación sería, que lo anteriormente encontrado, se debe en este caso a que el sistema educativo no ofrece los elementos necesarios para desarrollar aún más estos aspectos en los y las estudiantes. Es necesario realizar otros estudios en las instituciones educativas de este municipio, con el objeto de afianzar el hallazgo de esta investigación.

Los docentes deben implementar actividades de clase que impliquen situaciones en que los estudiantes asuman roles, que los lleven a pensar en el sentimiento de diferentes personajes de la sociedad, estimulando la toma de perspectiva, la que es indispensable en el desarrollo cognitivo y que lleva a que se consideren siempre otros puntos de vista, de una misma situación a parte del punto de vista propio y que logra que el individuo contemple más de dos alternativas de solución a un problema (Chaux, 2012).

Este estudio es el primero de su tipo realizado en el municipio de Itagüí y por esto es un primer acercamiento a la relación entre educación y comportamientos socialmente responsables. El presente trabajo también constituye un punto de partida para profundizar en la generación y análisis de esta nueva línea de investigación, desde la mirada de la

psicología y principalmente desde la educación, para implementar medidas educativas tendientes a estimular la responsabilidad social en los estudiantes.

Así mismo, el presente estudio recalca la urgente necesidad de formular herramientas pedagógicas asertivas que permitan aumentar el desarrollo cultural, el autocuidado y la ayuda social, para aumentar estas dimensiones de comportamientos en los estudiantes de educación secundaria con el fin de que se manifiesten en mayor medida en los estudiantes egresados de la educación secundaria pública del municipio de Itagüí.

BIBLIOGRAFIA

Arango Tobon, O. E., & Puerta Lopera, I. C. (Enero- Marzo de 2014). Responsabilidad Social Universitaria en la Fundación Luis Amigo. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(1), P.P 89-103.

Baron-Cohen, S., O'Rioldan, M., Stone, V., Jones, R. y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger Syndrome of High-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (5), P.P. 407-418.

Brown, S. y. (1980). Trends in assertion training research and practice: A content analysis of the published literature. *Journal of Clinical Psychology*, 36, P.P 265-269.

Cándido J, I., Martínez-González, A. E., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1620 del 13 de Marzo de 2013. Colombia (2013)

Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D., & Meyer, K. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40(9/10), P.P 711-729.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.

Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy Catalog of selected Documents in Pssychology (Vol. 10).

Davidovich, M. P.; Espina, Álvaro; Navarro, Gracia, y Salazar, L. (2005) Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, (14) 1, P.P.125-139.

Davis, M. (1994). Empathy: A social psychological approach.

Dolan, M. y Fullam. R. (2004). Theory of mind and mentalizing ability in antisocial personality disorders with and without psychopathy. Psychological Medicine, 34 (6), P.P. 1093-1102. DOI: 10.1017/soo33291704002028.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. Child Development, 76, 055-1071.

Eisenberg, N. F. (1998). Handbook of child psychology: vol. 3 social, emotional and personality development (Vol. 3). New York, New York.

Ekman, P. y Friesen, W. V. (1975). Pictures of facial affect. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologist Press.

Ellis, P. L. (1982). Empathy: a factor in antisocial behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, 10 (1), P.P. 123-134.

Fairchild, G., Van Goozen, S., Calder, A., Stollery, S. y Goodyer, I. (2009). Deficits expressions recognitions in male adolescents with early-onset or adolescets – onset conduct disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (5), pp. 627-636. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2008.02020x.

Garaigardobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. **Psicothema**, 18 (2), P.P180-186.

Graig, G. (1994). *Desarrollo Psicologico*. Mexico D.F.: Prentice-Hall Hispanoamerica, S.A.

McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39, P.P135-137

Martí Noguera, j j., Martí Vilar, M., y Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia e valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista latinoamericana de psicología*. Numero 46. Volumen 3. P.P 160-168.

Martí, J. y. (2010). La Responsabilidad social: ¿Una universidad empatica? *Revista Nou-Dice*, P.362.

Martorel, C., Gonzalez, R., Ordoñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta Prosocial(Ccp)y su relacion con variables de personalidad y socialización. *Ridep*.Numero 32.Volumen 2., P.P 35-51.

Mestre, V., Paula, S. G., & Dolores, F. N. (2002). procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva; la empatia como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), P.P 227-232.

Mestre V, Frías MD, Samper P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*; 16: P.P 255-60.

Morelo C., C. C. (1999). *La Conducta prosocial una vision de conjunto*. (Vol. 31). (U. d. Valencia, Ed.) Valencia. España.: *Revista Latinoamericana de Psicología*.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto reglamentario 1860 de 1994 (Vol. 1). (M. d. nacional, Ed.) Bogotá, Colombia, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994 (Vol. 1). Bogotá, Colombia.

Romagnoli, C. (10 de 05 de 2007). Agresividad y violencia en el colegio. Estrategias educativas para padres y profesores. Recuperado el 10 de 05 de 2014, de VALORAS UC.:
file:///C:/Users/Camila/Desktop/ARTICULOS%20TESSIS/agresividad_violencia.pdf

Sanchez-Queija, I. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *revista de sicologia social*, 3(21), 259-271.

Samper García, P., Díez Calatrava, I., Martí Vilar, M.(1998), *Razonamiento Moral y empatía*. I jornadas de Psicología del pensamiento. Universidade de Santiago de Compostela, P.P 389-404.

Sandoval, J. (2006). Ambiente escolar, familiar y comunitario en relacion con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años, Medellín, Colombia, 2001. Revista facultad Nacional de Salud Publica, P.P 30-39.

