



Moralidad y Responsabilidad Social:

Bases para su desarrollo y educación

Dra. Gracia Navarro Saldaña;
Psicóloga Educacional-Mg. en Responsabilidad Social Corporativa
Prof. Asociada, Departamento de Psicología,
Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social
Universidad de Concepción, Chile.

*Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra
© UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
Registro de Propiedad Intelectual N° 217.604 año 2012*

Mis agradecimientos a todas las personas que, directa o indirectamente, hicieron posible que este texto fuera escrito. Agradezco a mi familia, a las autoridades de la Universidad de Concepción, a los académicos y estudiantes de ésta y otras universidades y al Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior de Chile.

El segundo y tercer capítulo, contó con la colaboración, para la revisión bibliográfica, de Elena Hoffmann Heise; Psicóloga, Universidad de Concepción, Chile. Los capítulos 6, 7 y 8 están basados en trabajos empíricos de la autora, los que contaron con la colaboración de Cristhian Pérez Villalobos, Psicólogo; María Gracia González Navarro, Psicóloga y Alvaro Espina Cerda, Psicólogo.

Índice

Presentación

1. Introducción teórica a la psicología del desarrollo moral

- La moralidad desde el psicoanálisis
- Explicación conductista de lo moral
- La psicología sociocognitiva del desarrollo moral
- La teoría de la ética triuna

2. Concepción de la moralidad desde una perspectiva integradora

- Conducta prosocial y altruismo
- La cooperación
- La conducta participativa
- El autocontrol

3. Factores que influyen en la opción por el comportamiento moral

- Inteligencia, razonamiento y competencia cognitiva
- Juicio o razonamiento moral
- Apego
- Empatía
- Autoestima
- Toma de perspectiva social

4. Comportamiento socialmente responsable e hipótesis acerca de su desarrollo

5. Responsabilidad social corporativa o empresarial

6. Responsabilidad social universitaria

7. Educación de la responsabilidad social

Conclusiones

Referencias bibliográficas

Presentación

Al parecer, la existencia de vacíos éticos en las políticas públicas, la cultura corporativa basada en una moralidad individualista, con incentivos perversos para favorecer la maximización de ganancias, los conflictos de interés en las agencias calificadoras de riesgos; la nula empatía de los altos directivos con los ciudadanos y las marcadas deficiencias en su formación ética, serían los causantes de daños profundos en el mundo global.

La crisis, que primero fue financiera, luego se transformó en económica y finalmente, en la crisis de convivencia que se vislumbra en la actualidad. Los ciudadanos quieren cambios y demandan comportamientos éticos en todos los campos. Se pide, además de grandes planes de reactivación, un rol regulatorio de las políticas públicas, la revisión de la cultura corporativa y una reformulación integral o al menos un ajuste del modelo económico.

Si se sigue promoviendo tan solo los derechos humanos y olvidando los deberes del individuo para con sus semejantes; si se sigue sosteniendo que el único objetivo central de las empresas es maximizar las ganancias de sus propietarios, entonces no cabe la responsabilidad social (RS), la solidaridad, la preocupación por el otro, ni la cooperación. Para incorporar estas ideas hay que cambiar el paradigma; hay que creer que el máximo desarrollo moral de las personas ocurre cuando son capaces de conciliar la satisfacción de las propias necesidades, con el aporte a la satisfacción de las necesidades de otros y que para ello, la opción no es solo por si mismo ni solo por los otros; la opción es el bien común. También se requiere creer que la empresa es un ciudadano más; que necesita generar riqueza, pero que no vive sólo para ello, sino también para aportar al bien común; que deben retribuir, contribuir y corresponsabilizarse en los problemas sociales. Finalmente, para incorporar estas ideas en el desarrollo y hacerlo sustentable, hay que creer que los seres humanos somos interdependientes, que todos tenemos que convivir en un mismo tiempo y espacio y que convivir requiere salirse del individualismo, tener claro lo que se debe hacer para el bien común y optar por ello en el discurso, en las acciones y en las omisiones.

Sostengo que enfrentar la crisis requerirá, al menos corregir, modificar o complementar el modelo económico y trabajar para integrar la ética en la formación profesional y contemplar el desarrollo de la moralidad hasta sus más altos niveles en el desarrollo humano, en la educación formal y en la familia.

Con la finalidad de aportar al desarrollo y a la educación de la moralidad y en particular, a la educación del comportamiento socialmente responsable, el texto que se presenta se distribuye en cuatro capítulos. En el primero se presenta una introducción teórica a la psicología del desarrollo moral. En el segundo, se expone una concepción de la moralidad, desde una perspectiva que integra las conductas morales en el ejercicio del comportamiento socialmente responsable, que responde al máximo nivel de desarrollo de la moralidad; las hipótesis acerca de su

desarrollo y, los factores que intervienen en la opción por ellas. En el tercer capítulo se presenta la responsabilidad social ejercida a nivel grupal, tanto en las corporaciones o empresas, como en las universidades. Finalmente, el cuarto capítulo se refiere a la educación de la responsabilidad social

1. Introducción teórica a la psicología del desarrollo moral.

El fenómeno de lo moral ha sido estudiado desde distintas perspectivas teóricas a lo largo de la historia de la psicología, cada corriente ha puesto énfasis en diferentes aspectos de lo moral y lo ha explicado desde su propio enfoque.

Antes de referirse a estas teorías se hará una distinción básica entre ética y moral.

La ética es la parte de la filosofía que trata del bien y del mal en los actos humanos; surge de la teorización y la reflexión sobre el comportamiento moral. Es la ciencia del comportamiento moral. La moral es el conjunto de principios y reglas que regulan el comportamiento y las relaciones humanas. Por tanto, el comportamiento de los individuos en un ámbito determinado (empresarial, profesional, grupal, etc.), ante determinadas situaciones, pertenece al campo de la moral y la ética, entonces, generaliza lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto para cualquier tipo de moral. La moral está inserta en la vida y en los acontecimientos humanos; los problemas de la moral se plantean porque los hombres viven en sociedad (Bonilla y Trujillo, 2005).

El desarrollo moral es el conjunto de transformaciones que viven las personas, desde la concepción a la muerte, en las reglas y principios a partir de los cuales regulan su comportamiento e interacción con otros y se expresa en la opción por conductas morales, que son todas aquellas que se orientan al bien común, entendido, en el sentido aristotélico (1), como lo que lleva a la sobrevivencia y desarrollo humano.

En la actualidad, se plantea que el máximo nivel del desarrollo moral se expresaría en la conducta socialmente responsable (Navarro, 2002b). La responsabilidad social, se define como la capacidad y obligación de responder ante la sociedad por acciones u omisiones, que se refleja en compromiso con los demás y se expresa en la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo de todos, incluso de los que aún no han nacido (Navarro, 2003).

De la investigación realizada por Davidovich, Espina, Salazar y Navarro (2005) se concluye que las intenciones a la base de cada comportamiento determinan su calidad, es decir, una conducta se consideraría como socialmente responsable cuando tiene la intención de beneficiar a todos o, cuando busca el beneficio común.

A continuación se expone más detalladamente la teoría que ha dado forma a la psicología de la moralidad, considerando los enfoques más destacados en el área.

(1) Aristóteles: *Ética Nicomaquea*, I, 1.

1.1. La moralidad desde el psicoanálisis

Pérez-Delgado y García-Ros (1997) indican que el psicoanálisis sostiene que la moralidad no es algo innato, pero si tiene relación con las necesidades característica del desarrollo biopsicológico. Según los autores, la explicación que da Freud es que los bebés dependen completamente de sus padres, lo cual se traduce en una necesidad de protección y amor. Mientras el niño va creciendo va percibiendo qué comportamientos y actitudes aseguran ese amor y cuales significan una amenaza, es así como llega al establecimiento de lo bueno (lo que agrada a los padres) y lo malo (lo contrario). Posteriormente esto se interioriza en la instauración del superyó. Sostienen que, posteriormente Melanie Klein, enfatiza la importancia de las fantasías agresivas proyectadas en los padres en los primeros meses de vida, que luego se van atenuando y transformando en conciencia.

1.2. Explicación conductista de lo moral

Según Delgado (2001), entre los teóricos conductistas, se encuentran tres que han tenido gran influencia en el área, Aronfreed, Eysenck y Bandura

Aronfreed sostenía que la conciencia moral no era necesariamente un control internalizado de la conducta. Para él, existe un continuo que va desde el control interno al externo en que se manifiestan distintos tipos de conducta moral, las cuales para el autor deben ser tratadas como fenómenos morales distintos.

Para Eysenck, el comportamiento moral es resultado del condicionamiento clásico, en este mecanismo dos estímulos se asocian porque aparecen unidos en el tiempo y en el espacio. Mediante este proceso ciertas actividades quedan conectadas a reacciones de miedo y las desencadenan automáticamente porque fueron castigadas en el pasado, por lo que el niño adquiere un repertorio de respuestas condicionadas al miedo que regulan su conducta. Bandura, por su parte, sostiene que la adquisición de conductas morales no se puede explicar únicamente desde el refuerzo o el reflejo condicionado. Este autor introduce el esquema de aprendizaje observacional, el cual se produce por medio de procesos simbólicos durante la exposición a las actividades del modelo y su efectividad depende de las características del modelo, del resultado de sus conductas y de las características del observador. Otro punto en que difiere de los teóricos mencionados anteriormente es que Bandura defiende una tendencia evolutiva del desarrollo moral.

1.3. La psicología sociocognitiva del desarrollo moral

La teoría sociocognitiva del desarrollo moral tiene como representantes a Piaget y Kohlberg, ambos han hecho aportes trascendentales para el estudio del desarrollo moral.

La teoría del juicio moral de Jean Piaget (1932) se enfoca principalmente en la comprensión de la coherencia interpersonal de las normas morales. Piaget introduce el tema de lo moral en el área de la psicología evolutiva y propuso estudiar el juicio moral en lugar de las conductas o sentimientos morales. Estudió cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de la solidaridad con su sociedad. Según Piaget, Petersen, Wodehouse y Santullano (1996), los niños de entre 3 y 5 años están limitados por el egocentrismo y su profundo respeto a los adultos, a los 6 años creen que las reglas son leyes y su respeto está basado en el miedo, lo cual ocurre hasta aproximadamente los 11 años, cuando entienden que las reglas en los juegos son por acuerdo y que pueden ser cambiadas y que la pérdida del egocentrismo, así como las experiencias con los demás compañeros contribuyen a que pasen de una etapa de moralidad hacia otra.

Una importante contribución de Piaget es la distinción explícita entre una moral convencional y un código racional moral. La moral convencional se refiere a hacer lo acostumbrado o lo que se dice que hay que hacer. Por código moral racional se entiende aquel que el individuo acepta fundado en razones, percibe que puede ser de otro modo y lo aplica con mayor reflexión. No obstante lo anterior, sus estudios al respecto se ven limitados principalmente porque no se extienden a niños mayores de 12 años y no especifican con detalles los niveles de desarrollo moral. Según Hersh, Reimer y Paolitto (1984), posteriormente, en los años '50 Kohlberg retomó los estudios de Piaget y aplicó el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo al estudio del juicio moral.

La teoría del razonamiento moral de Kohlberg (1987) tiene como hipótesis central que el sujeto no se limita a interiorizar reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. Para este autor el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que, en situación de conflicto, nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

Kohlberg (1992) plantea que el desarrollo moral es parte de una secuencia que incluye el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros (relacionado con el desarrollo social).

Para alcanzar un estadio moral es necesario que antes se haya accedido a un estadio lógico de igual nivel o superior, por ejemplo, para alcanzar el estadio 3 de razonamiento moral, es necesario estar por lo menos en el comienzo del estadio de las operaciones formales. Esto no sucede al revés, ya que se puede estar en un estadio de desarrollo moral inferior al estadio de desarrollo lógico.

La capacidad de asumir roles se desarrolla gradualmente desde los 6 años y es decisivo en el crecimiento de desarrollo moral, operando como principio de perspectiva en las relaciones sociales (Lickona, 1977 citado en Hersh y col, 1984).

Los estadios se definen como una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad, Kohlberg (1987) aplicó este concepto al desarrollo del juicio moral, sosteniendo que hay seis estadios que transcurren desde la mitad de la infancia hasta la adultez. Los estadios del razonamiento moral son parte de una secuencia invariante, irreversible y consecutiva de estructuras concretas, los estadios constituyen una jerarquía, en que existe un crecimiento. Cada estadio es un todo estructurado, cualitativamente distinto en el modo de pensar con respecto a los anteriores.

Los seis estadios del desarrollo moral de la teoría de Kohlberg se agrupan en tres niveles. El nivel preconvencional, en que las reglas y expectativas sociales resultan externas, por lo que los individuos no las comprenden ni las defienden. El nivel convencional, en que el individuo se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad. Y finalmente, el nivel posconvencional, en que el individuo define sus valores en función de los principios que ha escogido. La madurez del juicio moral es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez de la acción moral, ya que en la conducta interfieren otros factores, tales como la situación ambiental, las emociones y motivos del sujeto o la firmeza de su carácter. Sin embargo se considera que el juicio moral es el factor que tiene más influencia en la conducta moral.

Para Kohlberg (1992), la evolución entre un estadio y otro es resultado de la interacción entre el niño y su ambiente físico y social. La educación moral en la escuela debe orientarse a conseguir el desarrollo del juicio moral, el cual puede estimularse mediante la provocación del conflicto cognitivo y mediante la asunción de la perspectiva del otro.

Una de las críticas a la teoría de Kohlberg es que en las investigaciones no se incluyeron mujeres. Gilligan (1982, citado en Gilligan 1985) sostiene que la teoría de Kohlberg equipara el desarrollo moral con la aceptación de la justicia, de modo que los problemas morales surgen de competir por los derechos. Según la autora las mujeres están educadas para identificar la bondad con la ayuda a los demás y tienden a ver los problemas morales como resultado de responsabilidades en conflicto. Las mujeres basan su razonamiento moral en la compasión, la responsabilidad y la obligación, esto las situaría en una etapa inferior a la de los hombres según la escala de Kohlberg.

Según Sastre y Moreno (2000), la ética del cuidado y la responsabilidad, se basa en la consideración del "otro concreto", y a partir de ella los seres humanos son considerados como personas con una identidad, una historia y una constitución afectiva y emocional específicas. Cada una de estas éticas obedece a una posición moral distinta, aunque complementarias. La ética de la justicia prohíbe tratar a alguien injustamente, mientras que la de la responsabilidad impide abandonar a alguien que se encuentra en situación de necesidad. Estos investigadores (Sastre y Moreno, 2000) realizaron un estudio experimental con niños y jóvenes de entre 6 y 20 años, en que se les pedía que tomaran decisiones que implicaban optar por uno de los dos enfoques (de justicia y de responsabilidad) o integrar ambos.

En el estudio se analizaron los modelos organizadores, lo cual permite diferenciar los elementos más destacables de la situación para cada edad, el significado que atribuyen a cada uno de ellos, la forma en cómo lo organizan y las implicancias que esto tiene. La conclusión más destacable a la que llegan difiere de la teoría de Kohlberg, planteando que la evolución de las concepciones éticas no es lineal, y proponen la necesidad de un cambio en los modelos teóricos lineales, que según los autores son incapaces de describir los fenómenos observados, para ocupar modelos que contemplen la verdadera complejidad del tema.

Otra crítica interesante radica en la pretensión transcultural de la teoría de Kohlberg. En cierta medida las investigaciones realizadas dan pie para sostener esta hipótesis de universalidad, pero existen limitaciones que según algunos son debidas a los instrumentos de medida utilizados pero que podrían solucionarse con algunas modificaciones (Pérez-Delgado, 1997), y que para otros se debe a que los aspectos de la definición de moralidad de Kohlberg no coinciden con la moralidad de otras culturas. De acuerdo con esto algunos autores plantean que las etapas 5 y 6 no pueden ser los niveles más altos de desarrollo moral, ya que restringen la madurez a un selecto grupo de personas dadas a la filosofía (Gibbs, 1992).

1.4. La teoría de la Ética Triuna

Narváez (2010), postula que las personas pueden adoptar tres tipos de posturas basadas en los afectos o, en otras palabras, que habría 3 tipos de motivaciones éticas que residirían en el cerebro y serían modeladas por la experiencia vivida, para guiar la moralidad del ser humano para actuar socialmente; por lo tanto, existiría relación entre el funcionamiento moral y la neurociencia. Cada ética tiene raíces neurobiológicas que se manifiestan en las estructuras y circuitos biológicos del cerebro humano.

La evidencia acumulada por la neurociencia afectiva señala la importancia crítica de las primeras experiencias sobre la expresión de los genes, los sistemas de circuitos emocionales, la formación de la personalidad y la cognición.

El autor explica la existencia de distintas zonas del cerebro que definirían sistemas morales (o éticas) que, en definitiva, inspirarían la acción moral humana a nivel tanto individual como social o colectivo, luego de ser, además, influenciadas por las experiencias y aprendizajes adquiridos.

Estas tres éticas se asocian con distintos modos o formas de relación, dependiendo del contexto social en que se encuentren los individuos (de seguridad o supervivencia; de conexión o relación, referido a la socialización e intercambio; y de imaginación, razonamiento), de tal manera que una ética particular se podría gatillar por una situación específica, lo que sugeriría que, desde la perspectiva de la ética triuna, una postura ética podría modificarse dependiendo del contexto.

La Ética de Seguridad, se basa en los instintos propios de supervivencia y se orienta hacia la autoprotección y la protección del grupo al que se pertenece

preservando la jerarquía social. Esta ética opera cuando las otras no han sido apropiadamente nutridas por la familia, los cuidadores o comunidad.

La Ética de Conexión o relación, está enfocada hacia el establecimiento de lazos sociales, intercambios emocionales o relaciones de cuidado con otros y está relacionada con el cuidado materno. Sus bases están en la emoción, la memoria y la identidad personal, entre otras. La sensibilidad moral es la fuerza impulsora de la evolución humana y se potencia con el cuidado infantil ya que tiene efectos en el desarrollo cerebral. Entonces, si la corteza cerebral tarda en desarrollarse o sufre daños tanto en la infancia como en la madurez, esto influirá en la regulación emocional.

La Ética de Imaginación, se concentra en la búsqueda de formas creativas de pensar y actuar socialmente. Se relaciona con los lóbulos prefrontales y frontales del cerebro. Los primeros integran y conectan la información del mundo exterior con la información proveniente del propio organismo; los lóbulos frontales, actúan en situaciones de libre elección o ambiguas, de tal manera que un daño en la niñez desemboca en un comportamiento antisocial y en incapacidad de reconocer una clase de comportamiento como inmoral. Esta ética permite actuar razonablemente, usando la lógica y la razón, cubre las carencias de otras éticas mediante la deliberación y abstracción reflexiva sobre la moralidad y posibilita un sentido de comunidad que se extiende más allá de las relaciones inmediatas e incluye hasta las generaciones futuras.

2. Concepción de la moralidad, desde una perspectiva integradora

La conducta moral es entendida como la acción o comportamiento voluntario ejecutado por un ser humano, luego de una decisión en la que intervienen todos los componentes de la moralidad (Vigneaux, 1990); su desarrollo y expresión tiene gran importancia en el desarrollo de la identidad personal (Grimaldo y Merino, 2010). La conducta moral es expresión del desarrollo bio-psico-social alcanzado e incluye conductas prosocial y altruista; conducta de cooperación y participación y, conducta de autocontrol o inhibición de actos prohibidos, tales como la evitación de actos que hieran a otros y la capacidad para respetar normas sociales en ausencia de control externo (Navarro, 2002b).

2.1. Conducta prosocial y altruismo.

Si bien existe cierto acuerdo entre los autores de considerar la conducta prosocial como un constructo amplio y multidimensional (Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall, 2003) que incluye cualquier acción que beneficia a otros y se realiza voluntariamente, aún no se ha logrado un acuerdo unánime entre la comunidad científica en relación a si este comportamiento busca beneficiar al otro solamente o también el beneficio propio. Algunos autores distinguen entre comportamiento prosocial y altruismo y entienden por altruismo a toda conducta

voluntaria que beneficia a otros, sin anticipar beneficios externos que puede, incluso, comprometer algún tipo de costo personal (Guijo 2002) y otros no hacen distinción entre ambos. Por ejemplo, Eisenberg y Fabes (1998, cit en Woolfolk, 2000) sostienen que el comportamiento prosocial puede ser entendido como un comportamiento altruista, justo, compartido o generalmente empático que, incluye acciones que benefician a los demás, sin proporcionar un beneficio directo a la persona que la realiza. Por su parte, Carlo y Randall (2002 cit. en Barr y Higgins-D'Alessandro, 2007) dividen la conducta prosocial en conducta altruista, conducta de ayuda voluntaria esencialmente motivada por el interés por las necesidades y bienestar de otra persona, conducta pública, en frente de otros y autointeresada, anónima, quién la entrega permanece desconocido, conducta extrema, en una crisis, conducta emocional, en respuesta a las emociones de otros, y conducta conformista, la ofrece cuando es requerida.

Altruismo y conducta de ayuda, son dos conceptos muy relacionados (Marti, 2010), el último surge desde algunos autores que sostienen la inviabilidad de precisar las intenciones tras las conductas, por lo que se distingue el altruismo como aquella conducta que connota una motivación prosocial sin contrapartida, de la conducta de ayuda, que supone un beneficio con independencia de los motivos (Fernández Dols, Carrera, Oceja y Berenguer 2000). El altruismo, se refiere sólo a aquella conducta cuya motivación se caracteriza por la toma de perspectiva del otro y la empatía (Bierhoff, 2002), “preocupación y ayuda por otros sin pedir nada a cambio; dedicación a los demás sin considerar de manera consciente los intereses de uno mismo” (Myers, 1995, pp 475).

Estas distinciones favorecen matizaciones importantes a la hora de investigar, cualquier conducta altruista es en primer lugar una conducta de ayuda, pero las conductas de ayuda no tienen que ser necesariamente altruistas (Fernández Dols y col. 2000). La investigación en psicología del desarrollo indica que existen evidencias de que los comportamientos prosociales-altruistas se presentan tempranamente, alrededor de los 3 años de edad, en los niños, formando los cimientos para la conducta altruista compleja del adulto (Olson y Spelke, 2008) y sugiere una relación positiva entre la edad del niño y las conductas prosociales, las que aumentarían en frecuencia con la edad y se estabilizarían en la adolescencia alcanzando un nivel que se mantiene durante ésta (Zimmerman y Levy, 2000).

Por otra parte, se ha encontrado que tal conducta emerge en concordancia con la empatía y la habilidad de toma de perspectiva (Boxer, Tisak y Goldstein, 2004); que los ejemplos de conducta prosocial autoreportada varían con la edad (Mc Grath y Brown, 2008) y que el razonamiento a la base de una conducta prosocial varía en su grado de abstracción entre niños (Mc Grath y Brown, 2008).

Carlo y Randall (2002, cit. en Boxer, Tisak y Goldstein, 2004), encontraron que los adolescentes que reportaban altos niveles de conducta prosocial pública mostraban más razonamiento moral hedonista orientado a la aprobación y menos simpatía que sus pares; en tanto aquellos que informaban niveles relativamente altos de conducta prosocial emocional o conformista mostraban niveles más altos de desarrollo moral, más simpatía y mejor toma de perspectiva del otro que los

pares. Barr y Higgins-D'Alessandro (2007) informan que se ha encontrado diferencias de género en adolescentes, los varones indican mayor compromiso con conductas prosociales públicas, en tanto las mujeres reportan más conductas prosociales altruistas y emocionales.

La conducta prosocial en niños y adolescentes ha sido operacionalmente definida en una variedad de formas, incluyendo informes de profesores y de padres y la observación de estas conductas en contextos naturales (Mc Grath y Brown, 2008).

2.2. Conducta de cooperación

García, Bechara, Rivera, López y Olivera (2006), plantean que los cambios económicos, políticos y culturales de la sociedad, afectan los procesos de socialización, promoviendo más la competencia que la cooperación. La cooperación es obrar juntamente con otro u otros, para un mismo fin; es el acto de conjugar, voluntariamente o no, la conducta propia con la de otros, para alcanzar un determinado fin (Pedrals, 2002). Según Navarro (2002a) y Stapel y Koomen (2005), consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, procurando obtener resultados que son beneficiosos para si mismos y para otras personas. La conducta cooperativa puede darse para lograr una meta común, alcanzando una recompensa mayor que la que cada uno hubiera logrado por separado, donde junto con beneficiar a otros se espera un beneficio personal. También puede haber conducta cooperativa con otros, para beneficiar a personas o grupos distintos de quienes intervienen en ella y sin esperar recompensa externa; en este caso, se habla de altruismo. Al respecto, Naranjo (2006), sostiene que para algunos teóricos, la comprensión de la actividad humana como cooperativa, nace de preocupaciones egoístas, es decir que quien ayuda a otro finalmente busca ayudarse a sí mismo a largo plazo y que, para otros, la actividad cooperativa surge de fuentes distintas al egoísmo. Según Selman y Demorest (1984) los niños se mueven en cuatro etapas de competencia social en las relaciones con sus pares, que ponen de manifiesto una capacidad creciente para diferenciar la perspectiva de los otros e integrar la suya con la de los demás: etapa impulsiva; etapa unilateral; etapa recíproca y etapa de colaboración. En esta última etapa, que comienza entre los 9 y los 15 años, los niños se podrían ver como actores y objetos a la vez y podrían coordinar su perspectiva con la de los otros y solucionan los problemas trabajando cooperativamente con la otra persona, intentando adaptarse para satisfacer los deseos mutuos.

Según McNamara, Barta, Fromhage y Houston (2008), explicar el aumento y mantención de la cooperación es central para entender el sistema biológico y sociedad humana, no obstante ello, se encontró poca investigación acerca de esta conducta; la mayoría de las publicaciones encontradas se focalizan en el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica en la educación.

Olson y Spelke (2008) luego de una revisión de las investigaciones sobre conducta de cooperación en adultos sostienen que éstos preferentemente comparten recursos y cooperan con aquellos que tienen relaciones cercanas, con

personas que han compartido con ellos anteriormente (recíprocamente) y con personas que han compartido con otros (reciprocidad indirecta). Luego, los mismos investigadores realizan tres estudios con niños, a partir de los cuales concluyen que la cooperación es esencial en las sociedades humanas y se sustenta por las enseñanzas morales explícitas y por las experiencias sociales cotidianas y que las 3 principales bases del comportamiento cooperativo en la conducta humana está también presente y funciona en niños pequeños y ellas guían en el juicio de los niños sobre la forma de distribuir recursos con otras personas. Los niños se dirigen a compartir más con familiares y amigos que con extraños, a actos de reciprocidad con otros, y a actos de recompensa con aquellos que les han dado a otros. Los niños también se dirigen a compartir igualmente los recursos con los potenciales receptores, cuando el número de recursos y receptores son iguales; estos principios emergen tempranamente en la niñez. Garaigordobil y Durá (2006) y Garaigordobil y García Galdeano (2006), encontró relación negativa y significativa entre el neosexismo en adolescentes de ambos sexos, la cooperación y la responsabilidad.

2.3. La conducta participativa

Está formada por todas aquellas acciones tendientes a la asociación con otras personas en situaciones y procesos y en relación a objetivos finales claros y conscientes o resultados no conscientes para ella, pero significativos para el sistema social (Navarro 2002). Se la concibe como comportamiento moral en la medida que se asume la interdependencia en el desarrollo humano y que solo en la cooperación con otros la persona adquiere un mayor ejercicio del poder, ya sea para enfrentar situaciones y problemáticas personales y colectivas o para conseguir el bienestar común y el desarrollo efectivo de las sociedades en los próximos años (Krauskopf 2000). Supone autoconocimiento de necesidades y capacidad de satisfacerla a partir de la articulación con otros; conocimiento de las necesidades de los demás y recursos personales para comprometerse con ellos; es una manera de construir comunidad (Corvalán y Fernández, 1998). Giddens (2000), la describe como un medio y un fin para la emancipación y transformación de las relaciones sociales que generan las desigualdades, las relaciones de explotación y dominación social y, Gómez (2006), la conceptualiza como un valor moral en sí, porque implica ocuparse de lo que es común como cosa propia y porque exige la acción cooperativa con los demás para el logro de bienes colectivos.

La conducta participativa ha sido estudiada en diferentes contextos, en cada uno de los cuales incluye acciones específicas. Krauskopf (1998) en relación a la participación de los adolescentes en las políticas y programas destinados a ellos, encontró que ésta requiere contar con sus aportes en las propuestas de iniciativas, la negociación para alcanzar objetivos trazados y la vinculación a las políticas

básicas de los programas y a la articulación de los planes; Gonçalves-de Freitas (2004) plantea la pertinencia de generar proyectos de participación juvenil en los que se enfatice en las potencialidades y recursos de esta población para incidir en su entorno como actores sociales. Rios (2004) explica el involucramiento de estudiantes universitarios en actividades de voluntariado a partir de la estructura familiar que establecería disposiciones para involucrase, incluyendo variables como el nivel socio económico y educacional de los padres y las variables que actúan como estabilizadores de la disposición, fundamentalmente el proyecto educativo escolar; y la religión y vivencia de la religiosidad.

En el ámbito escolar, O'Donnell, Stueve, Sandoval, Duran, Atnafou, Haber, Johnson, Murray, Grant, Juhn, Tang, Bass y Piessens (1999) concluyeron que los jóvenes que participan en programas educativos que involucran servicio a la comunidad e instrucciones de convivencia en el aula disminuyen comportamientos violentos. Por su parte, Steptoe y Butler (1996) sostuvieron que la participación en actividades que incluyen ejercicio físico correlaciona positivamente con el bienestar emocional en adolescentes. Navarro (2002) en relación a la participación de los padres en el proceso educativo, concluyó que existen cuatro formas de participación de los padres, cada una de las cuales incluye conductas específicas que se realizan en el hogar o en la escuela, en relación a la formación académica o personal de los hijos. Navarro, Escalante, Jiménez, Mora y González (2005) en relación a la participación en la escuela, encontró relación entre características de la cultura escolar y la participación de diferentes actores y agentes del proceso educativo.

Así también, Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez (2005) y Navarro (2006) encontró relación entre la autoatribución de comportamiento socialmente responsable en los profesores y la percepción de éstos como facilitadores de la participación en el proceso educativo, por parte de los padres. También encontró impactos significativos de la participación de los profesores en la evaluación de la gestión escolar en el comportamiento docente individual y grupal en la unidad educativa (Navarro y Jiménez 2005 y Navarro; Pérez; Mora y González 2007). Velásquez, Martínez y Cumsille (2004), en relación a la participación en jóvenes, encontraron que las mujeres participan más que los hombres y que el sexo de los jóvenes es una variable predictora de la actitud prosocial a futuro, pero no predice expectativas de autoeficacia. Sostienen que la participación social se asocia positivamente a las expectativas de autoeficacia, como también a la actitud prosocial y discuten las implicancias de los hallazgos desde la perspectiva de las políticas de juventud y la igualdad de género.

Goncalves de Freitas (2004), sin dejar de valorar la importancia de los programas de prevención de conductas de riesgo, plantea la pertinencia de generar proyectos de participación juvenil en los que se enfatice en las potencialidades y recursos de esta población para incidir en su entorno como actores sociales. En relación a la participación ciudadana de jóvenes, la investigación realizada por Salva y Stecanela (2006) y en Brasil, en relación a las condiciones necesarias para participar en la construcción de un mejor país, reveló que la satisfacción de necesidades de sobrevivencia, son fundamentales para que

puedan realizar proyectos de vida que incluyan la participación. Por otra parte, investigaciones de Feldman y Matjasko (2007) indican que los alumnos con menor participación en actividades escolares extra-programáticas comparten algunas características o circunstancias comunes, como un bajo status socio-económico, bajo grado escolar (en cuanto a año en curso), y la pertenencia a una escuela con un número elevando de alumnos.

Asimismo, jóvenes de minorías étnicas presentarían menos conductas participativas en el colegio. Boiché y Sarrazin (2007) encontraron que cuando hay conflictos entre los contextos escolares y deportivos el joven tendería a dejar de participar en el contexto deportivo y Reed y Huppert (2008) concluyeron que cuando existe un hermano mayor, el joven tiende a participar más en actividades deportivas. Reed y Huppert (2008) concluyeron que consentimiento de los padres es necesario para la participación de los adolescentes en estudios relacionados con sexualidad. Se ha estudiado la participación incluso, en manifestaciones tras los atentados a las torres gemelas (Jiménez, Páez y Javaloy 2005).

2.4. La conducta de autocontrol

El autocontrol se relaciona con la determinación de conductas orientadas hacia metas futuras; es la habilidad para anticipar consecuencias futuras, tomar decisiones y ejecutar planes de acuerdo a esas consecuencias. Según Hamama, Ronen y Rahay (2008) el autocontrol se define como una serie de habilidades que permiten a la persona adaptar su conducta sin coacción externa, mientras reemplaza un tipo de conducta por una más deseable y cuando el autocontrol es alto, puede superar la tentación de caer en gratificaciones inmediatas, y por ende, de persistir en esfuerzos de progresos, lo que implica recompensas tardías en el tiempo. El autocontrol se relaciona directamente con las competencias cognitivas y afectivas e implica la voluntad, para actuar de acuerdo a la decisión tomada (Navarro y col, 2005b y Navarro, Pérez, Barrientos y Jiménez, 2006)

Entre sus efectos, Hamaca, Ronen y Rahay (2008) indican que la conducta de autocontrol fomenta una sensación de poder, confianza, comodidad, e independencia en términos de la habilidad para dirigir la propia vida. Según Luciano y Gomez (1991) la conducta de autocontrol supone la elección entre dos alternativas, una asociada a consecuencias inmediatas pero de menor magnitud que otra asociada a consecuencias demoradas de mayor magnitud y se observaría en niños desde los 4 años de edad. Abarca, Zañartu y Larrea, (1990) demostraron que a mayor nivel de lenguaje, y ante determinadas creencias específicas relacionadas con la espera del refuerzo, hay una mayor capacidad de autocontrol en escolares.

Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg y Lukon (2002), observando las estrategias de regulación emocional en niños de entre 1 y medio y 6 años, encontraron que el quitar la atención a la fuente de frustración y la búsqueda de información acerca del la situación problemática se asocian con una disminución de la ira en edades tempranas. Asimismo, en relación al papel de los padres, un apego seguro y un control materno positivo también se encontraron asociados con estrategias de

autocontrol efectivas. Las estrategias recién citadas también parecen tener influencia sobre el autocontrol en la edad escolar: mientras las estrategias evitativas de la fuente de frustración se asociaron con baja externalización de los problemas y alta cooperación, las relacionadas con buscar información sobre la situación problemática se asociaron con mayor asertividad en la edad escolar.

Por su parte, Lopez, Freixinos y Lopez (2003), encontraron relaciones significativas entre el comportamiento antisocial en adolescentes y diferentes aspectos del autocontrol personal. El retardo de la recompensa es, de acuerdo a estos autores, el aspecto del autocontrol más deficitario en los jóvenes, estableciéndose como el único predictivo de las conductas antisociales y delictivas en las chicas. Respecto a los chicos, junto al retardo de la gratificación, tanto los problemas en autogratificación como la incapacidad para soportar situaciones dolorosas y desagradables están también relacionados con el comportamiento antisocial (Lopez, Freixinos y Lopez, 2003). Asimismo, un autocontrol bajo parece relacionarse significativamente con conductas sexuales de riesgo. Hernandez y Diclemente (1992), a partir de un análisis de regresión múltiple, encontraron que, entre otros factores, una baja capacidad de autocontrol es característica de jóvenes proclives a tener sexo sin protección.

Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson y Reiser (2008) encontraron relaciones positivas y significativas entre el esfuerzo por autocontrolarse, las relaciones en el colegio, la participación en la sala de clase y las competencias académicas, en niños entre 7 – 12 años; Finkenauer, Engels y Baumeister (2005) y Nofziger (2008) encontraron correlación entre el autocontrol de la madre y el del hijo; Blackwelland y Piquero (2005, cit en Mitchell, 2009) concluyen que el efecto de los padres en el desarrollo del bajo autocontrol es complejo, hombres y mujeres responden de manera distinta al control de padres.

McGovern, Rodriguez, Tercyak, Neuner y Moss (2005), concluyen que la incorporación del autocontrol mejora prevención e intervención del tabaquismo en adolescentes, mientras que Duckworth y Seligman (2005) indican que la falta de autocontrol afecta negativamente el desempeño académico. Raffaelli, Crockett y Shen (2005) encontraron que los niveles de autorregulación aumentan desde la infancia temprana (4 – 5 años) a la infancia mediana (8 – 9 años), pero no desde ésta última a la adolescencia (12 – 13 años) y que las chicas exhiben niveles mayores de autorregulación que los niños. Finalmente, Moorman y Pomerantz (2008) concluyen que mientras más importancia dan las madres al autocontrol y creen que pueden influenciarlo en sus hijos, más es la hostilidad que éstos demuestran.

3-. Factores que influyen en la opción por el comportamiento moral

Se ha descrito componentes cognitivos, afectivos y cognitivo-afectivos que intervienen en la decisión para optar por un comportamiento moral (Navarro y col

2007). Entre los componentes cognitivos de la moralidad, Vigneaux (1990) destaca a la habilidad de razonamiento general y el juicio o razonamiento moral.

De Jesús (2003); Carreras, Guil y Mestre (2003), a partir de los estudios de Gardner (1993 cit en Gardner 1995) plantean que la inteligencia intra e interpersonal serían necesarias para optar por conductas morales y Guijo (2002) describe la competencia cognitiva como uno de estos componentes. A continuación se describe estos factores.

3.1. Inteligencia, Razonamiento y Competencia cognitiva.

La habilidad de razonamiento general es entendida como la capacidad de organizar y dar sentido a la información disponible en una situación de conflicto moral (Vigneaux 1990); la inteligencia intrapersonal es la capacidad para conocer los aspectos internos de si mismo; el acceso a la propia vida emocional y sentimientos; la capacidad de discriminar entre estas emociones, ponerles un nombre y recurrir a ellas para interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1993, cit en Gardner 1995). La inteligencia interpersonal es la capacidad nuclear para sentir distinciones en los demás, tales como contrastes en el estado de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones; la capacidad de comprender en los demás cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos (Gardner, 1993, cit en Gardner, 1995). La competencia cognitiva, según Guijo (2002) estaría formada por el coeficiente intelectual, los esquemas, guiones y representaciones y el estadio del desarrollo cognitivo, desde la perspectiva de Piaget.

Es conocido el papel de la inteligencia en el desarrollo de algunos de los mediadores cognitivos de la conducta prosocial, como la adopción de perspectivas, el razonamiento moral, el lenguaje o aspectos afectivos; sin embargo, la relación entre competencia cognitiva y conducta prosocial no ha sido suficientemente apoyada por las investigaciones. Según el autor, serían tres las perspectivas desde las que puede analizarse la influencia de la competencia cognitiva sobre la conducta prosocial.

Desde la perspectiva cuantitativa, se plantea que un niño con mayor coeficiente intelectual contaría con mayor capacidad para ayudar a los otros ya que, por una parte, puede entender mejor la situación y, por otra, esta mejor capacitado para diseñar y llevar a cabo la conducta de ayuda. No obstante ello, los resultados de las investigaciones no son concluyentes al respecto. Debe considerarse, por ejemplo, que los niños con mayor C.I. tiendan a una mayor autonomía que no favorezca el desarrollo de conductas prosociales. Desde la perspectiva piagetiana, la conducta prosocial podría asociarse al logro de un determinado estadio del desarrollo cognitivo. Al respecto, existen múltiples trabajos que han tratado de comprobar si la superación del estadio de egocentrismo propio del pensamiento preoperacional es requisito necesario para que los niños realicen conductas prosociales (Ojalvo, Kraftchenko, González, Castellanos, Viñas y Rojas, 2001). La mayor parte de los estudios postpiagetianos

acerca de este tema han demostrado suficientemente que los niños son capaces de realizar conductas de ayuda a otros a pesar del egocentrismo mental.

En respuesta a estas contradicciones teóricas se ha propuesto diferenciar la evaluación cognitiva del mundo físico de la del mundo social y considerar el contenido de los esquemas mentales en niños con y sin comportamiento prosocial, entre otras explicaciones. Sin embargo, más allá de las discrepancias sobre el egocentrismo inicial, la literatura parece apoyar que la superación de operaciones mentales propias de un estadio favorece la realización de conductas prosociales, ya que permite al niño tomar conciencia de la necesidad de ayuda por parte del otro y le proporciona herramientas mentales necesarias para poder ofrecer ayuda.

Una tercera perspectiva, prometedora aunque aún en desarrollo, es la de las teorías de la mente, la cual estudia la relación entre competencia cognitiva y conductas prosociales a partir del papel de los esquemas, guiones y representaciones relacionados a la moralidad, como también a partir de la capacidad de anticipación. En el caso de la primera línea, se cree que las representaciones primarias pueden mediar para que se exprese una conducta moral de acuerdo al contenido de aquella. En el caso de la segunda línea, algunos estudios sugieren que la expresión de la conducta moral podría depender de la capacidad del niño para razonar hacia el futuro y posponer la gratificación, la cual desarrollaría durante el periodo escolar (Guijo, 2002). Parece ser que la competencia cognitiva, más que un predictor absoluto, es un recurso que ayuda a llevar a cabo las decisiones que se derivan de la propia elección del niño, sea ésta prosocial o no.

3.2. Juicio o razonamiento moral.

El juicio moral es la habilidad cognitiva para evaluar situaciones morales y fue descrito por Kohlberg, ya en los años 70. Kohlberg (1987) sostuvo que el desarrollo del juicio moral pasaba por seis estadios que se diferenciaban a partir de los valores preferidos, las razones para hacer el bien y la toma de perspectiva social. En el estadio 6 habría un nivel de juicio moral más alto. Si bien, un alto razonamiento moral puede favorecer la realización de conductas morales, una persona puede conocer y entender la situación pero no comportarse de forma prosocial, cooperativa o participativa o bien las diferencias personales o situacionales pueden afectar la expresión de la conducta moral.

Los cambios de edad parecen permitir una mayor relación entre el razonamiento moral y la conducta asociado a la necesidad de mantener la consistencia entre las actitudes y las conductas en las etapas más altas del desarrollo (Pérez-Delgado, García-Ros, 1991). Gibbs (1977), sostuvo que los datos de distintas culturas no siempre confirman las seis etapas encontradas por Kohlberg y, resumiendo muchos estudios, propuso un modelo teórico con tres etapas de desarrollo del juicio moral. Una primera etapa, que agrupa a las personas pre-sociales, o anti-sociales, quienes no han interiorizado las normas de su cultura. Una segunda etapa, que agrupa aquella mayoría de individuos en una cultura determinada, quienes han sido socializados según los códigos normativos

típicos del medio. Finalmente, una tercera etapa, que agrupa a las personas maduras y concientes, quienes participan en un proceso sin fin de crítica y revisión de las creencias que guían la conducta –religiosas, filosóficas, y científicas. Según Gijo (2002) en la niñez media, el desarrollo prosocial se vincula, con los cambios en el razonamiento moral y ambos parecen determinados por el progreso en la toma de perspectiva o en la empatía, especialmente en las niñas.

En el año 1991, Eisenberg, Miller, Shell, McNally y Shea presentaron una clasificación del desarrollo moral en 5 estadios a partir de trabajos que complementaron los estudios de Kohlberg, incluyendo al análisis de los dilemas morales el razonamiento sobre el conflicto entre las necesidades personales y las de los otros, subyacente a dichos dilemas.

Este esquema, que no se asocia a edades específicas, define un primer nivel como de orientación hedonista auto-enfocada y pragmática, en que el sujeto está preocupado con las consecuencias egoístas, orientadas hacia sí mismo y no con las consideraciones morales. Este estadio sería propio de los niños de educación preescolar y de los primeros años de enseñanza primaria o básica. Un segundo nivel se caracteriza por la orientación hacia las necesidades de los otros, en el cual la persona expresa preocupación por las necesidades físicas materiales y psicológicas de los otros, incluso cuando estas necesidades entran en conflicto con las suyas; sería característico de los primeros años de primaria y en algunos niños de educación infantil. En el tercer nivel, la orientación estaría enfocada hacia la aprobación interpersonal y los estereotipos. Aquí, los actos prosociales o su ausencia son justificados con referencias a imágenes estereotipadas de personas o comportamientos buenos o malos, siendo predominante en los chicos al término de primaria o ya en secundaria. En el cuarto nivel, la orientación sería empática y auto reflexiva; los juicios incluirían respuestas que reflejan simpatía o toma de perspectiva, preocupación por el otro, culpa y afecto positivo relacionado con las consecuencias de sus acciones, siendo predominante en algunos niños que terminan la escolaridad básica y principalmente los que se encuentran en secundaria. Finalmente, el quinto nivel estaría determinado por la orientación hacia valores internalizados; en este caso, la justificación de los individuos para ayudar o no ayudar está basada en valores, normas o responsabilidades interiorizadas y abstractas, orientados hacia una reciprocidad generalizada, es decir, una orientación a la reciprocidad indirecta en una sociedad en la que los intercambios no benefician individualmente sino a todos o al menos a un grupo numeroso. Le podrían guiar tanto el interés por el estado de la sociedad como la preocupación por proteger los derechos individuales y prevenir la injusticia, a partir del principio de igualdad para todos. Sería la forma de razonamiento predominante en una pequeña minoría de estudiantes de secundaria.

Desde la perspectiva de Kohlberg (1970, cit en Kohlberg, 1987), el máximo nivel de desarrollo del juicio moral se alcanza cuando se logra la autonomía moral, es decir, cuando se descubre y escoge los principios éticos universales de justicia y cuando se cree que lo bueno es aquello que está de acuerdo con estos principios: la igualdad de los derechos humanos y el respeto de la dignidad de la persona. La persona con autonomía moral hace el bien porque cree en la validez

de los principios morales universales y tiene un compromiso personal con ellos, es consciente de valores y derechos antes que de acuerdos sociales y contratos.

Según Puig Rovira (1996), la autonomía moral es el reconocimiento personal de la necesidad de las normas morales de la sociedad, es decir, el paso de lo exterior al interior de la experiencia individual y corresponde, según Gibb (2010) a la característica de los estadios de madurez. Implica asumir la responsabilidad personal sin esperar de los demás, soluciones a sus conflictos de valores. De esta manera, un mismo comportamiento puede tener diferentes intenciones (u orientación): Orientación hacia sí mismo, en la cual sujeto desde una visión egocéntrica, sólo tiene en cuenta su propia gratificación personal, y no los intereses de los otros; Orientación hacia personas cercanas a su contexto y a la colectividad, en la cual se guía por el grupo y por sus normas y; Orientación del individuo según sus principios éticos, en la cual la persona actúa orientada por estos principios, que han surgido de su experiencia interpersonal y que contemplan el beneficio común a la hora de tomar decisiones.

Entre los componentes afectivos que intervienen en la decisión para optar por un comportamiento moral, a partir de los años 90, los autores incluyen el apego (Palacios, Marchesi y Coll, 1999 y Guijo, 2002); la empatía (Roca 2003; Mestre, Samper y Frias, 2002 y Navarro y col 2005a, Marti, 2010); la autoestima (Guijo, 2002) la culpa y el orgullo (Vineaux, 1990).

Kohlberg (1987) describe los estadios del desarrollo del Juicio moral en los primeros 10 años, partiendo desde el egocentrismo, que gobierna el pensamiento y la interacción social del estadio 1 e impide al niño asumir el rol o perspectiva de otra persona, hasta el estadio 3 con una toma de perspectiva social que le permite percibir cómo reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos, se vuelve consciente de que otros están observando sus acciones y reaccionando ante ellas y no sólo se preocupa de reacciones concretas que puedan tener los otros, sino de reacciones psicológicas más sutiles, tales como lo que va a pensar o sentir el otro (Brion-Meisels y Selman, 1984). La motivación para la acción moral en el estadio 3 se convierte en vivir de acuerdo con lo que los otros significativos esperan de una persona como miembro de un grupo o sociedad. Lo que está bien en esta etapa es la persecución de los propios intereses sin hacer daño innecesario al otro, se espera más de si mismo y de los demás. La relación pasa a ser más que un intercambio de beneficios implicando una fuente de conocimiento mutuo.

En el desarrollo del juicio moral influyen factores individuales y ambientales. Entre los primeros están el desarrollo cognitivo y social (Pérez-Delgado y col, 1997) y, entre los factores ambientales está la educación (Kohlberg, 1992, Pérez-Delgado y col, 1997), la influencia familiar (Mathiesen, Mora, Chamblás y Navarro, 2004 y Papalia, 2005) y cultural (Kohlberg, 1992; Papalia, 2005).

3.3. Apego.

Según Palacios, Marchesi, y Coll (1999), los orígenes de la vida social, moral y emocional se encuentran ligados al desarrollo de la vinculación afectiva o

emocional del niño con los cuidadores principales: apego. Fonagy (2004) y Korstanje (2008), siguiendo a Bowlby (1988, 1995), reconocen 4 estilos de apego: El apego seguro, en el cual se adscribirían entre el 65% y 70% de los niños, se caracteriza por un comportamiento relajado del niño en la exploración del entorno ante la presencia de la figura de apego; en caso contrario, el niño manifiesta angustia por la separación y reduce la exploración. En el caso del apego inseguro ambivalente, se trata de niños que ponen de manifiesto de forma clara su inseguridad en las relaciones de apego, apenas exploran el entorno y no suelen alejarse de la figura de apego. Ante su ausencia manifiestan una intensa ansiedad y en el reencuentro son difíciles de consolar. El apego evitativo se caracteriza por la pasividad o indiferencia mostrada por el niño ante la figura de apego, con escasa o nula ansiedad ante la separación, evitando el contacto con la figura de apego en el reencuentro. Finalmente, el apego desorganizado, se caracteriza por la mayor inseguridad del niño frente a la figura de apego, correspondiendo a una combinación de los patrones ambivalente y evitativo. Ante la figura de apego, los niños se muestran desorientados, con conductas confusas y contradictorias, y está asociado con algunas formas de maltrato infantil dentro del sistema familiar (Hoffman, Paris y Hall, 1997; Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

Las relaciones con la figura de apego constituyen el marco adecuado para que el niño aprenda a interactuar con los demás, favoreciendo experiencias de empatía y contacto social, y facilitando la disposición de modelos a los que observar y con los que establecer identificaciones, todos estos, procesos esenciales para el desarrollo de conductas morales. Además, al favorecer la sensación de control y la eficacia en la resolución de problemas, tiene repercusiones positivas sobre la competencia cognitiva. De esta forma, según Guijo (2002), existe suficiente investigación empírica para considerar al apego como un fuerte predictor de la conducta prosocial a lo largo de todo el ciclo vital, y especialmente durante la infancia, siendo el estilo de apego seguro, el que destaca en forma positiva.

3.4. Empatía.

Es el conjunto de capacidades que permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento (Navarro y col, 2005b).

Marti (2010), Decety (2010), Decety y Batson (2009), Eisenberg (1998) la definen como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Según estos autores, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro/a y ponerse en su lugar, a partir de lo que observa, de la información verbal, o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad.; es una reacción a la experiencia observada en el/la otro/a.

Algunos consideran la empatía como un proceso cognitivo, otros, como un proceso afectivo y otros la analizan desde un modelo multidimensional (cognitivo/afectivo), siendo esta perspectiva la de mayor trascendencia en la actualidad (Guijo, 2002). Mestre, Samper y, Frías (2002), consideran a la empatía como el principal mediador de la conducta moral, sin embargo ésta no está vinculada siempre a la motivación o a la conducta prosocial en situaciones concretas o en individuos determinados. Por ejemplo, no es necesario que intervenga la empatía cuando la conducta prosocial se da de forma involuntaria o motivada por elementos externos, como un refuerzo, la presión del grupo, o el deseo de aprobación social.

La empatía estaría vinculada a la conducta prosocial en dos grandes tipos de situaciones: en primer lugar, cuando el niño demuestra empatía una aflicción al observar a la otra persona en problemas; en ese caso, el niño puede liberarse de esa aflicción ayudando o compartiendo con esa persona. En segundo lugar, cuando el niño puede experimentar alegría o felicidad tras un acto prosocial realizado por él y éste produce alegría o felicidad a la otra persona (Guijo, 2002). Garaigordobil y García de Galdeano (2006) encontraron que el alto nivel de conducta prosocial, bajo nivel de conducta agresiva y el alto autoconcepto son predictores de la empatía en niños de 10 a 12 años.

3.5. Autoestima.

Se entiende por autoconcepto la idea que la persona tiene de sí misma, cómo se percibe, como interpreta las informaciones que otros le ofrecen sobre sí. Este concepto constituye la base sobre la cual se construirá posteriormente la autoestima, entendiendo por esta los juicios valorativos y la autoevaluación que la persona realiza en función de unas cualidades que se reconoce a sí misma y que son consideradas positiva o negativamente por ella en base a su experiencia (Guijo, 2002).

El autoconcepto y la autoestima tienen un doble papel sobre la conducta. Por una parte, regulan la conducta, ya que se tiende a realizar conductas que concuerden con el autoconcepto, con la autoimagen y autoestima, intentando ajustar las acciones a las ideas previas que se tienen sobre sí mismo y persiguiendo alcanzar en cada acción nueva una autoevaluación positiva. Por otra parte, determinan la conducta en función expectativas de logro.

Se ha encontrado que la alta autoestima actuaría como seguridad del individuo que le permite orientarse a las necesidades de los demás sin tener que procurarse constantes autosatisfacciones; la baja autoestima, actuaría prosocialmente con el fin de procurar una aprobación social que le mejorase su nivel. Serían, entonces, ambos extremos los que antecederían a la conducta prosocial.

También se sabe que los niños que necesitan aprobación de los demás están muy pendientes de sus dificultades y de sus problemas; por eso, aun cuando puedan ser empáticos a las necesidades de los otros, a la hora de actuar es posible que asuman menos riesgos y se inhiban, a no ser que estas acciones les

reporten inmediata aprobación social o bien eviten la desaprobación. En síntesis, parece ser determinante tanto la competencia que se autorreconoce para realizar conductas prosociales, como la medida en que la realización de conductas prosociales puede reforzar el autoconcepto, y que sea este incremento del autoconcepto la recompensa interna principal por prestar ayuda a otros (Guijo, 2002).

Finalmente, como componente cognitivo-afectivos de la moralidad, Vigneaux (1990), Eisenberg y Mussen (1989), Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer, Speer, Karbon y Switzer (1991), Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea (1991); Eisenberg y Fabes, (1998) y Guijo (2002), incluyen la toma de perspectiva social

3.6. Toma de perspectiva social.

Gracia, Gómez, Chávez, Greer (2006) definen la toma de perspectiva como la habilidad que posee un individuo para interpretar los estados mentales y emocionales propios y ajenos. Es la forma en que una persona es capaz de conocer a otra y de entenderla; esto es, la habilidad para implicarse en cualquier proceso que dé como resultado el conocimiento interno de los otros. Se reconocen tres importantes dimensiones de la toma de perspectiva: física, cognitiva y afectiva.

La adopción de la perspectiva física (perceptiva o visual), implica ponerse en el punto de vista físico del otro, es decir, situarse en su perspectiva visual. La perspectiva cognitiva hace referencia a la capacidad para inferir lo que la otra persona está pensando o sabe acerca de una situación dada, de las actitudes y de las expectativas del otro. Y la toma de perspectiva afectiva supone la capacidad de inferir los sentimientos y las emociones de otra persona. Las dimensiones cognitiva y afectiva pueden encontrarse en la literatura unificadas como "perspectiva social (Guijo, 2002).

La capacidad de toma de perspectiva parece adquirirse en la etapa infantil, ya que los niños, desde los 3 o 4 años, demuestran cierta capacidad mental para ponerse en el lugar de los demás cuando las situaciones y las personas les son familiares; no obstante, es en la etapa escolar cuando mejora la capacidad de entender distintas perspectivas y pueden interpretar mejor sus intenciones, sentimientos, pensamientos y conductas. El desarrollo que alcanza el niño en la etapa escolar le permite lograr la comprensión y la asimilación del mundo social suficiente como para poder abordar un problema desde dos perspectivas, la suya y la del otro. En esto, según Mestre, Samper, Tur y Diez (2001), influye el estilo de crianza.

La toma de perspectiva parece constituir un mediador de la conducta moral, ya que tanto el desarrollo de la capacidad de ponerse en el punto de vista perceptivo como la capacidad para conocer los pensamientos, sentimientos y motivaciones de los demás está asociado al desarrollo prosocial, a la vez que favorece los sentimientos empáticos y permite al sujeto hacerse una idea exacta de lo que sucede y del tipo de respuesta adecuada, lo cual, sin duda, determina la eficacia en la ayuda suministrada (Eisenberg y Mussen, 1989).

4. Comportamiento socialmente responsable (CSR) e hipótesis acerca de su desarrollo

En este trabajo se define el comportamiento socialmente responsable como todas aquellas conductas morales (prosociales, cooperativas, de participación y de autocontrol) que pueden darse en diferentes ámbitos y que tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar común; intención que implica alcanzar la capacidad de conciliar la satisfacción de las propias necesidades con la satisfacción de necesidades de otros. A partir de este concepto, se puede hipotetizar que este comportamiento se desarrolla y es el resultado de factores biológicos, cognitivos y ambientales.

Requeriría del logro de ciertas tareas o ajustes conducentes a la autonomía socialmente responsable o la capacidad, deber y derecho a dirigir la propia vida, a partir de la toma de decisiones que consideren y evalúen la situación, el contexto, el propio plan de vida; la evaluación de las consecuencias de estas decisiones, no sólo en sí mismos, sino también en los demás, en el plan de vida y bienestar de los otros y; hacerse cargo de estas consecuencias (Navarro, 2002 b). Dado que implica adquirir la capacidad para conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de los demás, no sería un comportamiento normativo y se podría alcanzar en la adultez (Navarro, 2002a).

Al logro de la autonomía y del comportamiento socialmente responsable contribuirían todos los agentes de socialización: familia, escuela, pares, medios de comunicación; en general, todos los subsistemas en los cuales la persona participa directa o indirectamente y también, aquellos en los cuales no participa, pero lo hacen las personas con quienes interactúa (Bronfenbrenner y Morris, 1998, cit en Papalia y col 2005). Así, el colegio y la universidad constituyen uno de los agentes de socialización que contribuiría a su desarrollo.

Para llegar a un comportamiento socialmente responsable en la adultez, habría ciertos momentos significativos en el desarrollo psicológico (Navarro, 2006). A partir de la teoría acerca de la Psicología del Desarrollo o Evolutiva, puede deducirse que, para llegar a este comportamiento, sería importante el conjunto de experiencias de apego de la primera infancia; ello, en la medida que da lugar a la formación de un modelo interno de relaciones afectivas; regula la exploración y las relaciones de afiliación o miedo de las personas y sirve de base para las relaciones afectivas posteriores, guiando la interpretación de la conducta de los otros y organizando la conducta propia. Luego, será importante el surgimiento en el lenguaje de referencias a emociones propias y ajenas, intenciones o deseos y la capacidad de asociar distintas situaciones con diversas experiencias personales y anticipar qué emoción puede provocar una determinada situación.

En torno a los 4 años de edad, uno de los más destacados avances favorables para el comportamiento socialmente responsable, es la capacidad de darse cuenta de que los otros tienen estados mentales que no coinciden con los propios y para entender cuál es el contenido de esos estados mentales. A esta edad los niños parecen entender que dichos procesos mentales determinan su comportamiento y experiencias, puesto que actúan como filtro interpretativo y guía de la acción. A esta edad se observan también avances en la capacidad para imaginar y simular, capacidad que entre otras cosas va a permitir al niño, salir de sí mismo y entrar en la mente de los otros temporalmente. A medida que los niños crecen se ven inmersos en situaciones e interacciones en las que están implicados hechos, progresos e instituciones sociales, los que les permitirán ir elaborando ideas acerca de la sociedad y su organización.

También son significativas dos crisis normativas que van a transformar profundamente las relaciones del niño/a con los padres y el medio ambiente en general: la crisis de personalidad de los tres años, que se manifiesta por un cambio brusco y completo en las relaciones con el entorno; al cobrar conciencia de sí mismo, pretende situarse como una persona en la constelación familiar; el yo se afirma en una oposición vigorosa al del otro; la segunda; es el complejo de Edipo, que se presenta como la continuación de la crisis de personalidad de los tres años.

A medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros, particularmente sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia, ya que puede verse a sí mismo como persona que toma decisiones y desarrolla el sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones; se adquiere la moral de cooperación. Esta moral involucra el respeto por las normas y el respeto mutuo, en lugar de unilateral (Hersch, Rimer y Paolito, 1984; Papalia y col, 2005), momento que también sería significativo para el comportamiento socialmente responsable.

Entre los 7-8 años los niños ya son capaces de identificar situaciones en las que una persona experimentará emociones como el orgullo y gratitud, listado que se incrementará a partir de los 10 años, para incluir emociones como el alivio o la decepción. Queda claro que los progresos intelectuales y el razonamiento influyen en el comportamiento social y moral.

Una vez liberado el egocentrismo, el pensamiento va a imprimir una nueva estructura a las relaciones interpersonales. Gracias a la facultad de colocarse ahora en el punto de vista del compañero y de captar sus intenciones, se hace posible una verdadera cooperación, el niño va a entablar relaciones más duraderas y más electivas en el interior del grupo, y va a desarrollar al mismo tiempo un sentimiento cada vez más fuerte de su pertenencia a la comunidad. La experiencia de la cooperación, del juego en común, particularmente el que se guía por reglas, desarrolla poco a poco una moral; va siguiendo leyes que se constituyen en un verdadero código de honor.

Cerca de los 12 años suceden, a nivel cognoscitivo, transformaciones radicales del pensamiento infantil, modificándose la representación que el niño se hace del universo y dando un nuevo carácter a sus relaciones con los demás, que

será otro antecedente importante del comportamiento socialmente responsable. La lógica infantil es, ciertamente, una lógica concreta, que se basa sobre hechos, sobre las relaciones de los objetos entre ellos y no sobre ideas y proposiciones como la lógica del adolescente o del adulto.

La adolescencia se presenta como una etapa donde el desarrollo psicológico se centra fundamentalmente en la relación con el ambiente en relación horizontal con los otros; particularmente con quienes se comparte se tiene experiencias similares. El adolescente critica el entorno, siendo ésta una condición importante para el surgimiento posterior de la autonomía moral. Así, es una edad en que se asumen compromisos y se define una existencia; hay claros motivos sociales que se constatan en tendencias conductuales definidas: una tendencia marcada al trato social, un activo deseo de búsqueda de la compañía de otros, búsqueda de un ideal universal y real preocupación por los demás. El adolescente aprende a ser responsable, lo que precisa ponerse inmediatamente en relación con los otros (Etxeberria, 2005), para dar luego una significación a la individualidad (Ricoeur, 1996). La adolescencia es un periodo en el cual el joven debe tomar decisiones y realizar aprendizajes que le permitan lograr exitosamente su incorporación a la sociedad, lo que representa aspectos esenciales de su propio proceso de socialización hacia la autonomía. Para esto, debe aprender a pasar desde la cautela en la infancia, de lo autoritario en la niñez, de lo personal en apertura a lo otro en la adolescencia, hasta lograr las actitudes de racionalidad, altruismo, responsabilidad e independencia moral en la adultez (Kay, 1976). Lograrlo será importante para alcanzar el comportamiento socialmente responsable en la adultez.

Junto a las necesidades personales, surge en la edad juvenil la preocupación por otros seres humanos, lo que exige el compromiso personal, una entrega de sí en bien de una idea, de un principio o de un valor, exigencias que no son antagónicas con las motivaciones humanas. Por el contrario, es el tiempo de aprendizaje de que su interés personal encuentra un nicho social en donde se hace posible, de avanzar en el aprendizaje necesario para llegar a conciliar la satisfacción de las propias necesidades con las de otros, de descubrir que los objetivos de la realización personal se encuentran en la misma dirección de los objetivos de la sociedad.

Si la individuación es el proceso que le permite al púber conocerse a sí mismo, la socialización es el proceso a través del cual el adolescente adquiere conocimientos, actitudes, valores necesarios para adaptarse al ambiente sociocultural en que vive. La experiencia lo conduce a reevaluar los criterios para juzgar lo que es correcto y justo. Según Kohlberg (cit en Papalia y col, 2005) existen dos experiencias que facilitan el desarrollo moral; confrontar valores en conflicto fuera del hogar y responder por el bienestar de otro, las que junto a las oportunidades educativas que estimulen el logro del pensamiento posformal, de las conductas prosociales, cooperativas, de participación y autocontrol, llevará a ese adolescente a avanzar hacia el logro de la autonomía moral y ejercicio del comportamiento socialmente responsable en la adultez, sentido de autonomía que es característico en los estadios de madurez propuestos por Gibbs (2010).

La responsabilidad social incluye tres dimensiones en las personas: entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de su identidad; consideraciones éticas de justicia y preocupación por los otros en que deben enmarcarse las relaciones con los demás y; actuar con integridad consistentemente con los propios valores (Berman, 1997 cit en Aaron y Milicic, 2000). En consecuencia con lo anterior, incorporar la responsabilidad social en la ética cívica, sería un paso fundamental para alcanzar el desarrollo sustentable.

La ética cívica es una ética de la modernidad, propia de ciudadanos y sólo puede existir cuando se entiende y vive la realidad social caracterizada por la no confesionalidad de la vida social, por el pluralismo de proyectos humanos y por la práctica de la ética no religiosa. Consiste en el mínimo de valores y normas que los miembros de una sociedad moderna comparten, independientemente de sus cosmovisiones religiosas, agnósticas o ateas, filosóficas, políticas o culturales, mínimo que les lleva a comprender que la convivencia de diferentes concepciones es positiva y que cada uno tiene derecho a intentar llevar a cabo sus proyectos de felicidad, siempre que no imposibilite a los demás de llevar a cabo los suyos.

En sociedades democráticas, la ética cívica es entendida como el mínimo moral común de una sociedad secular y pluralista; la convergencia moral de las diversas opciones morales de la sociedad, bajo la cual no puede situarse ningún proyecto válido. Implica la aceptación, por parte del conjunto social, de un mínimo común, dentro del legítimo pluralismo moral, aceptación que denota la maduración ética de una sociedad.

Los contenidos de la ética cívica se constituyen mediante los acuerdos morales y son: Los valores de la libertad, igualdad y solidaridad; los derechos humanos; la tolerancia activa, para poder convivir diferentes proyectos de vida feliz y; la actitud de diálogo sobre todas las cosas que nos afectan (Ethos dialógico). La ética cívica ayuda a llevar adelante una convivencia enriquecedora; a criticar por inmoral el comportamiento de personas e instituciones que violan estos mínimos valores y normas y; a diseñar, desde un esfuerzo conjunto, las instituciones y organizaciones de nuestra sociedad, entre ellas las empresas.

Según Cortina (2010), aun cuando parece ser de mínimos, la ética cívica sería de máximos en los cuales la felicidad individual está subordinada a lo compartido por todos, porque lo que no es considerado por todos como justo, tiene que relegarse a lo privado. Sostiene que de no existir un idea universal de hombre y de lo bueno, más que ética, existirían normas para el orden público, construidas desde la síntesis de todas las ofertas morales de felicidad y bondad humanas, expresión del encuentro de las distintas subjetividades para poder vivir de la forma más llevadera posible.

Las investigaciones de las últimas décadas han mostrado que el buen trato que reciben las personas es fundamental en su vida; afecta tanto a su formación personal, influyendo en su visión de si mismo y del mundo y en sus relaciones interpersonales, como a su organismo, llegando a influir en que una enfermedad

hereditaria no llegue a hacerse efectiva (Taylor, 2002 cit en Barudy 2005). Un contexto de cuidados y de buenos tratos puede explicar por qué en algunos niños, con la misma predisposición genética a contraer una determinada enfermedad, la afección se manifiesta o no. En el caso opuesto, diferentes investigaciones han demostrado que la negligencia y malos tratos físicos a los bebés, se relaciona con formas de atrofia y daño cerebral y con dificultades severas para establecer vínculos afectivos y llegar a ser personas socialmente responsables.

Uno de los componentes más importantes de las relaciones afectivas que forjan a una persona sana y capaz de llegar a comprometerse con otras y a considerarlas en sus decisiones, es el hecho de haber sido atendido, cuidado, protegido y educado en períodos tan cruciales de la vida como la infancia y la adolescencia, lo cual determina la capacidad de cuidarse a si mismo y de participar en dinámicas sociales para atender a los demás y ejercer su responsabilidad social. Estos procesos, llamados buenos tratos, han sido fundamentales para sobrevivir como especie, pues han hecho que surgieran, desde tiempos remotos, dinámicas de colaboración entre seres humanos y capacidades adaptativas frente a los desafíos del entorno. Esto ha sido vital para asegurar los cuidados de las crías humanas, que nacen indeterminadas, quienes, para sobrevivir dependen de los cuidados de los adultos. Es precisamente esta indeterminación básica de los seres humanos al nacer, la que les permite ir configurando su personalidad y tener la posibilidad de llegar a ser cada vez mejores personas, si se cuenta con las oportunidades para ello.

Las relaciones afectivas constantes son vitales para el desarrollo de los niños y niñas, tanto como los alimentos o las calorías. En los adultos, los buenos tratos y la atención de las necesidades mutuas les protege de los efectos provocados por el estrés y las dificultades de la vida cotidiana. Así, investigaciones muestran que un clima conyugal de solidaridad y respeto prolonga las expectativas de vida y promueve la buena salud (Tousignant, 1995, cit en Barudy 2000). Ese mismo clima, en el plano laboral contribuye a aumentar la productividad y, cuando se trata de una organización educativa, constituye una de las características del clima social escolar que favorece el aprendizaje y desarrollo personal-social de los estudiantes y, por consiguiente, el desarrollo de habilidades y competencias para ejercer su responsabilidad social personal y profesional. Según Barudy (2005) las necesidades de cuidados y buenos tratos pueden considerarse instintivas, pues son fundamentales para proteger y conservar la vida como individuos y como especie. A diferencia del instinto de alimentarse o protegerse, conductas que comienzan y acaban en el individuo, los cuidados y los buenos tratos son relaciones recíprocas y complementarias, provocadas por la necesidad, la amenaza o el peligro y sostenidas por el apego, el afecto y la biología.

Desde lo anterior se puede entender que, en la sociedad surja la responsabilidad social como respuesta a la necesidad de un desarrollo sustentable que sólo será posible en la medida que las personas tengan oportunidades de desarrollarse y que éstas y las organizaciones orienten su comportamiento y/o actuaciones en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo de todos.

Cuando la vida familiar y en comunidad se basa en dinámicas de buenos tratos y de cuidados mutuos, sus miembros gozan de ambientes afectivos nutritivos, reconfortantes y protectores. Las buenas compañías, los cuidados y la solidaridad hacen la vida más feliz, más sana y duradera. La vida no es fácil y vivirla en redes familiares y sociales que proporcionan un apoyo afectivo y material contribuye al bienestar, regula el estrés y alivia los dolores inherentes al desafío de vivirla. Las relaciones humanas basadas en el buen trato son recursos biológicos que influyen en la vida y que, al mismo tiempo, son influidos por ella. El cuidado mutuo y los buenos tratos son una tarea humana de vital importancia que moldea y determina la personalidad, el carácter y la salud.

Según la revisión de investigaciones hecha por Taylor (2002 cit en Barudy 2005), el cerebro y el sistema nervioso central participan en la producción de los cuidados. Existen circuitos neurológicos y fisiológicos que gobiernan procesos conductuales para solicitar y proporcionar cuidados, del mismo modo que se cuenta con circuitos biológicos para conseguir alimentos, regular emociones o excitarse sexualmente.

Según Barudy (2005), existen bases hormonales para el buen trato. La oxitocina, la vasopresina y los péptidos opioides endógenos son sustancias que intervienen en conductas sociales de muchos tipos y forman parte del circuito neurológico asociativo. Están en la sangre y su número puede variar en diferentes contextos y se elevan cuando las relaciones entre madres e hijos, entre mujeres y hombres, están matizadas por el buen trato y el cuidado. Las hormonas del buen trato determinan muchos aspectos de la conducta social y tienen un papel importante en algunas relaciones interpersonales, así como en la regulación de la intensidad y en el contenido emocional que puedan adquirir (Pankseep, 1998; Carter, 1998, cit en Barudy 2000). La existencia de estos circuitos hormonales asociativos se expresa en sentimientos de vinculación emocional como el apego intenso de una madre por sus crías o los lazos de amistad entre diferentes personas. Estas hormonas facilitan la vinculación emocional y son fundamentales en situaciones de amenaza o peligro, especialmente cuando provienen de un entorno en que se requiere protección y cuidados. El autor plantea que existen circuitos neurológicos y fisiológicos que gobiernan procesos conductuales para solicitar y proporcionar cuidados, del mismo modo que se cuenta con circuitos biológicos para conseguir alimentos, regular emociones o excitarse sexualmente. Sostiene que la tendencia a cuidar de los demás y procurar un clima de buen trato aparece de forma elocuente cuando los contextos vitales se rompen y existe una acumulación de factores de estrés. La lucha y la huida suelen ser las respuestas masculinas más comunes frente al estrés; sin embargo, defenderse y proteger a las crías suele ser la respuesta femenina.

Según el autor, diferentes investigaciones señalan que lo que impulsa a las madres a priorizar el cuidado y el buen trato a sus crías se relaciona con la capacidad del organismo femenino de producir oxitocina. Esta hormona tiene un efecto sedante, se libera en el parto, en la lactancia y en situaciones de estrés. Es la base biológica de las capacidades femeninas para cuidar y tratar bien a los demás y, para mantener la calma y optar por proteger a sus crías, en lugar de huir,

en situación de amenaza. Los péptidos opioides endógenos, provocan placer a las madres cuando cuidan las crías; facilitan las conductas sociales positivas y hacen que las mujeres sientan mayor placer que los hombres al participar en relaciones de amistad y de ayuda mutua. Se sabe que el estrógeno y progesterona liberados durante el embarazo predisponen emocionalmente a las mujeres hacia la maternidad y que la noradrenalina, serotonina y cortisol se elevan en el embarazo para facilitar una predisposición positiva hacia la cría; por lo tanto, las mujeres tienen una capacidad de cuidar y de asociarse en dinámicas cooperativas que les proporciona una fuerza extraordinaria y capacidades fundamentales para la supervivencia de la especie.

Si bien, aún no se puede afirmar con exactitud que exista un circuito neuronal paternal semejante al maternal, según Barudy (2005), hay datos interesantes. Por ejemplo, las hormonas masculinas que se asocian con la agresión, se reducen cuando los hombres se ocupan de los cuidados de sus hijos, porque el circuito neuronal de la agresión se desconecta parcialmente. La vasopresina, considerada una de las hormonas que predispone a los hombres a cuidar de los demás en momentos de estrés, se diferencia de la oxitocina en dos cadenas de aminoácidos. Esto sugiere que el origen de ambas hormonas obedece a una versión más simple que es la oxitocina y que en un momento determinado del proceso, la hormona única se duplica y desarrolla funciones diferentes. La vasopresina, presente en hombres y mujeres, regula la presión arterial y funcionamiento renal y también, la respuesta al estrés. Los hombres y mujeres liberan vasopresina como respuesta al estrés, pero las hormonas masculinas, además de amortiguar los efectos de la oxitocina, pueden ampliar los de la vasopresina y convertirla en una influencia potencial sobre las respuestas cuidadoras de los hombres. Concluye que los cuidados paternos, tal vez no estén tan determinados por la biología, como los maternos y es posible que los factores cuidadores influyan más sobre la biología cuidadora de los hombres que en las mujeres. Por lo tanto, se podría afirmar que muchos hombres son buenos padres, bientratantes y cuidadores de sus hijos, porque deciden serlo. En esta toma de decisión, han sido apoyados por mujeres que les han ayudado a perder el miedo a la ternura y a los cuidados corporales de sus hijos. Estos mismos hombres serían los mejores preparados para ejercer la responsabilidad social, es decir, aquellos que teniendo la capacidad, sienten la obligación de responder ante la sociedad por sus acciones u omisiones; aquellos que desarrollan compromiso con los demás y que orientan sus actividades profesionales, individuales y colectivas en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo.

En estrecha relación con el buen trato y con la responsabilidad social, está la resiliencia; aquella capacidad de algunas personas (no todas), de resistir a los embates de la vida. La resiliencia es el resultado de experiencias de apego seguro y de apoyo social mantenido y de calidad, por lo menos con un adulto significativo para el niño; emerge de las relaciones familiares y sociales cuando éstas aseguran un mínimo de experiencias de buenos tratos con adultos significativos y

permite a niños y niñas, un desarrollo suficientemente sano a pesar de los obstáculos y dificultades que derivan de sus vidas.

La resiliencia incluye la toma de conciencia precoz de la realidad familiar, por muy dura que sea, y una educación que integre valores que ayuden a dar sentido a las experiencias.

El sufrimiento infantil por malos tratos tiene una serie de manifestaciones en el momento que ocurre y en la vida adulta. En la infancia se manifiestan en trastornos de los procesos de desarrollo infantil con riesgo de retraso en todos los niveles de desarrollo, algunos de ellos irreversibles; trastornos en los procesos de socialización y aprendizaje, trastornos en los procesos resilientes y del apego. Una de sus manifestaciones en la adultez es la dificultad para establecer y mantener vínculos emocionales y, por consiguiente, para empatizar con las necesidades de otros y la motivación necesaria para contribuir a la satisfacción de sus necesidades.

5. Responsabilidad social en organizaciones

5.1. Responsabilidad social corporativa o empresarial (RSC o RSE)

A partir del concepto de empresa ciudadana (Oller, 2005), surge el concepto de responsabilidad social corporativa, entendida como la estrategia procedente de la acción privada para facilitar el desarrollo sostenible de la sociedad. Constituye el proceso de búsqueda del desarrollo de las generaciones actuales, sin arriesgar la capacidad de desarrollo de las generaciones futuras e involucra el equilibrio entre dimensiones de tipo económico, social y medioambiental (Morrós y Vidal, 2005).

Desde la investigación internacional se proponen modelos para incorporar la RSC en la estrategia de gestión empresarial; se sostiene que ello tiene múltiples beneficios para la organización y sus grupos de interés (Ibizate, 2005; Castañeda y otros, 2007; Schwalb, 2010) y que la Responsabilidad Social (RS), en tanto valor operacionalizable en comportamientos observables (Navarro, 2003 y Navarro 2006), puede constituirse en la forma en que los distintos actores de la sociedad deben trabajar para alcanzar la meta que presenta el desarrollo sostenible.

La RSC es la integración voluntaria en el gobierno y gestión de la empresa, de las preocupaciones sociales, laborales, medio ambientales y de respeto a los derechos humanos, que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones (Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales de España, 2005). Se ha dado paso a una nueva concepción de la empresa, considerada como verdadera institución social, como ciudadana; un actor social dotado de poder y de responsabilidad con la sociedad; que está integrada en ella y la ayuda a configurar, a la vez que recibe su influencia.

Esta manera de concebir la organización enfatiza los procesos organizativos de toma de decisiones, teniendo una perspectiva más global, donde la

responsabilidad social pasa a ser una dimensión integrada en la organización y forma parte de la gestión de la misma, contribuyendo al bien común, con un modelo de gestión integral en perspectiva de sostenibilidad; con capacidad para asumir compromiso económico, humano, social y medioambiental; que propicia el diálogo social y contribuye activamente a la gobernabilidad de las redes de relaciones; que propone a sus miembros un mundo de sentido que no difiere del de cada miembro; un sistema de valores con potencialidades diversas que afloran a través de una cultura organizacional y, con capacidad para rendir cuentas (Alfaro, 2005).

El Reporte de Sustentabilidad (RS) es una herramienta para autoevaluar la RSC en las empresas y transparentar hacia los grupos de interés y la comunidad en general, los avances de éstas en RSC y sus metas futuras (Navarro, 2011). Se dispone de algunas normas para realizar la contabilidad y auditoría social, tales como AA1000; SA8000 y GRI (Morros y Vidal, 2005) y actualmente, las ISO 26000.

En síntesis, en las empresas, la responsabilidad social se entiende como una visión de negocios, que integra armónicamente a la estrategia empresarial, el respeto por: los valores éticos, las personas, el medio ambiente y la comunidad. Se manifiesta en una gestión que orienta las actividades empresariales en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo de todos, los nacidos y no nacidos. En el plano concreto, se traduce en una producción de calidad, que contempla las necesidades de los usuarios; en una utilización responsable de los recursos; en la preocupación por el desarrollo de sus empleados y en la ocupación por invertir en generar oportunidades para el desarrollo de quienes poseen menos recursos.

Dicho en otras palabras, es necesario que la empresa oriente su gestión desde una ética que considere al menos el mínimo de valores y normas que los miembros de una sociedad moderna comparten, independientemente de sus cosmovisiones religiosas, agnósticas o ateas, filosóficas, políticas o culturales, mínimo que les lleva a comprender que la convivencia de diferentes concepciones es positiva y que cada uno tiene derecho a intentar llevar a cabo sus proyectos de felicidad y la obligación de contribuir a que los demás lleven a cabo los suyos.

La empresa tiene una importante responsabilidad moral para con la sociedad, tiene que cumplir funciones y asumir responsabilidades sociales. Para ello tiene que impregnarse de los contenidos de la ética cívica, incorporándolos a su quehacer cotidiano. Así, la ética de la empresa tiene por valores irrenunciables: la calidad en los productos y en la gestión, la honradez en el servicio, el mutuo respeto en las relaciones internas y externas de la empresa, la cooperación para alcanzar conjuntamente la calidad, la solidaridad que consiste en explotar al máximo las propias capacidades a fin de que el conjunto de personas pueda beneficiarse de ellas, la creatividad, la iniciativa, el espíritu de riesgo.

Dos temas que me parece importante destacar en la responsabilidad social empresarial o corporativa son la transversalización del género y la conciliación de la vida familiar y profesional, en hombres y mujeres, elementos clave para crear una cultura de empresa socialmente responsable.

La gestión transversal del género: pretende desarrollar una cultura organizacional consciente de los cambios que se han producido en la vida laboral y familiar de los hombres y de las mujeres, para poder mejorar su productividad y asegurar un mayor éxito organizacional o empresarial. Implica introducir medidas para asegurar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y de políticas tendientes a eliminar situaciones discriminatorias para uno o ambos sexos, las que influirán positivamente en la satisfacción del cliente, en la participación de los empleados y en la mejora continua de la empresa, con una clara incidencia económica. El consejo económico y social de las Naciones Unidas (ECOSOC, 1997) define el concepto de la transversalización de la perspectiva de género como “el proceso de valorar las implicaciones que tienen para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ello igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros».

La mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo no ha sido suficiente para eliminar la presencia de desigualdades entre sexos en el empleo; se requiere, además, adaptar el mercado y sus empresas a los cambios que se han producido en la organización social. De esta manera, la igualdad en el empleo solo será posible si las mujeres se pueden liberar de parte del trabajo reproductivo que corresponde a sus compañeros en la unidad de convivencia; si los hombres asumen estas tareas y se introducen en el mercado con su correspondiente carga de responsabilidad reproductiva inherente a todo ser humano y; si el mercado asume que la disponibilidad para el trabajo productivo remunerado de hombres y mujeres, se encuentra condicionado por la necesidad de responder a las exigencias diarias del trabajo reproductivo. La idea es reorganizar el trabajo productivo remunerado y el trabajo reproductivo e introducir cambios significativos en los usos del tiempo en la vida de hombres y mujeres, adaptando las empresas y los trabajadores a estos cambios.

Lo anterior implica que las organizaciones y empresas socialmente responsables incorporan en sus prácticas responsables en lo social una conciencia de género, que se tiene en cuenta en la gestión de los recursos humanos, en las medidas de salud y seguridad en el trabajo y en los ajustes empresariales. Es en el ámbito de la gestión de recursos humanos donde ellas dedican más esfuerzos.

El conjunto de objetivos perseguidos en las actuaciones para realizar una gestión del género o introducir la mirada de género en su forma de actuar, se

pueden resumir en el concepto de “equidad de género” (Frazer, 1996), el que comprende 5 principios normativos:

- La prevención de la pobreza,
- La prevención de una dependencia explotable,
- La igualdad de género en los ingresos, en el ocio y en el respeto,
- La promoción de la participación de las mujeres conjuntamente con Los hombres en todas las áreas de la vida social, y
- La reconstrucción de las “instituciones androcéntricas

Un requisito para ello es que todas las opciones de vida que existen y son necesarias para la subsistencia y evolución de la humanidad tengan las mismas consecuencias, positivas y negativas y reciban una valoración positiva equivalente.

Para avanzar en este tema, es necesario hacer un diagnóstico del género en las organizaciones y luego definir estrategias y planes de acción para transversalizarlo en función de su estado actual. Con el diagnóstico se puede alcanzar 4 objetivos centrales:

- Evaluar la situación actual de hombres y mujeres en cifras, para la identificación inicial de cuestiones y problemas en todas las áreas de actividad que permitan diagnosticar las diferencias y disparidades en razón de género
- Identificar en qué medida la Organización integra las cuestiones de género en todas sus políticas y si existe un compromiso institucional con la transversalización del género.
- Identificar las actuaciones
- Identificar si la organización ha establecido mecanismos adecuados y fiables para controlar los procesos realizados y si, paralelamente, elabora procesos formativos para facilitar su implementación.

La conciliación de la vida familiar y profesional: es un elemento clave de la reputación corporativa, el buen gobierno y la responsabilidad social de las empresas y otras organizaciones. Se necesitan organizaciones con más ética, más transparencia, más flexibilidad y menos jerarquía con predominio de estructuras organizativas de redes y promoción del trabajo en equipo, que orienten su productividad a los logros u objetivos, proporcionando o al menos no impidiendo un proyecto de vida a sus empleados.

En las empresas socialmente responsables se promueve una cultura organizacional y empresarial de apoyo a la conciliación de trabajo y familia, apoyada al máximo nivel de dirección y con amplia comunicación a los empleados, fomentando un uso indiscriminado por hombres o mujeres de derechos de conciliación y creando ámbitos de flexibilidad laboral en el tiempo y en el espacio y con adaptación al horario laboral e introducción en aquellos sectores que lo permitan, del teletrabajo.

Para avanzar en responsabilidad social empresarial se precisa integrar las políticas de conciliación trabajo/familia en la estrategia de las empresas y en la Administración Pública, desarrollando programas con soluciones específicas que atiendan también casos individuales y adoptando prácticas familiarmente responsables en las empresas, a fin de no trabajar menos sino trabajar mejor, considerando los planes de conciliación de las empresas y organizaciones no como un costo, sino como una inversión y como una exigencia estratégica y corporativa de las empresas, fomentando el vínculo entre una cultura empresarial familiarmente responsable con el desempeño de una empresa en aspectos clave como la calidad de productos y servicios, innovación, capacidad de atraer y retener empleados esenciales para la empresa, satisfacción de clientes, usuarios y personal, entre otros. En definitiva, se trata de que el trabajo no resulte incompatible con la vida. Además en la formulación y ejecución de las políticas de conciliación debiera primar su concepción positiva, superando la visión tradicional de medir el compromiso de los empleados con el número de horas de oficina y vincularlo alternativamente con los resultados y los logros.

Un ser humano que concilia familia y trabajo es una persona más feliz, más autorrealizada y más productiva. De esas personas fluye fácilmente el compromiso con el desarrollo de otros.

6. Responsabilidad social universitaria (RSU)

Las ventajas de la RS, la relevancia de su ejercicio y enseñanza en el sistema educativo, y la necesidad de ésta para la proyección de la sociedad en el largo plazo son claras (Castañeda y otros, 2007 ; Torres y Trápaga, 2010; Navarro, Boero, Jiménez, Tapia, Hollander, Escobar, Baeza y Espina, 2010).; los principios de la responsabilidad social orientan a las instituciones educacionales (Vasilescua, 2010) a través de una gestión que aplica principios socialmente responsables en conjunto con la eficiencia y la calidad, esto independiente del país al que se refiera (Sánchez y Moreno, 2010), presentando con ello una base para la promoción y el ejercicio de este valor a través del proceso educativo. Valleys (2008, pp1) plantea que la Responsabilidad Social Universitaria exige “articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables”.

Según Navarro, Pérez y González (2011) una Universidad socialmente responsable es una institución comprometida con la formación de profesionales y postgraduados socialmente responsables, con la generación y difusión de conocimiento en y desde la responsabilidad social y con la gestión socialmente responsable. Es una institución con capacidad y obligación de responder ante la sociedad por sus acciones, omisiones e impactos, lo que se expresa en la orientación de sus actividades en un sentido que contribuyan a satisfacer las

necesidades de todos, incluso de los que no han nacido; en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo y, que aporten al beneficio común.

La formación de profesionales socialmente responsables implica la existencia y aplicación progresiva de un modelo educativo validado, para la formación en la competencia de “actuar con responsabilidad social teniendo en cuenta los impactos sociales y ambientales del ejercicio profesional y contribuyendo a generar equidad para el desarrollo”. Esto requiere incorporar la educación sistemática de la moralidad y alcanzar resultados de aprendizaje cognitivos, afectivos y conductuales necesarios para conducir al joven a: darse cuenta de la interdependencia y necesidad de abordar los problemas desde la interdisciplina; aprender conductas prosociales, solidarias y cooperativas; aprender conductas de participación y autocontrol; aprender a optar por el bien común (Navarro, 2011).

La generación y difusión de conocimiento en y desde la responsabilidad social implica por una parte, investigar sobre la responsabilidad social individual, organizacional, empresarial o corporativa y universitaria; el estudio del comportamiento socialmente responsable individual y grupal, su desarrollo y variable que lo afectan; el diseño y validación de modelos educativos en la propia institución, su difusión, adaptación y la transferencia a otras instituciones educativas y; por otra parte, implica investigar desde la responsabilidad social, abordando temas relevantes para contribuir a resolver problemas de la sociedad, investigando desde equipos, ojalá interdisciplinarios, considerando las normas éticas; aportando al bien común; generando impactos positivos y eliminando los impactos negativos.

La gestión universitaria socialmente responsable es aquella que: conduce la organización hacia el equilibrio entre sus resultados financieros, sociales y ambientales y, que avanza en la formación de alianzas sociales para el bien común.

En cada una de sus funciones (docencia, investigación y gestión), la universidad socialmente responsable se vincula con el medio, entendiendo esta vinculación como alianza social para el bien común, que se da en dos dimensiones:

a) Destinada a los grupos de interés internos, tales como los estudiantes, académicos, directivos y trabajadores en general.

b) Orientada a los grupos de interés externos que están conformados por un amplio y plural registro de actores, tales como los establecimientos educacionales, las empresas, los organismos públicos, las comunidades de alta vulnerabilidad, etc.

Ambas dimensiones pueden ser ejercidas desde las tres funciones básicas: Desde la docencia: a través de la estrategia metodológica de aprendizaje y servicio

Desde la investigación: a través de la generación de conocimiento que contribuye a satisfacer necesidades o a resolver problemas de la sociedad.

Desde la gestión a través de la acción social directa; la acción social con intermediación; la acción social compartida; el desarrollo propio; el marketing y comunicación responsable.

Según Navarro (2011), la estrategia para incorporar la responsabilidad social en la gestión universitaria debiera considerar algunos objetivos específicos y etapas básicas:

Objetivos específicos:

1. Identificar facilitadores para la incorporación de la RS en la gestión universitaria.
2. Construir un concepto común de RSU, grupos de interés de la Universidad e indicadores del ejercicio de la RS en las funciones Universitarias.
3. Diseñar e implementar un procedimiento para autoevaluar la RS
4. Definir desafíos o metas futuras a partir de la evaluación del ejercicio de la RS
5. Reportar o transparentar los resultados de la evaluación y las metas para avanzar (Reporte de sustentabilidad).

Cuatro etapas básicas

Etapas 1: Investigación. Realizar al menos dos estudios: uno cuantitativo, para identificar la relación entre la atribución de importancia a la incorporación de la RS en la gestión universitaria; los valores y la orientación social, en directivos y académicos de la universidad y; uno cualitativo, para describir el concepto de RSU, los grupos de interés de la Universidad e indicadores del ejercicio de la RS en las funciones universitarias, según directivos, académicos y estudiantes y construir conceptos inclusivos a partir de ellos.

Etapas 2: Diseño e implementación de estrategia autoevaluación de la RS. Se propone diseñar una estrategia de trabajo participativo, basada en la serie de normas europeas AA1000 del año 1999 (Instituto de rendición de cuentas éticas y social), considerando aspectos de la SA 8000 y de la propuesta GRI, para autoevaluar la RSC. Primero, con los directivos de la universidad y luego, de todos los grupos de interés internos y finalmente externos, para disponer de una línea base compartida que permita definir acciones para avanzar en el futuro.

Se recomienda focalizar la estrategia en promover cambios cognitivos, actitudinales y conductuales en los grupos internos de interés e implica experiencia de un proceso centrado en prácticas que den cuenta del compromiso con comportamientos prosociales, de participación, cooperativos y de autocontrol, en beneficio del bienestar común. Contempla un procedimiento participativo entre representantes de los distintos grupos de interés, focalizado en el diálogo permanente, para validar el trabajo en cada una de las etapas de avance y la

consideración de las inquietudes y conceptos que se tiene en el colectivo sobre el tema.

Incluye levantamiento de información, para considerar todas las dimensiones relevantes y críticas en los procesos de gestión propios de la Universidad. Sus ejes orientadores debieran ser las tres grandes dimensiones asociadas a la RSC: Económica, Social y Medioambiental, definidas y contextualizadas a la realidad universitaria a partir de un proceso en el que colaboren distintos actores de la comunidad interna.

Se recomienda construir un documento de trabajo interno que, además de informar a toda la comunidad universitaria acerca del estado de la RS en la organización, sea útil a sus integrantes, para tomar conciencia de sus acciones u omisiones en el ejercicio de la responsabilidad social organizacional, para valorar su aporte y definir acciones futuras a fin de contribuir a que la organización avance en el tema.

Etapas 3: Elaboración de reportes. Documentos para transparentar hacia la comunidad el estado del ejercicio de la RS en la Universidad, sus avances, estancamientos y desafíos; contempla al menos un reporte de sustentabilidad preliminar y uno definitivo.

El reporte preliminar considera sólo a los grupos de interés internos en la autoevaluación de indicadores y para ello se realiza: levantamiento de información; definición de metas futuras y acciones para lograrlas, se publica un primer Reporte de Sustentabilidad o Reporte Preliminar y se somete a evaluación internas y externas la calidad y utilidad del reporte.

El reporte definitivo considera además, a actores externos e implica construcción de indicadores que combinen percepción interna y externa; diseñar instrumentos para evaluar la percepción acerca del ejercicio de la RS, en grupos de interés internos y externos en el presente y futuro e identificar representaciones y expectativas de actores externos sobre RSU y RSU en la Universidad específica; generar una base de datos que incluya un conjunto de indicadores económicos, técnicos, sociales y medioambientales; evaluar los avances del año en base a indicadores del año anterior, la percepción de la comunidad y los desafíos para el próximo período; someter a evaluación internas y externas la calidad y utilidad de la información y; elaborar y difundir el Reporte de Sustentabilidad definitivo.

Etapas 4: Difusión de políticas institucionales en RS y su evaluación. La última etapa implica definir indicadores de avances de la incorporación de la RS en investigación, formación de personas y gestión; evaluar indicadores en investigación, formación de personas y gestión; incorporar al Sistema Integrado de Gestión institucional, la RS como un criterio de calidad en procesos y servicios universitarios; elaborar y difundir un reporte de sustentabilidad trianual.

7. Educación de la responsabilidad social

Como todo comportamiento, en el comportamiento socialmente responsable influyen factores biológico-cognitivos y ambientales. Entre estos últimos la educación formal es un factor importante. Kohlberg (1987, 1992) por ejemplo, sostiene que el razonamiento moral es resultado de la interacción entre las estructuras internas del individuo y el ambiente físico y social. Para Kohlberg (1987, 1992) la provocación de conflicto cognitivo estimula el desarrollo del razonamiento moral, porque la persona irá percibiendo sucesivamente la necesidad de recurrir a formas superiores de razonamiento para poder resolver el conflicto. Es por esto que hace una propuesta educativa, y sostiene que la educación moral de la escuela debe orientarse a conseguir el desarrollo del razonamiento moral. Pérez-Delgado y col (1997) indica que se ha encontrado que métodos adecuados para estimular el desarrollo del razonamiento son la “discusión de dilemas morales” y los programas denominados de “estimulación del desarrollo personal”, en los cuales se realizan actividades experienciales (como voluntariado) y de reflexión.

Tolosa y Zerpa, (2009) encontraron que si bien el aumento en la comprensión de textos morales, mediante el entrenamiento en estrategias cognitivas y meta-cognitivas, constituye un buen estímulo al desarrollo del juicio moral, no conllevaría necesariamente un avance en la jerarquía de los estadios, lo que podría explicarse por factores ambientales y biológico-madurativos.

Si se consideran los capítulos anteriores, se puede deducir que, para desarrollar el comportamiento socialmente responsable, se requiere que el proceso educativo formal ayude a las personas a fortalecer sus competencias cognitivas, a desarrollar el juicio o razonamiento moral en su máximo estadio, fortalecer la empatía, la autoestima y la toma de perspectiva social; a adquirir tipos valóricos de benevolencia y universalismo y actitudes de compromiso con el bienestar de los demás, cooperativas, de servicio y de participación. Así como también, que les dé la oportunidad de practicar conductas prosociales, de cooperación, de autocontrol y de participación. Es decir, del proceso educativo debiera lograrse resultados de aprendizaje cognitivos, afectivos y conductuales, necesarios para llegar a optar y ejercer el comportamiento socialmente responsable.

Considerando que las instituciones educativas tienen a la base una serie de valores supuestos y prácticas, es necesario que todos estos elementos sean reorientados en términos prospectivos hacia el desarrollo de la comunidad en todos sus ámbitos y niveles. En otras palabras, los programas y fundamentalmente la misión de toda institución educativa debería impactar positiva y significativamente al entorno, siendo a la vez un agente de servicio real para la comunidad, conforme a la identidad y cultura de la organización. Por lo tanto, se hace indispensable revisar el currículo y evaluar si es necesario realizar

ajustes que permitan introducir transversalmente el tema. Ajustes que permitan alcanzar objetivos a nivel cognitivo, afectivo y conductual en la formación de las personas, lo que implica también cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y en la relación profesor-alumno. Además, para que las instituciones educativas contribuyan a formar personas socialmente responsables, es necesario analizar otras variables que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje e introducir los cambios necesarios.

De la investigación proveniente de diferentes disciplinas (Arancibia, 1992, Arancibia, Herrera y Strasser, 1997, Arancibia, 1998; Concha, 1996; Espínola, 1998; Good y Brophy, 1997; Woolfolk, 2000; Martín, 2001, Lepeley, 2001 Díaz-Barriga y Hernández, 2002) puede concluirse que existen variables personales y no personales que influyen en este proceso. Las variables no personales se refieren a todos los factores del contexto físico, material o económico y social, que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y provienen de la sociedad en general, de la institución escolar y de los sistemas familiares a los cuales pertenecen sus actores principales: profesor y alumno. Las variables personales corresponden a todos los factores, relacionados directamente con el docente, el alumno y la relación entre ambos.

7.1. Variables del contexto escolar

Existen tres factores esenciales del contexto escolar que estarían influyendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la responsabilidad social: la cultura, el clima social y el liderazgo existentes en la Universidad. La cultura escolar se refiere al conjunto de creencias, valores, dinámicas de funcionamiento y dinámicas interpersonales existentes en la organización. Incluye el conjunto de procedimientos administrativos y pedagógicos de la universidad y el tipo de relación que establece con otras instituciones de la sociedad. Está formada por los modos de actuar que caracterizan o tipifican a los actores sociales que interactúan al interior de la organización (Undurraga, Astudillo, Manterola y Pereira, 1997).

A partir del trabajo realizado por representantes de once universidades chilenas, a través del proyecto Universidad Construye País: Responsabilidad Social Universitaria, se pudo concluir que una Universidad socialmente responsable debiera adscribirse a los siguientes principios y valores: dignidad de la persona, libertad, ciudadanía, democracia y participación, sociabilidad y solidaridad para la convivencia, bien común y equidad social, desarrollo sostenible y medio ambiente, aceptación y aprecio a la diversidad, compromiso con la verdad, integridad, excelencia, interdependencia e interdisciplinariedad (Universidad Construye País 2002)

Desde la investigación de Arón y Milicic (2000), en relación al clima social escolar, se puede deducir que el clima social sería la percepción que las personas tienen de los diferentes aspectos del ambiente se desarrollan sus actividades académicas habituales y constituye una variables importante en el desarrollo social y moral de los estudiantes, especialmente, en el desarrollo de la

responsabilidad social. En un clima social abierto en la sala de clases, los profesores usan estrategias autoritativas o democráticas, no hay control rígido de la sala ni de los currículos; se tratan tópicos controversiales y se presentan distintas perspectivas de esos tópicos; se promueven los valores democráticos, la eficacia, la participación, cooperación e interdisciplina.

El liderazgo es un fenómeno construido socialmente, que tiene la capacidad de influir en el comportamiento de las personas, del líder, de grupos y de organizaciones, en su más amplio significado (Lynch, Manso, Sepúlveda y Márquez, 1999). La educación para la responsabilidad social será posible en aquellas instituciones donde existe un liderazgo que valora, promueve y refuerza las conductas y actitudes que sus integrantes realizan en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, un liderazgo participativo, con énfasis en la valoración y consideración de la opinión de agentes y actores del proceso para elaborar el proyecto educativo y, en la cooperación para su ejecución y evaluación.

Según Lepeley (2001) el principio fundamental de la gestión de calidad son las personas y la satisfacción de las necesidades de los alumnos, padres, la economía y la sociedad, pero estas necesidades no pueden ser satisfechas a menos que los profesores, administradores y personal de instituciones educacionales sientan que la institución satisface sus necesidades.

7.2. Variables personales

Como todo aprendizaje, el de la responsabilidad social ocurrirá primero en un plano interpsicológico, mediado por la influencia de los otros, y después a nivel intrapsicológico. Si bien, los estudiantes y docentes parten de sus marcos personales de referencia, mediante la acción conjunta e intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de las actividades académicas.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), el docente tiene la misión de apoyar a los alumnos para construir el conocimiento, crecer como personas y ubicarse como actores críticos de su entorno; los estudiantes construyen significados, gracias a la interacción con el docente y sus compañeros. El profesor es mediador entre alumnos y conocimiento. Según Coll (1990), el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación, de tal manera que ambos gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada. Para que ocurra este aprendizaje guiado por el profesor Rogoff (1993) sostiene que se requiere una estructura de conjunto para la realización de la actividad o tarea; proporcionar un puente entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento y, que se traspase progresivamente el control y responsabilidad desde el profesor al alumno.

Las variables del docente, incluyen entre otras, su bagaje cultural y moral, la significación que asigna al currículum y al conocimiento que transmite; las

actitudes y motivación que tiene hacia el conocimiento en general y hacia el conocimiento específico que tiene que enseñar; la forma en que percibe su papel, capacidades y objetivos; las preconcepciones o teorías implícitas que tiene sobre la enseñanza (en la forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común); sus evaluaciones causales para el desempeño del estudiante y sus habilidades sociales, en general (Díaz –Barriga y Hernández, 2002).

Las investigaciones muestran que habrían algunas características que diferencian a los profesores que son buenos socializadores o educadores efectivos, de aquellos que no lo son: Tienen percepciones realistas de si mismos y de los estudiantes y la flexibilidad necesaria para adaptarse a las diferencias de sus alumnos y el contexto; tienen relativamente satisfechas las necesidades de pertenencia, afecto, status o poder; tienen claridad respecto a su rol de educador, se sienten cómodos en él y asumen su responsabilidad; se focalizan en la excelencia y tienen expectativas realistas de sus alumnos. Poseen capacidad para tomar decisiones a partir de la reflexión acerca del contexto y las características del curso; tienden a ser personas autodeterminadas, es decir, sienten que tienen el control sobre su vida y ejercicio de la docencia. Presentan disposición alegre, madurez emocional y seguridad en si mismo. Poseen habilidad para escuchar activa o empáticamente, para captar las claves verbales y no verbales de sus alumnos. Solucionan los conflictos a través de la negociación con tendencia a evitar el uso del poder; son hábiles en el uso de diferentes estrategias de enseñanza, estrategias de motivación y de manejo de grupo (Coll, 1990; Batalloso, 1995; Arancibia y cols 1997; Sapon-Shevin, 1999, Cooper, 1999).

En síntesis, el buen docente tiene formación en cuatro planos:

- Conceptual: un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en la sala de clases y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo.
- Reflexivo: reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente. Estar convencido de la importancia y del sentido del trabajo académico y de formación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que está buscando promover en sus estudiantes.
- Práctico: experiencia para generar prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos. Plantear desafíos o retos abordables a los alumnos, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos. Se trata de encontrar soluciones y alternativas más constructivas que las existentes.
- Habilidades sociales, para establecer una buena relación interpersonal con los alumnos y para trabajar en equipo con sus colegas. Habilidad para relacionarse en base a los valores que intenta enseñar: el respeto, la

tolerancia, la empatía, la convivencia solidaria, etc. y para conducir al grupo con un estilo participativo.

Schmuck y Schmuck (2001 cit en Díaz –Barriga y Hernández, 2002), plantean que existirían características específicas de los docentes que facilitan la cooperación e interdependencia entre sus alumnos: conceden gran valor a la cohesión de grupo; ofrecen apoyo a los alumnos; promueven clases productivas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos y, se conducen discusiones abiertas acerca del currículum y del grupo mismo.

7.3. Estrategias para educar la responsabilidad social

A continuación se presentan algunos antecedentes que sirvieron para el diseño de estrategias para educar la responsabilidad social en el contexto universitario chileno.

Arón (2000) plantea que la unidad educativa (escuela, universidad, entre otras), como un microsistema social, que posee una estructura social y política de justicia, convenciones sociales y patrones de funcionamiento, debería estar preparada para generar propuestas que permitan el desarrollo de la responsabilidad social. Una estrategia específica que facilita lo planteado en el párrafo anterior consiste en disminuir conductas agresivas y violentas, equipando a los individuos con repertorios conductuales positivos, prosociales y de resolución de conflictos que resultan funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales, enmarcados dentro de una visión de responsabilidad para con los demás, formando individuos aptos para un futuro mejor y con una mayor capacidad de adaptación al medio. (Dell' Ordine, 2003).

La unidad educativa puede facilitar la adquisición de hábitos de vida colectiva, a través de la creación de vínculos de pertenencia a un colectivo y la asignación de recompensas colectivas; el profesor es un agente y modelo esencial de conductas prosociales. En la medida que éste se interese e involucre, los alumnos y los demás participantes de la vida escolar o universitaria también se involucrarán, produciendo lo que se denomina “la escuela o universidad como modelo colectivo”, con un poder de influencia infinitamente mayor que un modelo individual.

Dentro de este contexto se hace imprescindible considerar la influencia de la familia como agente de cambio social y de transmisión de valores que facilitaría el desarrollo de la conciencia crítica. Esta estrategia de educación tiene a la base conceptos y valores tales como “dignidad humana”, “autoestima”, “consideración positiva de toda persona”, conceptos y valores que se transmiten a través de la aceptación y el afecto, consolidando la autoestima en los jóvenes (Dell' Ordine, 2003). En esta misma línea Mañoz de Balanzó (2000), plantea 5 propuestas en un proceso de participación: hacer, hacer con los otros, hacer con los otros ante problemas comunes, hacer con los otros ante problemas comunes para transformar

la sociedad, hacer con los otros ante problemas comunes para transformar la sociedad disfrutando y creciendo desde el diálogo.

Como estrategias de enseñanza, Johnson, Johnson y Holubec, (1999) proponen a) el uso de diversos métodos de autoanálisis, que sensibilicen al educando sobre sus propios valores y disminuyan la aceptación poco crítica de los valores sociales imperantes b) el aprendizaje cooperativo, que consiste en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás y c) el análisis interdisciplinario de problemas, lo que contribuye a considerar diferentes puntos de vista y una perspectiva social en la toma de decisiones. Por su parte, Lucas, Gago y Mediato (2008), proponen el aprendizaje colaborativo

Lorenzo (2000) plantea una concepción de la institución educativa que vaya más allá de ser un simple medio de desarrollo académico, la escuela o universidad debe ser un lugar donde el individuo pueda adquirir un desarrollo pleno. Esta concepción equipara al centro escolar con un "contexto de interacciones interpersonales" donde la persona puede alcanzar una madurez emocional (interpersonal e intrapersonal) conducente al propio desarrollo personal. Los beneficios de la promoción de esta modalidad de trabajo son muchos y están especialmente relacionados con los procesos de aprendizaje, uno de los más importantes serían:

- 1.- Aprender reciprocidad
- 2.- Aprender a ayudar y recibir ayuda
- 3.- Compartir recursos
- 4.- Aceptar reglas y normas

La actuación del profesor orientada a la adquisición de competencias y habilidades sociales, en el marco de desarrollo de la inteligencia interpersonal, lo convierte en un favorecedor del aprendizaje y en un creador de climas idóneos. La metodología más adecuada para un aprendizaje social está enfocada hacia la solución de conflictos. Esta metodología facilita la cooperación entre compañeros y la práctica de habilidades sociales como la escucha activa, la tolerancia, la empatía, el autocontrol entre otras. Este tipo de técnicas de aula también conducen a la ejercitación de habilidades cognitivas de orden superior, tales como la definición de problemas, generación de respuestas alternativas, análisis de consecuencias y toma de decisiones.

Puig Rovira (1996) sostiene que el adulto que cree y siente lo que comunica, puede ayudar a los educandos a adquirir elementos básicos de la educación moral. Su estrategia contempla el apoyo al desarrollo personal y reflexión del docente, así como una disciplina escolar que contemple sanciones para proteger a las reglas, donde el castigo deba reparar, en lo posible, la falta cometida.

Finalmente, para expandir la responsabilidad social entre los jóvenes, Honig y Wilmer (1996, cit en Santrock, 2000) proponen a educadores: valorar y enfatizar la consideración de las necesidades de los demás en las actividades cotidianas; modelar comportamientos prosociales; etiquetar e identificar los comportamientos

prosociales y antisociales; atribuir los comportamientos positivos a cada persona; facilitar la toma de perspectiva social y la comprensión de los sentimientos de los demás; dirigir discusiones acerca de las interacciones prosociales; desarrollar proyectos y actividades prácticas que promuevan el altruismo y; usar la tecnología para promover el comportamiento prosocial.

Considerando lo antes expuesto, entre los años 2003 y 2007, mediante el proyecto MECESUP UCO0303, la Universidad de Concepción (Chile) en conjunto con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera, Universidad Austral de Chile, Universidad de Valparaíso y Universidad del Bio Bio diseñó y validó un modelo educativo para la formación de valores, actitudes y conductas necesarias para ejercer la responsabilidad social.

Este modelo, perfeccionado a través del proyecto MECESUP UCO0714 (Navarro, Jimenez, Baeza y Ardiles, 2008 y Navarro, Boero, Jiménez y Ardiles, 2011), se transfiere actualmente al 40% de las carreras de pregrado de la Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera y Universidad de Talca. El modelo educativo tiene los siguientes componentes:

- Desarrolla y/o fortalece en los estudiantes las competencias cognitivas, afectivas y conductuales, definidas previamente, y evaluadas por académicos y estudiantes como necesarias, para ejercer la responsabilidad social profesional.
- Como estrategias de enseñanza aprendizaje propone, incorporar a las tradicionales, el aprendizaje cooperativo, en cualquiera de sus modalidades, con énfasis en el aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje y servicio. Utiliza la evaluación auténtica o de resultados de aprendizaje observables a través de indicadores conductuales y, para ello, propone uso de instrumentos como rúbricas y listas de chequeo. Considera la evaluación diagnóstica, de proceso y de producto; la auto y heteroevaluación (profesor, comunidad y pares).
- Define tres niveles para la formación de profesionales socialmente responsables y capacita a jefes de carreras y a 1 o 2 profesores voluntarios por carreras:

Primer nivel: cuatro primeros semestres de la formación profesional; enfatiza el aspecto cognitivo implementando un módulo titulado: “Responsabilidad social; un compromiso profesional” o un seminario de 27 Hrs con el mismo nombre.

Segundo nivel: desde el 5º al 8º semestre de formación; enfatiza el aprendizaje o cambios afectivos, incorporando la RS en, a lo menos, dos asignaturas del currículo, en la modalidad disciplinar validada previamente.

Tercer nivel: desde el noveno semestre en adelante (pre-prácticas y prácticas profesionales); enfatiza el aprendizaje de comportamientos profesionales socialmente responsables.

Los tres niveles de formación ofrecen oportunidades a los estudiantes para realizar los siguientes procesos:

- Reflexionar acerca de sus propias necesidades, de las necesidades de los demás y de la sociedad y del rol que les corresponderá desempeñar como profesionales para contribuir a satisfacerlas
- Tomar conciencia de la interdependencia entre los seres humanos y las profesiones y de la importancia de desempeñar los roles con excelencia
- Comprender el ejercicio de su profesión como una oportunidad para servir y aportar constructivamente a la sociedad
- Conocer el concepto de responsabilidad social y los comportamientos profesionales concretos a través de los cuales se ejerce en su profesión.
- Valorar y fortalecer habilidades cognitivas relacionadas con la inteligencia intra e interpersonal, que se requieren para trabajar en equipo y para ejercer la responsabilidad social.
- Valorar el trabajo profesional interdisciplinario y cooperativo como la mejor alternativa para contribuir a resolver los problemas de la sociedad.
- Aprender desde el servicio y practicar comportamientos socialmente responsables.

Cualquier modelo educativo que pretenda contribuir a la formación de profesionales socialmente responsables debe considerar que tanto entre los académicos como entre los estudiantes, hay personas con secuelas psicológicas y sociales de malos tratos. Cuando se trata de educadores, además de un contexto organizacional saludable y de buen trato, es recomendable el apoyo terapéutico. El educador de la responsabilidad social, además de sus habilidades cognitivas, de los conocimientos sobre el tema y de las estrategias de enseñanza y evaluación de actitudes y valores, requiere de:

1. Un adecuado nivel de desarrollo de la moralidad, es decir, la capacidad para enfrentar y resolver dilemas morales cotidianos a partir de principios universales que contemplen el bienestar de todos, con un alto grado de toma de perspectiva social, valores asociados al universalismo y benevolencia y congruencia en su comportamiento cotidiano.
2. Capacidad de vincularse como personas con los estudiantes y colegas; ser capaces de ofrecer un ambiente emocional afectuoso, de respeto, que acepte como personas a los estudiantes y colegas y les transmita que son importantes para ellos.

3. Capacidad de facilitar conversaciones; facilitar espacios de diálogo interpersonal; usar un lenguaje respetuoso que no signifique estigma para los estudiantes y colegas.
4. Capacidad de trabajar en red para proporcionar apoyo a todos los implicados. La educación moral necesita del compromiso, la generosidad y valentía de muchas personas. Las prácticas de redes son el instrumento que ayuda a educar en el ámbito socioemocional.

Para asegurar el buen trato de niños, niñas y jóvenes, que es la base para formar personas socialmente responsables, se requiere que las organizaciones educativas, colegios y universidades, aporten a:

1. La evaluación y rehabilitación de las incompetencias de padres y profesores en el desempeño de sus roles.
2. El cuidado y autocuidado de la salud mental de los profesores que trabajan con niños, niñas y jóvenes.
3. La evaluación y el tratamiento del daño en los niños, niñas y jóvenes provocado por los malos tratos.

El tratamiento especializado, Según Barudy (2005), tiene tres finalidades: Contribuir a la reparación del daño traumático provocado por los diferentes malos tratos, y en sus consecuencias posibles en los procesos de aprendizaje y desarrollo; Prevenir y contrarrestar el daño iatrogénico de las intervenciones tardías o inadecuadas, tanto en el ámbito administrativo como en el judicial y; Facilitar y potenciar las capacidades de resiliencia de los niños.

Conclusiones

A partir de lo antes expuesto se concluye que:

1. La responsabilidad social es un comportamiento complejo, formado por un conjunto de conductas morales que buscan la sobrevivencia y desarrollo humano y están motivadas por la necesidad de aportar al bien común.
2. Para educar la responsabilidad social se requiere proceso de enseñanza y de aprendizajes focalizado en componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que llevarán al logro de la autonomía moral.
3. Ya se dispone de un modelo educativo para formar profesionales socialmente responsables, que fue diseñado y validado en seis universidades chilenas, modelo que se aplica actualmente en Chile y que está a disposición de la comunidad internacional, para ser utilizado.
4. Implementar un modelo educativo para formar profesionales socialmente responsables requiere de un contexto organizacional socialmente responsable, es decir, una organización que evalúe el impacto de sus acciones en lo económico, social y ambiental y las oriente en un sentido que realmente contribuya a generar equidad para el desarrollo.
5. Es urgente potenciar o fortalecer la investigación empírica, para identificar las variables personales que estarían mediando en el impacto del modelo educativo en el aprendizaje del comportamiento socialmente responsable o, en otras palabras, establecer la relación entre variables personales y el aprendizaje de comportamientos socialmente responsables.
6. El próximo desafío es adaptar el modelo educativo, para su transferencia a diferentes niveles del sistema educativo (enseñanza prebásica, básica o primaria y media o secundaria).

Referencias

- Alfaro, J. (2005). Gobierno de las sociedades. Textos preparados para el master en responsabilidad social corporativa CIES, Barcelona, España.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: un análisis comparado. Estudios públicos, 47, p.101-125
- Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (1997). Manual de Psicología Educacional. Santiago-Chile. Ed. Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. (1998). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. Stgo. Chile. En Cohen E. (Ed) Educación, eficiencia y equidad, Cap 7. p 157-210
- Arón A.M.(2000). Los objetivos fundamentales transversales y la convivencia escolar. Santiago-Chile Ed.Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arón, A M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Revista latinoamericana de psicología. Vol 32. Pag 447- 466.
- Abarca, N., Zañartu, P., Larrea, M. (1990). Autocontrol: variables cognitivas y sociopersonales en niños pre-escolares. Revista chilena de Neuro-psiquiatría, nº28. pp. 141-146.
- Aristóteles, Etica nicomaquea, I,1
- Barr, J y Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial
- Barudy, J. (2000). Maltrato infantil; ecología social: preención y reparación. Santiago, Ed Galdoc.
- Barudy, J. (2005). Buenos tratos a la infancia. Barcelona, Editorial Gedisa

- Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 168, 3, pp. 231-248.
- Batalloso, J. M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar democráticamente. *Aula de innovación educativa*. Vol 35. pp 73-77
- Bierhoff, H. (2002), *Prosocial Behaviour*. United Kingdom: Psychology Press.
- Boiché, J. y Sarrazin, Ph. (2007). Self-determination of contextual motivation, inter-context dynamics and adolescents' patterns of sport participation over time. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 685-703.
- Bonilla, A. y Trujillo, S. (2005). Comparación de cinco teorías del desarrollo moral. Tesis para obtener el grado de psicólogo, Universidad javeriana de Colombia.
- Boxer, P., Tisak, M. y Goldstein, S. (2004). Is it Bad to be Good?. An Exploration of Aggressive and Prosocial Behavior Subtypes in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 33, 2, pg. 91
- Bowlby, J. (1988). Development psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*. 145,1-10.
- Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata
- Brion-Meisels, S. y Selman, R. (1984). Early adolescent development of new interpersonal strategies understanding and interventions. *School Psychology Review*, vol 13, 278-292.

- Carlo, G; Hausmann, A; Christiansen, S y Randall, B (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescent. *Journal of Early Adolescence* 23:1 (Feb 2003), pp. 107-134
- Carreras, M., Guil, M., y Mestre, J. (n.d/2003). Una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructo teórico.[DocumentoWWW].URL
<http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/basicos/t30.htm>
- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R. y Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *NEGOTIUM*, 3, 8, 100 - 132.
- Coll, C (1990) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Barcelona-España. Paidós.
- Concha, C (1996). Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas. Tesis para optar a magíster en educación, mención Administración educacional, pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile
- Cooper, J. (1999) classroom teaching-skills. Boston:Houghton Mifflin Company.
- Cortina, A. (2010). Justicia cordial. Madrid, Ed. Trotta.
- Corvalán, R. y Fernández, G. (1998) Apuntes para el análisis de la participación en intervenciones educativas y sociales. Santiago-Chile Serie documentos CIDE, N° 11
- Davidovich, M. P.; Espina, A.; Navarro, G. y Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos

socialmente responsables en estudiantes universitarios. En revista de psicología de la Universidad de Chile. Vol XIV N°1, Pag 125-140.

De Jesús, J. (2003). Recursos educativos cristianos: Recursos para Educación Cristiana de la Iglesia. [Documento WWW]. URL <http://www.receduc.com/educacioncristiana/educacioncristmenu.html>

Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32, 257-267

Decety, J., y Batson, C.D. (2009) Empathy and morality: Integrating social and neuroscience approaches. In J. Braeckman, J. Verplaetse and J. De Schrijver (Eds.), *The Moral Brain* (pp. 109-127). Berlin: Springer Verlag.

Delgado, A. (2001) Formación valoral a nivel universitario. Méjico, Ed.Universidad Iberoamericana.

Dell' Ordine, J.L. (2003) Psicología y educación para la prosocialización.[DocumentoWWW].URL http://www.capitannemo.com.ar/psicologia_y_educacion.htm

Díaz –Barriga F y Hernández, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Méjico.Mc Graw Hill.

Duckworth, A. y Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science* Volume 16 Issue 12 Page 939-944, December

ECOSOC (1997). Transversalización de la perspectiva de género. <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>

- Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989). The roots of prosocial behavior in children. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Miller, P., Shell, R., McNalley, S. y Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 5, pp. 849-857.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A., Karbon, M. y Switzer, G. (1991). Ther relations of maternal practices and characteristics to children`s vicarius emotional responsiveness. *Child Developmental*, 63, pp. 583-602.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: John Wiley.
- Espínola, V. (1998) revisión de quince años de política educativa en Chile: ajustes en función de la equidad. . Santiago-Chile En Cohen E. (Ed) *Educación, eficiencia y equidad*, Cap 3. p 61-87
- Etxeberria, X. (2005).*Ética de las profesiones*. ED.Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Feldman, A.F. y Matjasko, J., L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, nº 30, pp. 313-332.
- Fernández Dols, J. M., Carrera, P., Oceja, L. y Berenguer, J. (2000). Altruismo y Conducta de Ayuda. En J.M. Peiró, J.F. Morales y J.M.Fernández-Dols

- (Eds.) Tratado de Psicología social. Volumen II: Interacción Social. Madrid: Síntesis Psicología.
- Finkenauer, C. Engels, R. y Baumeister, R. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. International Journal of Behavioral Development, Vol. 29, No. 1, 58-69
- Fonagy, P. (2004) Teoría del apego y psicoanálisis. Barcelona, Editorial Espaxs, S. A
- Frazer, N. (1996). Perspectivas feministas en teoría política, Barcelona, Editorial. Paidós.
- García, C.; Bechara, J. ,Rivera, M., López, N. y Olivera, A. (2006). Impacto de la globalización en la conducta de cooperación de niñas y niños veracruzanos: estudio preliminar. Ed. Laboratorio de Psicobiología. Facultad de Psicología Xalapa. Manantial de San Cristóbal S/N. Col. Xalapa 2000. C.P 91097. Xalapa, Veracruz, México.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. Revista Clínica y Salud v.17 n.2 Madrid jul.-sep.
- Garaigordobil, M y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. Revista Psicothema Vol. 18, nº 2, pp. 180-186
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples la teoría en la práctica. Barcelona, España Ed Paidos .

- Gibbs, J. (1977), Kohlberg's stage of moral judgement: a constructive critique. Harvard Educational Review Vol 47, pp 43-61
- Gibbs, J. (1992). Moral Maturity. Measuring the development of sociomoral reflection. New Jersey: Erlbaum.
- Gibbs, J. (2010). Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Giddens, A. (2000) Sociología. Madrid, Ed Alianza.
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1982).
- Gilliom, M., Shaw, D., Beck, J., Schonberg, M., Lukon, J. (2002). Anger Regulation in Disadvantaged Preschool Boys: Strategies, Antecedents, and the Development of Self-Control. Developmental Psychology, vol. 38, Issue 2, pp. 222-235.
- Gómez, L. (2006). La participación. Participación Educativa, revista electrónica del Consejo Escolar del Estado Español, nº1.
- Goncalves de Freitas (2004). Los Adolescentes Como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. Revista PSYKHE, Vol. 13, Nº 2, 131 – 142
- Good, T. y Brophy, J. (1997). Psicología educativa contemporánea. Méjico. Mc Graw Hill.
- Gracia, M., Gómez, I., Chávez, M. y Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos: Una propuesta

- complementaria y pragmática. Revista Salud mental, ISSN 0185-3325, Vol. 29, Nº. 6, 2006 , págs. 5-14
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2010) Tolerancia y juicio moral en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima. Liberabit 16(2) 131-140.
- Guijo, V. (2002). Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años. Universidad de Burgos.
- Hamama, L., Ronen, T. y Rahav, G.(2008). Self-Control, Self-Efficacy, Role Overload, and Stress Responses among Siblings of Children with Cancer. Health & Social Work, 33, 121-132.
- Hernandez, J., Diclemente, R. (1992). Self-control and ego identity development as predictors of unprotected sex in late adolescent males. Journal of Adolescence, Vol. 15, Issue 4, pp. 437-447.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1997). Psicología del desarrollo hoy. Madrid. McGraw-Hill.
- Ibizate, A. (2005). La excelencia en la gestión y su impacto en la sociedad. Textos preparados para el master en responsabilidad social corporativa CIES, Barcelona, España.
- Jiménez, A; Páez, D. y Javaloy, F.(2005) Correlatos psico-sociales de la participación en manifestaciones tras el atentado del 11 de Marzo. En Revista de Psicología Social, Volume 20, Number 3, October 2005 , pp. 263-275(13)

- Johnson, D; Johnson , R. y Holubec, E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos aires. Paidos.
- Kay, W. (1976). El desarrollo Moral. Ed. Ateneo, Bs. Aires.
- Kohlberg, K.(1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. España, Bilbao, DB.
- Kohlberg, L. (1992) Psicología del desarrollo moral. España, Bilbao, DB.
- Korstanje, M. (2008): El lactante y su madre: psicoanálisis y teoría del apego, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, diciembre 2008, www.eumed.net/rev/cccss/02/mk3.htm
- Krauskopf, D. (1998). Participación social y desarrollo en la adolescencia. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA/FNUAP).
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En Balardini, S. (comp.) La Participación Social y Política de los Jóvenes en el Horizonte del Nuevo Siglo, CLACSO: Buenos Aires.
- Lepeley, M.T. (2001) Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación. Santiago-Chile . Mc Graw Hill Interamericana.
- Lopez, C., Freixinos, M.A., Lopez, J.R. (2003). Retardo de la gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: Características asociadas al género. Psicopatología Clínica Legal y Forense, Vol. 3, nº. 3, 2003, pp. 5-21
- Lorenzo, M. (2000). La inteligencia emocional en los contextos educativos.[DocumentoWWW].URL <http://www.canariastelecom.com/personales/sice/MA130900.htm>

- Lucas, S., Gago, B. y Mediato, I. (2008). Educación para el desarrollo a través de un proyecto de Service-Learning en Educación Social. J. Valero y M. Tejedor (Coords.), La educación social ante los nuevos retos de la inmigración y los servicios sociales, pp. 335-350. Valladolid: Universidad de Valladolid y Gerencia de Servicios Sociales (Junta de Castilla y León).
- Luciano, M.C y Gomez, I. (1991). Autocontrol en niños: un estudio experimental sobre dos procedimientos en la adquisición de conductas de espera. *Psicothema*, Vol. 3, nº 1, 1991, pp. 25-44.
- Lynch, P; Manso, J; Sepúlveda, F y Márquez, J. (1999). Administración educacional estratégica. Concepción-Chile. Ed de la facultad de Educación Universidad de Concepción
- Maños de Balanzó, Q. (2000, Diciembre) Construyendo sociedad. La participación de las personas mayores: Propuestas desde la animación sociocultural. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinarias: La Responsabilidad Social en la Educación. [Documento WWW]. URL <http://www.ua-ambit.org/jornades2000/Ponencias/j00-quico-manos.htm>
- Marti, M. (2010). Razonamiento moral y prosocialidad; fundamentos. Madrid, Ed. CGS.
- Martín, E. (2001) gestión de instituciones educativas inteligentes. España. Mc Graw Hill.
- Mathiesen, M., Mora, O., Chamblás, I. y Navarro, G. (2004). Familia, permisividad y juicio moral en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción. *Psyche*, 13, 3-20.

- McGovern, J. Rodriguez, D. Tercyak, K. Neuner, G. y Moss, H. (2005). The Impact of Self-Control Indices on Peer Smoking and Adolescent Smoking Progression. *Journal of Pediatric Psychology Advance Access* originally published online on March
- McGrath, M. y Brown, B. (2008). Developmental Differences in Prosocial Motives and Behavior in Children From Low-Socioeconomic Status Families. *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 169, 1, pg. 5-19.
- McNamara, J., Barta, Z., Fromhage, L. y Houston, A. (2008). The coevolution of choosiness and cooperation. *Nature*, 451, 189-192.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., Diez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 2001, 54(4), 691-703.
- Mestre, M.V., Samper, P., Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 2002, vol. 14, nº2, pp. 227-232.
- Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales de España (2005) I,II y III sesión de trabajo de foro de expertos en RSE
- Mitchell, J. (2009). Power-control theory: an examination of private an public patriarchy. Theses and dissertations. Paper 2108 [Documento WWW] URL <http://scholarcommons.usf.edu/etd/2108>
- Moorman, E. y Pomerantz, E. (2008). Mothers' Cognitions about Children's Self-control: Implications for Mothers' Responses to Children's Helplessness. *Social Development Online Early Articles*.

- Morrós, J. y Vidal, I. (2005). Responsabilidad Social Corporativa. Madrid; Fundación Confemetal.
- Myers, D. (1995). Psicología Social (4ta. Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Naranjo, A. (2006). Evolución de la competencia social. Revista Diversitas v.2 n.1 Bogotá jun. 2006
- Narváez, D. 2010. La Teoría de la Ética Triuna: Premisas Básicas e Implicaciones. Universidad de Notre Dame, EEUU.
- Navarro, G. (2002a) Universidad Construye País: una experiencia de cooperación entre las Universidades Chilenas. Ponencia presentada al seminario Nuevos Modelos de Cooperación Social: un enfoque socio jurídico, realizado en Oñati-España, el 19 y 20 de Septiembre.
- Navarro, G. (2002b) Desarrollo de la autonomía responsable y responsabilidad social . [Documento WWW] URL <http://www.udec.cl/~rsu>
- Navarro, G. (2002). La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en cooperación con Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Navarro, G. (2003). ¿Qué entendemos por educación para la Responsabilidad Social?: Una guía para la discusión. En Ardiles, C. (Ed.) Educando para la Responsabilidad Social: La Universidad en su función docente. Santiago: Avina.
- Navarro, G., Escalante, G., Jiménez J., Mora, O. y González, A. (2005a). Cultura educativa y facilitación de la participación de los padres en el proceso de

enseñanza aprendizaje de sus hijos. En Revista Visiones, de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción N°7 Pag 99-112

Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. y Jiménez, J. (2005b). Comportamiento socialmente responsable en profesores y facilitación de la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Revista Psykhe, Vol 14, N°2, pag 43-54

Navarro, G., y Jiménez, J. (2005). La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal. En revista estudios Pedagógicos, Vol XXXI, N°2, Pag 57-69.

Navarro, G. ;Pérez, C.; Barrientos, MT.; Jiménez, J.(2006) Diferencias asociadas al taller de autoaplicación, Escuela para Todos: herramientas para facilitar la participación de los padres, en variables cognitivas en una muestra de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción. Revista Visiones de la Educación N°9 pag 79-88.

Navarro, G. (2006). Comportamiento socialmente responsable. En Responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad, teoría y práctica de la experiencia chilena. Santiago, Chile: Proyecto Universidad Construye País.

Navarro, G.; Pérez, C.; Mora, O; y González, A. (2007) Características en profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Publicado en Interamerican Journal of Psychology, Vol 40, N°2 , pp 205-212

- Navarro, G; Jimenez, G.; Baeza, M y Ardiles, M. (2008). Modelo para educar la responsabilidad social en estudiantes universitarios. Concepción, Proyecto Mecesus UCO0714
- Navarro, G; Boero, P.; Jiménez, G.; Tapia, L.; Hollander, R.; Escobar, A.; Baeza, M. y Espina, A. (2010). Universitarios y responsabilidad social. Revista Calidad en la Educación 33 2° Semestre año 2010. Pag 102-121
- Navarro, G.; Perez, C.; González, MG. (2011a). "Relación entre importancia atribuida a la RSC, jerarquía de valores y orientación social en directivos y académicos de una universidad chilena". Revista de Psicología Liberabit; Vol 17(1): 85-92
- Navarro, G.; Boero, P.; Jiménez, G.; Ardiles, M. (2011b). Una experiencia innovadora para la formación de profesionales socialmente responsables. En revisión revista Innovations in Education.
- Navarro, G. (2011). Estrategia para incorporar la RS en la organización universitaria. En Gorrochategui, N. y Martins, V. (Compiladores). Responsabilidad social de las organizaciones: perspectivas de nuevos marcos institucionales en América Latina. Buenos Aires, Ediciones cooperativas, 1ª edición 272p ISBN 978.987.652.095-9 Pag 264-272.
- Nofziger, S. (2008.) The "Cause" of Low Self-Control. The Journal of Research in Crime and Delinquency, 45, 191.
- O'Donnell, L., Stueve, A., Sandoval, A., Duran, R., Atnafou, R., Haber, D., Johnson, N., Murray, H., Grant, U., Juhn, G., Tang, J., Bass, J. y Piessens, P.

- (1999) Violence Prevention and Young Adolescents participation in community youth service. *Journal of Adolescent Health*, nº 24, pp. 28-37.
- Ojalvo, V., Kraftchenko, O., González, V., Castellanos, A.V., Viñas, G. y Rojas, A.R. (2001). *La educación de valores en el contexto universitario*. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Oller, D. (2005). Oller, D. (2005) *La Ética en los Negocios y en las Organizaciones*. Textos preparados para el master en responsabilidad social corporativa CIES, Barcelona, España
- Olson, K. y Spelke, E. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, 108, 222-231
- Palacios, J; Marchesi, A; y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid-España, Ed.Alianza.
- Papalia, D; Wendkos, S; y Duskin, R. (2005) *Desarrollo humano*. Bogotá-Colombia. Mc Graw Hill.
- Pedrals, A. (2002) *La cooperación social*. Ponencia presentada al seminario *Nuevos Modelos de Cooperación Social: un enfoque socio jurídico*, realizado en Oñati-España, el 19 y 20 de Septiembre.
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (1970). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1932): *El juicio moral en el niño*. Madrid, Ed. Francisco Beltrán, Librería española y Extranjera.
- Piaget, J., Petersen, P., Wodehouse, H., y Santullano, L. (1996) *La nueva educación moral*, Buenos Aires., Losada.

- Puig Rovira, J.M. (1996). La Construcción de la personalidad moral. Argentina.
Ed. Paidós
- Raffaelli, M., Crockett, L. y Shen, Y. (2005) Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. The Journal of Genetic Psychology, Volume 166, Number 1 / March; pp 54-76
- Reed, J. y Huppert, J. (2008) Predictors of Adolescent Participation in Sexually Transmitted Infection Research: Brief Report. Journal of Adolescent Health, In Press, Corrected Proof, Available online 11 April 2008
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Ed. Siglo XXI, Madrid,
- Rios, R. (2004). Universitarios y Voluntariado: Análisis del Involucramiento en Acciones Filantrópicas de los Alumnos de la PUC. Revista Psykhe, Vol. 13, Nº 2, 99 -155, Santiago
- Roca, M. (n.d/2003). Inteligencia emocional ¿qué es y cómo desarrollar.[DocumentoWWW]URL
<http://www.revistanatural.com/verano301/emocional.htm>
- Rogoff, B.(1993). Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social. España: Paidós
- Sáez, O. (2001) La responsabilidad social universitaria. [Documento WWW] URL
<http://www.udec.cl/~rsu>
- Salva, S. y Stecanela, N. (2006) Diálogos sobre participación: lo que dicen los jóvenes de la región metropolitana de Porto Alegre, Brasil. En revista Ultima Década, Nº 25 CIDPA Valparaíso, Dic 2006 Pp 163-183.

- Sánchez, C. y Moreno, W. (2010). La evaluación de la calidad educativa en instituciones de educación superior desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria. *Cognición*, 6, 24. Extraído el 13 de Agosto, 2010 de http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=108&Itemid=216
- Santrock, J. (2000). *Psicología de la educación*. Méjico, Ed. Mc Graw Hill
- Sapon-Shevin, M. (1999) *Becose we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston. Allyn and Bacon
- Sastre, G. y Moreno, M. (2000). Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educação e Pesquisa*, 26, 123-135.7
- Schwalb, M. (2010). *Experiencias exitosas de responsabilidad social empresarial*. Lima; Ed Universidad del Pacífico.
- Selman, R. y Demorest, A. (1984), Observando estrategias interpersonales de resolución de conflictos: implicancias de y para un modelo de desarrollo, en: *Revista Child Development*, 55, 288-304 EEUU
- Stapel, D. y Koomen, D. (2005). Competition, cooperation and the effects of the others on me. *Journal of Personality and social psychology*.88, 1029-103
- Stephoe, A. y Butler, N. (1996) Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *Lancet*, 347, 1789–1792.

- Tolosa, A. y Zerpa, C. (2009). Efecto de un programa de comprensión de textos de contenido moral en las estructuras de razonamiento moral de estudiantes del primer año del Ciclo Diversificado. *Revista de Pedagogía*, 30, 247-280.
- Torres, M. y Trápaga, M. (2010) *Responsabilidad social de la Universidad; retos y perspectivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Undurraga, G; Astudillo, E; Manterola, M y Pereira, M (1997). *Desarrollo organizacional escolar*. Santiago-Chile. Pontificia Universidad católica de Chile. MACZ Impresores
- Universidad construye país (2002) *Observando la responsabilidad social universitaria*. Santiago-Chile. Participa
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. y Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence From Their Effortful Control, Relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67-77.
- Valleys, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria?. [Documento WWW] URL <http://es.scribd.com/doc/6178990/Vallaey-Francois-Que-Es-La-Resposabilidad-Social-Universitaria-2008>
- Vasilescu, R., Barnab, C., Epurec, M. y Baicud, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2, 4177–4182
- Velásquez, E. y Martínez, L. y Cumsille, P. (2004). Participación y Género: Desafíos Para el Desarrollo de una Política de Juventud en Chile. *Revista PSYKHE* 2004, Vol.13, Nº 1, 43-51

Vigneaux, ME. (1990). Adaptación de un instrumento para evaluar el desarrollo del juicio moral. Tesis para obtener el título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Woolfolk, A. (2000) Psicología educativa. , Méjico. Ed Pearson.

Zimmerman, B. y Levy, G. (2000). Social cognitive predictors of prosocial behavior toward same and alternate race children among white pre-schoolers. *Current Psychology*, Vol. 19, 3, ; pg. 175-193.