

Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión

Gracia Navarro Saldaña
Psicóloga Educacional - Doctora en Educación
Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social
Universidad de Concepción

Introducción

Sáez (2001) sostiene que la responsabilidad social es la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones y que se ejerce, cuando corresponde, desde alguna persona hacia todas las otras. La capacidad de responder está dada por los recursos con que cuenta la persona, ya sean de índole personal, recibidos por la herencia, adquiridos por la educación, por el propio esfuerzo o puestos a su disposición por terceros; la obligación de responder está dada por convenios, pactos, contratos, convicciones políticas, morales o religiosas. Según la capacidad de acción, la responsabilidad social es mayor o menor. Así, cuando los efectos de las acciones u omisiones alcanzan a muchas personas, se dice que la responsabilidad social es alta.

En un plano más concreto, Urzúa (2001) define la responsabilidad social como la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades suprimiendo y apoyando la eliminación de los obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden ese desarrollo.

Desde la perspectiva de la psicología individual, en 1997 Berman (cit en Arón y Milicic, 1999) la define como el compromiso personal de cada persona con las demás e incluye tres dimensiones necesarias para comprometerse con otros: entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad; relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros y; actuar con integridad; consistentemente con los propios valores.

La responsabilidad social es una abstracción, un valor y, por tanto, una persona no es socialmente responsable si sólo conoce intelectualmente el concepto; la responsabilidad social se ejerce y concreta a través de una conducta moral (Navarro, 2002 a). Siguiendo a Aristóteles, se puede sostener que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente el bien; para serlo es preciso que mantenga una línea de conducta virtuosa: que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente, es decir, actos que apunten en dirección al bien, a la supervivencia y a la felicidad del hombre y de la especie humana. Estos actos virtuosos son también llamados conductas constructivas y son aquellas que contribuyen a satisfacer las propias necesidades de autoprotección y desarrollo y,

a la vez, cooperar en la satisfacción de las necesidades de los demás, para una plena y sana supervivencia.

Conducta moral

La conducta moral es expresión del desarrollo bio-psico-social alcanzado e incluye conducta prosocial y altruista; conducta solidaria, de cooperación y participación y, 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. 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: la habilidad de razonamiento general, el juicio o razonamiento moral, la toma de perspectiva social y, los factores afectivos como la empatía y la culpa (Vigneaux, 1990).

1. El comportamiento prosocial es un comportamiento altruista, justo, compartido o generalmente empático (Eisenberg y Fabes, 1998, cit en Woolfolk, 2000). Según Spacapan y Oskamp (1992, cit en Woolfolk, 2000), incluye acciones que benefician a los demás, sin proporcionar necesariamente un beneficio directo a la persona que la realiza. Cuando busca ayudar a otra persona en la satisfacción de sus necesidades sin esperar recompensa, se trata de un comportamiento altruista.

2. 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). Consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, procurando obtener resultados que son beneficiosos para si mismos y para otras personas (Johnson y cols, 1999) .

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 (Macaulay y Berkowitz, 1970 cit en Papalia y otros, 2001).

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. La participación activa incluye todas aquellas conductas tendientes a tomar parte en actividades y decisiones destinadas a la colaboración espontánea para el bien común; 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 .

Lima (1988) plantea que la participación es acción y compromiso y, en el plano político, conduce a adoptar decisiones políticas racionales, a que todas las personas tengan una efectiva participación en el poder y, a la búsqueda de la igualdad social y emancipación de los hombres.

Inteligencia y conducta moral

Todas las conductas antes descritas requieren de y son una expresión de la inteligencia emocional, concepto acuñado a principios de los años noventa por los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer (cit en Roca, 2003) para definir el uso excelente de la inteligencia interpersonal e intrapersonal planteadas por Gardner (1993), en su teoría de las inteligencias múltiples.

1. Gardner (1993) define como inteligencia intrapersonal a 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. El Autoconocimiento es, en términos generales, reconocer los propios sentimientos, emociones, preferencias, habilidades, recursos e intuiciones, es saber en que estado se encuentra la persona en cada situación que afronta, estando conscientes de lo que es, sus reacciones y los efectos que causa sobre el entorno. Constituye una de las aptitudes básicas de la excelencia (Briano, 2003). Se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de autoestima y por lo tanto con los de autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, y autorespeto.

b) La inteligencia interpersonal es aquella que se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones en los demás: en particular, contrastes en el estado de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones (Gardner, 1993, cit en Gardner, 1995). Es 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. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. Las investigaciones de Gardner (1995) sugieren que los lóbulos frontales del cerebro desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal.

Goleman (1995), interpreta y resume estas dos capacidades la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, propuestas por Gardner, como la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas en referencia a la inteligencia interpersonal, y en cuanto a la inteligencia intrapersonal como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta. Sostiene que,

además de ser metahabilidades, estas inteligencias pueden ser categorizadas en competencias o dimensiones, tales como: el conocimiento y capacidad para controlar las propias emociones; el reconocimiento de las emociones ajenas; la capacidad de motivarse a sí mismo y; el control de las relaciones interpersonales.

Dos componentes claves de la inteligencia interpersonal, son la empatía y la habilidad para relacionarse con los demás, apreciando sus perspectivas y siendo sensitivos a sus motivos personales e intenciones (Carreras, Guil y Mestre, 2003). La inteligencia proporciona el potencial; también es muy importante practicar la habilidad para tener buenas relaciones con la familia, amistades y con la gente en general y tomar el liderazgo entre otras personas, para resolver problemas, influenciar decisiones y velar por las relaciones grupales (De Jesús, 2002).

- La empatía es el conjunto de capacidades que permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento. Fue definida por Rogers, en la década de los 80, como el estado que consiste en darse cuenta con precisión del cuadro de referencias interno de otra persona, juntamente con los componentes emocionales y los significados a ella pertenecientes, como si fuese la otra persona. Supone poder ponerse en el lugar del otro, pero sin mimetizarse con él; distinguir las señales sutiles que los demás emiten, en función del estado emocional en el que se encuentran, lo que permite comprender mejor lo que desean o necesitan y hacérselo ver con respeto. La otra persona se sentirá comprendida y ese entendimiento mejorará de forma notable la relación. El control de las relaciones interpersonales es un verdadero arte que está basado, en gran medida, en comportarse en la forma adecuada al estado emocional que se percibe en los demás. Esta habilidad es clave para el liderazgo y la influencia personal. Las personas que sobresalen en este tipo de competencia suelen tener gran éxito social y profesional (Roca, 2003). La empatía se construye sobre la conciencia de si mismo; cuanto más abierto se está a las propias emociones, más habilidad se desarrolla para interpretar los sentimientos propios y ajenos.

- La inteligencia interpersonal está a la base de las habilidades sociales. Estas son comportamientos o conductas verbales y/o no verbales, que son aprendidas, para interactuar con los demás de manera efectiva y facilitan la convivencia, bienestar personal y social (Cieza, 1997). La acción de la persona se determina en una o varias conductas interpersonales relacionadas entre sí, siendo la conducta empleada un medio para alcanzar una meta que intenta resolver el conflicto entre el yo y las circunstancias o viceversa. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco determinado, pues existen sistemas de comunicación distintivos que tipifican la cultura de cada país y están influenciados por las situaciones contextuales. Las habilidades sociales son conductas comunicativas y constituyen un requisito indispensable para la convivencia entre los seres humanos (Martínez, 2003).

Umbert (2003, cit en Martínez, 2003) plantea que las personas se expresan a través de tres tipos de conductas o formas de comportamiento:

- conducta asertiva o socialmente hábil, que es la expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones, sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. Implica respeto hacia si mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y, respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. No tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre dos personas, pero su objetivo es la potenciación de las consecuencias favorables y la minimización de las desfavorables.

- conducta pasiva, implica la transgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. La probabilidad de que la persona no asertiva satisfaga sus necesidades o sean entendidas sus opiniones se encuentra sustancialmente reducida debido a la comunicación indirecta o mensaje incompleto. Puede sentirse a menudo incomprendida no tomada en cuenta y manipulada.

- conducta agresiva: es una conducta directa o indirecta, verbal y/o no verbal, que corresponde a la defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva, que transgrede los derechos de las otras personas. Su objetivo es la dominación del otro y se alcanza a través de la humillación o degradación, se trata, en último término, de que los demás se hagan más débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades. Generalmente refleja una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso si ello implica transgredir las normas éticas y vulnerar los derechos de los demás

Descubrimientos recientes en neurolingüística e inteligencia emocional han estudiado los factores que influyen en el desarrollo de habilidades comunicacionales y han logrado técnicas de resultados sorprendentes, que pueden ayudar a una persona a convertirse en un excelente comunicador y orador (Umbert, cit en Martínez 2003; González, 2001, Huebner, 1990). Al respecto, Montaña (2003) sostiene que la inteligencia emocional ayuda a potenciar las capacidades de comunicación y de relación con los demás, a través de la comunicación efectiva donde hablante y oyente se entienden mutuamente. Plantea que esto se puede lograr por medio de la claridad y la sinceridad, transmitiendo seguridad, escuchando dinámicamente y siendo constructivos, lo que permite un acercamiento de posiciones. En cuanto a la relación con los demás, para descubrir y satisfacer las necesidades, se debe crear un clima de confianza y respeto mutuo, a través de la buena educación, opiniones, ideas y principalmente sentimientos.

Desde la perspectiva de Kohlberg (1970), 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 conciente 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. Implica asumir la responsabilidad personal sin esperar de los demás soluciones a sus conflictos de valores.

Así, un mismo comportamiento puede tener diferentes intenciones, (que reflejan actitudes y orientaciones valóricas) de tal manera que no siempre sea un comportamiento socialmente responsable. Las intenciones pueden ser:

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

INTENCIONES A LA BASE DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

De la investigación realizada recientemente en la Universidad de Concepción por Davidovich, Espina, Salazar y Navarro (2004) se concluye que las intenciones a la base de cada comportamiento determinan su calidad, es decir, una conducta se consideraría como más socialmente responsable cuando tiene la intención de beneficiar a todos, que cuando tiene una intención de beneficio personal.

Se entiende el comportamiento socialmente responsable como aquellas conductas, que pueden darse en diferentes ámbitos, que tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar de todos y que se ejercen con una determinada frecuencia.

De lo antes expuesto, se podría deducir que el profesional ejerce su responsabilidad social cuando tiene comportamientos e intenciones como los siguientes:

1. Se preocupa de su propia salud, desarrollo y formación personal y profesional, para ayudar al desarrollo y satisfacción de necesidades de otros.
2. Proporciona un servicio profesional de excelencia, tanto por gratificación personal como por dar un servicio adecuado a las necesidades de los demás y lo hace en los servicios o instituciones públicas y privadas .
3. Se prepara y perfecciona constantemente para desempeñar bien su profesión y la entiende como un servicio.
5. Da respuesta profesional a las necesidades de los destinatarios, sin discriminación por raza, sexo, religión, solvencia económica, etc.
6. Participa en equipos de trabajo cooperativo e interdisciplinarios para dar una mejor respuesta a las necesidades de la comunidad.
7. Participa activamente en la búsqueda de alternativas para disminuir inequidades y contribuir a la equidad social, en lo que compete a su profesión.
8. Genera y desarrolla proyectos que contemplan la rentabilidad social, además de la económica.
9. Considera las necesidades de la comunidad en el diseño y aplicación de sus proyectos profesionales.
10. Investiga en temas de relevancia social, que contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población.

11. Cuida los recursos naturales, económicos y personales, considerando las necesidades del presente, pero también las de quienes aún no han nacido.

12. Realiza acciones profesionales que tienden a fomentar el desarrollo integral y calidad de vida de los seres humanos.

13. Actúa con y por la verdad.

Desarrollo de la responsabilidad social

La responsabilidad social se desarrolla y es el resultado de factores biológicos, cognitivos y ambientales, como la educación, las interacciones personales, la experiencia vital. Requiere del logro de ciertas tareas o ajustes conducentes a lo que he llamado autonomía socialmente responsable, esto es, “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 solo en si 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). Por lo tanto, no se puede alcanzar hasta el término de la edad juvenil.

La conducta virtuosa o constructiva se va desarrollando gradualmente desde el nacimiento; al logro de la autonomía y de la conducta socialmente responsable contribuyen 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, 2001). Así, el colegio y la universidad constituyen uno de los agentes de socialización que contribuyen a su desarrollo.

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 (Palacios, Marchesi, y Coll, 1999) que presenta cuatro manifestaciones fundamentales: buscar y mantener la proximidad; resistirse a la separación y protestar si ésta se consuma.; usar la figura de apego como base de seguridad desde la que se explora el mundo físico y social y sentirse seguro buscando en la figura de apego el bienestar y el apoyo emocional.

El conjunto de experiencias de apego de la primera infancia da lugar a la formación de un modelo interno de relaciones afectivas (representación de las características de la relación establecida con las figuras de apego); 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.

A los 2 años los niños incluyen en su lenguaje espontáneo todo un conjunto de términos relativos a diferentes características y estados de ellos mismos. Así aparecen referencias a emociones propias y ajenas, intenciones o deseos. Entre los 2 y 3 años demuestran ser capaces de asociar distintas situaciones con diversas experiencias personales; así, anticipan qué emoción puede provocar una determinada situación. En torno a los 4 años, uno de los más destacados avances 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 parecen entender que dichos procesos mentales determinan su comportamiento y experiencias, puesto que actúan como filtro interpretativo y guía de la acción.

A los 4-5 años 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. Es por ello natural que vayan elaborando ideas acerca de la sociedad y su organización. A lo largo de los tres primeros años las expresiones emocionales se van haciendo cada vez más selectivas, aumentan su rapidez y duración y, por supuesto, se van socializando en la interacción con las figuras de apego.

El niño entre los 3 y 6 años pasa por dos crisis que van a transformar profundamente las relaciones con sus 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 del niño con su 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 esta edad, existen obstáculos para el desarrollo de la cooperación: a) la imposibilidad de comprender que puede haber otras perspectivas que la suya, considerándola como la única posible, y por consiguiente, la de todo el mundo (egocentrismo intelectual); b) su actitud heterónoma, es decir, la regla permanece exterior a su conciencia en vez de ser interiorizada, como lo es en el caso de los mayores; no comprenden su sentido, ni por consiguiente su necesidad y c); la inestabilidad de su carácter; tanto en la alegría como en el cólera, las reacciones del niño pequeño son extremas, pues no domina todavía ni sus emociones ni su motricidad. (Reymond-Rivier, 1980; Hoffman y cols, 1996).

A medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros, particularmente sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia, ya que pueden verse así mismos como personas que toman decisiones y desarrollan el sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y

acciones; se adquiere la moral de cooperación, con respeto mutuo por las normas, en lugar de unilateral (Paolito, Rimer y Hersch, 1984; Papalia y col, 2001).

Entre los 7-8 años ya son capaces de indicar 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 el comportamiento social. Una vez liberado el egocentrismo, el pensamiento va a imprimir una nueva estructura a las relaciones interpersonales. Gracias a esta facultad de colocarse ahora en el punto de vista del compañero y de captar sus intenciones, lo que hace posible una verdadera cooperación, el niño va a entablar relaciones más duraderas y más electivas en el interior del grupo, y desarrollar al mismo tiempo un sentimiento cada vez más fuerte de su pertenencia a la comunidad. Sólo hacia los 10 años la cooperación adquiere su pleno significado de compañerismo, de solidaridad. 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. La lógica infantil es, ciertamente, una lógica concreta, basándose 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 desorganización de la personalidad, la habilidad y falta de control de impulsos que se produce en la prepubertad, como consecuencia de los cambios biológicos y psicológicos que experimenta el joven, se produce un quiebre de las relaciones interpersonales y del concepto de si mismo, ya que es a través de otros que el joven tomará progresivamente conciencia de lo que es.

Para afirmarse como una persona autónoma, el púber realiza un proceso de individuación e integración de su personalidad; define sus necesidades y motivaciones. Para ello, se aísla de las otras personas, manteniendo uno o dos amigos íntimos; se quiere diferenciar de sus padres y maestros; rechaza los modelos que le ofrecen; desea que no lo confundan con nadie.

La adolescencia se presenta como una etapa donde el desarrollo psicológico se centra fundamentalmente en la relación con el ambiente. 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.

La adolescencia es un periodo en el cual el joven se enfrenta a una tarea particularmente difícil: debe tomar decisiones y realizar aprendizajes que le permitan lograr exitosamente su incorporación a la sociedad, lo que representa aspectos esenciales del proceso de socialización en esta etapa.

Junto a las necesidades personales, surge ahora 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 la motivaciones humanas. 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 Papalia, 2001) existen dos experiencias que facilitan el desarrollo moral; confrontar valores en conflicto fuera del hogar y responder por el bienestar de otro.

La vida adulta ocupa la mayor parte de la existencia humana, alrededor de los dos tercios de la duración total media. Se inicia con una constelación compleja de circunstancias: el trabajo remunerado, la autonomía económica, la salida de la familia y hogar en que se nació, el matrimonio o emparejamiento con voluntad de permanencia, la formación de una nueva familia. Los adultos actuales se ven enfrentados a mayores condiciones y situaciones donde se les hace necesario adaptarse y la capacidad para hacerlo constituye un indicador importante de su madurez. Unos se adaptan a las circunstancias nuevas y que afrontan las adversidades, los conflictos, de manera positiva y constructiva; otros, al no poder adaptarse, ven al entorno como amenazador, por lo tanto les será aún más difícil cumplir con sus tareas del desarrollo y poder ayudar a los otros en su desarrollo. (Palacios, Marchesi, y Coll, 1999).

La responsabilidad social se manifiesta de manera conciente en cada persona adulta cuando logra tomar conciencia de que tiene el deber y la capacidad de responder ante los otros. En la vida cotidiana se refleja en las personas: a) cuando se preocupan de su propia salud, desarrollo y formación personal y profesional, para ayudar así al desarrollo de los otros; b) en el rol familiar que estén desempeñando, cuando se responsabilizan de sus actos y deciden en congruencia con su plan de vida, considerando también el plan de vida de los otros miembros de la familia; c) en el rol profesional, cuando se preparan y perfeccionan constantemente para desempeñar bien su profesión y la entienden como un servicio a los demás.

Finalmente, las personas ejercen la responsabilidad social cuando optan por el servicio, en lugar del poder; la cooperación en lugar del individualismo y

competencia y, las relaciones interpersonales basadas en el amor, en lugar de aquellas basadas en el placer.

Educación para la responsabilidad social

De los antecedentes revisados, se puede deducir que, para adquirir competencias que van a facilitar el ejercicio de la responsabilidad social en el ámbito profesional, se requiere que durante la formación, los estudiantes adquieran valores y actitudes, así como también, que tengan la oportunidad de practicar conductas socialmente responsables.

1. Valores: Autonomía, diálogicidad, respeto, tolerancia, justicia, interdependencia, integridad, sociabilidad y solidaridad, bien común y equidad, excelencia e interdisciplinariedad.
2. Actitudes: prosocial y de compromiso con el bienestar de los demás, altruistas, cooperativas y solidarias, aceptación de la diversidad, respeto por dignidad de la persona, de servicio a los demás, de participación ciudadana.
3. Conductas socialmente responsables que, según la investigación realizada recientemente en la Universidad de Concepción (Davidovich, Espina, Salazar y Navarro, 2004) pueden darse en diez ámbitos: responsabilidad académica, actividad de voluntariado, ayuda social, actividad religiosa, convivencia social, responsabilidad cívico universitaria, autocuidado, desarrollo cultural, ecología y medio ambiente y, respeto por espacios compartidos.

1. Responsabilidad Académica: Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida universitaria acorde con las exigencias y/u oportunidades que demanda y/u ofrece cada carrera.

- Asisto a clases.
- Cumplo responsablemente tareas, trabajos y evaluaciones.
- Estudio las asignaturas de mi carrera.
- Llego puntualmente a mis actividades académicas (reuniones de trabajo, clases, prácticas profesionales, certámenes, etc.)

2. Actividades de Voluntariado: Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida con un sentido solidario atendiendo y satisfaciendo en forma directa las carencias y necesidades de los otros.

- Participo en actividades de voluntariado como: construir mediaguas, visitar hogar de niños o de ancianos, realizar trabajos estudiantiles de verano, etc.
- Organizo campañas de ayuda solidaria, tales como: recolectar alimentos, vestimenta, útiles escolares, etc.
- Formo parte de alguna organización de ayuda social como: Hogar de Cristo, Fundación las Rozas, Regazo, etc.
- Colaboro en la formación de otras personas (ayudo a mis compañeros a estudiar, ayudo a niños con problemas de aprendizaje, enseño a adultos a leer, etc.)

3. Ayuda Social: Incluye los comportamientos vinculados a la solidaridad que indirectamente atienden y satisfacen las carencias y necesidades de los otros.

- Dono sangre.
- Entrego recursos materiales a campañas de ayuda social, tales como: vestimentas, alimentos, materiales de construcción, etc.
- Dono dinero a campañas de ayuda social.
- Compro productos que entregan un porcentaje de su utilidad a fundaciones de ayuda social (tarjetas del Hogar de Cristo, souvenirs de la UNICEF, calendarios scout, alimentos de campeones para Chile, etc.)

4. Actividades Religiosas: Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida espiritual basada en los valores de la propia religión, sin ir en desmedro de los valores y creencias religiosas de los demás.

- Participo en algún grupo religioso (de cualquier religión).
- Transmito los valores religiosos propios a otras personas.
- Invito a otras personas a participar en actividades de mi grupo religioso.
- Participo en las actividades propias de la religión que profeso.

5. Convivencia Social: Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida en comunidad acorde con las normas y necesidades individuales y grupales.

- Acepto a los demás independientemente de su sexo, raza, condición física, orientación sexual, etc.
- Respeto normas sociales tales como: respetar la fila, turnos, ceder el asiento a personas mayores.
- Expreso mi opinión respecto a distintos temas, en diferentes contextos y con diferentes personas.
- Escucho con atención a los demás cuando hablan

6. Responsabilidad Cívico-Universitaria: Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de los derechos y deberes cívicos que cada estudiante posee como miembro de una comunidad universitaria y social en general.

- Pago la universidad (aranceles, crédito universitario, devolver el crédito, matrícula y hacer uso honesto de las becas).
- Participo en movimientos estudiantiles tales como: federación de estudiantes o centro de alumnos (asisto a asambleas, voto en elecciones universitarias, etc.).
- Voto en elecciones presidenciales, parlamentarias, de alcaldes, etc.
- Exijo comprobante por servicios comerciales, tales como: boletas, boleto de micro, pasaje de bus, etc.

7. Autocuidado: Incluye los comportamientos vinculados al resguardo de la salud física y psíquica.

- Cuido la salud, ya sea mediante una alimentación equilibrada, hacer deporte, realizar controles médicos, evitar fumar, etc.
- Me Procuro un espacio de recreación con los demás, ya sea compartiendo con la familia, con los amigos(as), practicando deportes en equipo, etc.)
- Evito contagiarme de enfermedades de transmisión sexual.
- Tengo espacios de recreación individuales, tales como; un hobby, ir al cine, escuchar música, ver TV, etc.).

8. Desarrollo cultural: Incluye los comportamientos que tributan a la formación integral de las personas pero que no se relacionan directamente con su área de

formación académica.

- Me informo sobre el acontecer nacional e internacional (ver noticias, leer el diario, etc.).
- Asisto a actividades para complementar la formación profesional (asistir a charlas, seminarios o cursos, relacionados o no con la carrera).
- Participo en actividades culturales (ir a conciertos, ver obras de teatro, ir a exposiciones de obras de pintura, escultura, etc.).
- Leo libros no relacionados con lo académico.

9. Ecología y Medio Ambiente: Incluye los comportamientos vinculados al cuidado del ambiente.

- Boto la basura en los basureros de la calle, de los parques o de lugares públicos.
- Utilizo racionalmente recursos naturales (agua, luz, gas, cuidar espacios naturales, etc.).
- Evito usar productos que contaminen el ambiente como aerosoles, envases no reciclables, tubos de escape en mal estado, etc.).
- Participo en campañas de cuidado del medio ambiente (de recolección de basura, limpieza de lugares públicos, etc.).

10. Respeto por Espacios Compartidos: Esta categoría alude a la utilización de espacios públicos en forma responsable.

- Cuido espacios públicos (plazas, jardines, parques, monumentos, etc.).
- Respeto espacios reservados para minusválidos, embarazadas y/o ancianos.
- Evito fumar en espacios públicos.
- Cuido instalaciones públicas o universitarias (mobiliario, infraestructura, libros, etc.).

En su sentido más amplio, socialización es sinónimo de educación (Gilles, 1999 cit en Lila y cols, 2000); es el proceso a través del cual el ser humano adquiere un sentido de identidad personal y aprende creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que lo rodean (Lila y cols, 2000); proceso que en un mundo de constantes cambios, se tiene que realizar durante toda la vida.

Según Delors (1997) la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares que surgen de necesidades del ser humano: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Sin embargo, para que se concrete su sentido verdadero hay que redefinir su finalidad, explicitar y precisar los valores universales que proclama y promueve y, asumir un categórico compromiso por la mejora y el desarrollo social (Aguilar y Bize, 2000). Así, la tarea de la educación, como un espacio artificial de convivencia, es permitir y facilitar el crecimiento de las personas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros, con conciencia social y ecológica, de manera que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la cual pertenecen (Maturana y Nisis de Rezepka, 1995); la educación tiene la responsabilidad de responder a la necesidad común y constante para todas las personas: el desarrollo de habilidades y capacidades

personales, intelectuales y espirituales que necesita cada alumno para avanzar en el ambiente que lo rodea y en el mundo actual (Lepeley, 2001).

En la práctica, a través de la educación se adquiere información declarativa, procedural y consecuencial, que se convierte en conocimiento, valores, destrezas y modos de comprender el mundo, por medio del cual se busca una adaptación óptima, crítica y evolutiva, que conduce a dirigir conscientemente el proceso de aprendizaje, a determinar cómo concluye el proceso de formación; a pensar autónomamente el modo de vivir. Cuando aparece esta capacidad de decidir es cuando nos encontramos con el germen de la moral.

La educación moral apunta a construir personalmente el modo de vivir libre y responsablemente: el individuo moral no actúa solo, debe decidir en base a una situación de interacción que lo lleva a vivir en comunidad, por lo tanto la decisión de cómo vivir, es personal y social. La educación moral debe enseñar a cada sujeto y a diferentes grupos humanos a vivir en comunidad (Puig Rovira, 1996), para lo cual hay que tender a lo óptimo, a tener una vida que merezca ser vivida y que sea colectivamente justa, la que no está libre de conflictos porque existen puntos de vista diferentes frente a situaciones de injusticia. La educación ha de estar dirigida a la formación de aptitudes cooperativas y solidarias superadoras del individualismo y de otras formas de intolerancia social, así como a la interiorización de aquellos valores que permitan combatir la exclusión, la opresión y cualquier tipo de discriminación. (Bohorquez, 2001)

La educación debe ser liberadora y si no libera... debe dar alas, para que cada uno vuele a su manera (Zaragoza, 2000). La Educación es sinónimo de hacer crecer al individuo ayudándolo a desarrollarse como persona. En este proceso educativo, se pone en funcionamiento tres capacidades innatas: a)receptividad a través de los sentidos que contactan con el entorno, b)la capacidad de expresión desarrollada a partir de todos los lenguajes, no sólo el oral, y c)la creatividad, no meramente artística sino humana, como una herramienta de desarrollo integral de hacerse independiente, de hacerse único. Ser capaz de pensar, inventar, crear (Font, 2000)

Es decir, es necesario educar sistemática e intencionadamente para la responsabilidad social y para una conducta socialmente responsable. Esto implica una propuesta de aprendizaje que involucre todas las formas de inteligencia planteadas por Gardner, generando y desarrollando actitudes y comportamientos destinados a hacer más dichosa y productiva la convivencia con los demás, actitudes y comportamientos que no se aprenden de la forma tradicional en que se aprenden muchas cosas en la escuela se aprenden involucrando tanto la mente como el cuerpo, tanto el intelecto como las emociones, tanto un trabajo individual como uno en equipo, esta enseñanza, según Martiñá (2003) debería incluir tanto el deber como el placer a partir de aprendizajes surgidos de experiencias y no de meros discursos o emblemas.

Según Buxarrais (2000), la educación en valores sería esencial para una educación en responsabilidad social. proponen tres valores: la autonomía de las personas; la necesidad de ser personas dialogantes y la tolerancia activa (saber que hay personas que piensan diferente), componente clave de todo el proceso y uno de los que más necesita nuestra sociedad. En este sentido, uno de los grandes retos de la educación sería afrontar la interculturalidad y la multiculturalidad de la sociedad. al respecto, Martínez (2000), plantea que desde un punto de vista filosófico, la educación para la interculturalidad debe estudiar las diferentes maneras de “hacer las paces”, de asumir responsabilidades para la manera de cultivar las relaciones entre los seres humanos y la tierra; de crear redes sociales de cooperación mutua que aprovechen y maximicen los beneficios propios en pro del crecimiento de la colectividad .

Bohorquez (2001), sostiene que se hace imprescindible un profundo cambio educativo que extendiéndose más allá de la institución universitaria, comprenda al proceso comunitario mismo; particularmente en cuanto que es a través de este proceso que el individuo se forma en la experiencia de la participación y de la cooperación en todos los ámbitos de su vida social: familiar, laboral, recreacional, deportivo, religioso, escolar, ambiental. Entiende la educación como una política social que si bien debe ser asumida e impulsada primordialmente por el Estado, no por ello deja de implicar al resto de las instituciones sociales: familia, iglesia, medios de comunicación, centros de producción cultural, partidos políticos y organizaciones no-gubernamentales.

En busca de un cambio que involucre y comprenda a la comunidad misma, como lo sostiene Aponte (2000), en España, las instituciones universitarias chilenas debieran plantearse una nueva pertinencia en los procesos de evaluación y acreditación, dando lugar a una serie de propuestas y acciones tendientes a desarrollar el conocimiento útil para el desarrollo de la sociedad actual, asumiendo responsabilidad y reafirmando el compromiso en la formación de ciudadanos educados.

Considerando que las instituciones educativas superiores 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 universitaria 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 adecuaciones que permitan introducir transversalmente el tema. Adecuaciones que permitan alcanzar objetivos a nivel cognitivo, afectivo y conductual en la formación de los estudiantes universitarios, lo que implica también cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y en la relación

profesor-alumno. Además, para que las universidades contribuyan a formar profesionales 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, realizada en Chile y el extranjero (Arancibia, 1992, 1997, 1998; Concha, 1996; Espínola, 1998; Good y Brophy, 1997; Woolfolk, 2000; Martín, 2001, Lepeley, 2001 Díaz-Barriga y Hernández, 2002, entre otros) 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.

Variables del contexto escolar que influirían en el aprendizaje de la responsabilidad social

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 universitaria 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 y cols, 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)

A partir de la investigación de Ana María Arón y Neva 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 universitarias 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 y otros, 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 (clientes externos), pero estas necesidades no pueden ser satisfechas a menos que los profesores, administradores y personal de instituciones educacionales (clientes internos) sientan que la institución satisface sus necesidades.

Variables personales que podrían influir en el aprendizaje de la responsabilidad social.

Como todo aprendizaje, el de la responsabilidad social ocurre 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 (Ashton y Webb, 1986; Brophy y McCaslin, 1992; Ames, 1992 en 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 col 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.

Estrategias para educar la responsabilidad social

Si bien no se encontró, en las publicaciones revisadas, estrategias de enseñanza validadas para el aprendizaje de la responsabilidad social en estudiantes universitarios, existen algunas propuestas concretas que podrían orientar la investigación al respecto, en las universidades chilenas.

Arón (2000) plantea que la escuela, 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 universidad 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 universitaria también se involucrarán, produciendo lo que se denomina "la 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 otro ante problemas comunes para transformar la sociedad, hacer con los otro ante problemas comunes para transformar la sociedad disfrutando y creciendo desde el diálogo

Como estrategias de enseñanza, Johnson y Cols (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.

Lorenzo (2000) plantea una concepción de la escuela que vaya más allá de ser un simple medio de desarrollo académico, la escuela 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 Wiimer (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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguilar, M y Bize, R (2000). Pedagogía de la diversidad, una propuesta de inspiración humanista. Santiago-Chile Virtual Ediciones
2. Aponte, E. (2000) Acceso, calidad, pertinencia y responsabilidad social en la educación superior: Propuesta de evaluación y acreditación para la transformación de las instituciones en la región de las Américas y el caribe. [Documento PDF]. URL
http://www.venezuelainnovadora.gov.ve/documentos/prospeccion/acceso_calidad.pdf
3. Arón A M. y Mílicic N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago-Chile Ed. Andrés Bello,
4. Arón A.M.(2000). Los objetivos fundamentales transversales y la convivencia escolar. Santiago-Chile Ed.Pontificia Universidad Católica de Chile.
5. Arón A M. y Mílicic N. (2000) Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Revista latinoamericana de psicología. Vol 32. Pag 447-466 .
6. Arancibia, V (1992) Efectividad escolar: un análisis comparado. Estudios públicos, 47, p.101-125
7. Arancibia, V; Herrera, P y Strasser, K (1997) Manual de Psicología Educacional. Santiago-Chile. Ed. Universidad Católica de Chile.
8. 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
9. Bataloso, J. M (1995) ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar democráticamente. Aula de innovación educativa. Vol 35. pag 73-77
10. Bohorquez, C. (2001). La educación como proceso y como práctica liberadora. Conferencia dictada en el V Congreso Latinoamericano de las Humanidades: La Ética en el inicio del siglo XXI. [Documento WWW]. URL
<http://www.upoli.edu.ni/actividades/congreso/ecppl.html>
11. Briano, A. (2003) Autoconocimiento, una aptitud de excelencia [DocumentoWWW].URL
http://www.poderpersonal.com/financiero/finart01_2001_n10.htm
12. Buxarrais, R. (2000, Diciembre) Características de los centros educativos para una educación en valores. Conferencia dictada en las XIX Jornadas

Interdisciplinarios: La Responsabilidad Social en la Educación. [Documento WWW]. URL

<http://www.ua-ambit.org/jornades2000/Ponencias/j00-buxarrais.htm>

13. Carreras, M., Guial, M., y Mestre, J. (n.d/2003). Una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructo teórico. [Documento WWW]. URL

<http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/basicos/t30.htm>

14. Cieza, J.A (1997) Habilidades sociales en la infancia. .

[Documento WWW]. URL

<http://www.lafacu.com/apuntes/educacion/infancia/default.htm>

15. Coll, C (1990) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Barcelona-España. Paidós

16. Cooper, J. (1999) classroom teaching-skills. Boston:Houghton Mifflin Company.

17. 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.

18. 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

19. Davidovich, Espina, Salazar y Navarro (2004) . Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. Universidad de Concepción, Departamento de Psicología. Documento en evaluación para ser publicado.

20. De Jesús, J. (2003). Recursos educativos cristianos: Recursos para Educación Cristiana de la Iglesia. [Documento WWW]. URL

<http://www.receduc.com/educacioncristiana/educacioncristmenu.html>

21. Delors, J. (1997) La educación encierra un tesoro. Méjico. UNESCO

22. Dell' Ordine, J.L. (2003) Psicología y educación para la prosocialización. [Documento WWW]. URL

http://www.capitannemo.com.ar/psicologia_y_educacion.htm

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

24. 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
24. Font, J. (2000, Noviembre) La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinarias: La Responsabilidad Social en la Educación. [DocumentoWWW].URL: <http://www.uaambit.org/jornades2000/Ponencias/i00-josep-font.htm>
25. García, B (2003). ¿Qué son las habilidades sociales? . [DocumentoWWW].URL <http://centros5.cnice.mecd.es/ies.maria.guerrero/revista/n5/29.htm>
26. Gardner, 1995 Inteligencias múltiples la teoría en la práctica. Barcelona, España Ed Paidos .
27. Guiddens, A (2000) Sociología. Madrid-España . Ed Alianza
28. González, M (2001). Habilidades sociales: una experiencia clarificadora [DocumentoWWW].URL http://nti.educa.rcanaria.es/cep_sc_tenerife/recursos/revista/gaveta7/habilidades%20soc.htm
29. Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Buenos Aires-Argentina. Javier Vergara Editor.
30. Good, T y Brophy, J (1997). Psicología educativa contemporánea. Méjico. Mc Graw Hill.
31. Hoffman, L; Paris, S. y Hall, E. (1996) Psicología del Desarrollo Hoy. Madrid-España. Ed Alianza
32. Huebner, K (1990) Habilidades sociales. [DocumentoWWW].URL http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/ftp/habilidades_sociales.htm
33. Johnson, D; Johnson , R y Holubec, E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos aires. Paidos
34. Kohlberg, L (1970). Moral development and the education of adolescents. In R:F: Purnell (Ed). Adolescent and the American high school. New York: Holt Rinehart y Winston.
35. Lepeley, MT (2001) Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación. Santiago-Chile . Mc Graw Hill Interamericana.

36. Lila, M; Musitú, G y Buelga, S (2000). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol 32 N°2 pag 301-319
37. Lima, B. (1988) Exploración teórica de la participación. Buenos Aires-Argentina. Ed. Humanitas
38. Lorenzo, M. (2000). La inteligencia emocional en los contextos educativos. [Documento WWW]. URL <http://www.canariastelecom.com/personales/sice/MA130900.htm>
39. Lucas, S (2003) autoconocimiento. [Documento WWW]. URL http://grafoweb.cl/index_opcl.htm
40. Lynch, P; Manso, J; Sepúlveda, F y Márquez, J. (1999). Administración educacional estratégica. Concepción-Chile. Ed de la facultad de Educación Universidad de Concepción
41. 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>
42. Martín Fernández Evaristo (2001) gestión de instituciones educativas inteligentes. España. Mc Graw Hill.
43. Martínez, V. (2000, Noviembre) Culturas y paces: Educar para la interculturalidad. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinarias: La Responsabilidad Social en la Educación. [Documento WWW]. URL <http://www.ua-ambit.org/jornades2000/Ponencias/j00-vicent-martinez.htm>
44. Martínez, D (2003) Habilidades sociales [Documento WWW]. URL <http://www.monografias.com/trabajos12/habilsoc.sctml>
45. Martiñá, R. (Visitado 2003, Enero 18) Una enseñanza para la responsabilidad social. [Documento WWW]. URL <http://www.cambiocultural.com.ar/investigacion/rolmartin2.htm>
46. Maturana, H y Nisis de Rezepka, S (1995) Formación humana y capacitación. Santiago-Chile. Ed. Dolmen

47. Montaña, A. (2003). Como triunfar potenciando la inteligencia emocional. [Documento WWW] URL <http://www.rrhmagazine.com/inicio.asp?url=/articulo/psico18.asp>
48. 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.
49. Navarro, G. (2002b) Desarrollo de la autonomía responsable y responsabilidad social . [Documento WWW] URL <http://www.udec.cl/~rsu>
50. Palacios, J; Marchesi, A; y Coll, C. (1999). Desarrollo psicológico y educación. Madrid-España, Ed. Alianza.
51. Herch, Paolito y Reimer (1984) . El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid-España, Ed. Narcea.
52. Papalia, D; Wendkos, S; y Duskin, R. (2001) Desarrollo humano. Bogotá-Colombia. Mc Graw Hill.
53. 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.
54. Puig Rovira, J.M. (1996). La Construcción de la personalidad moral. Argentina. Ed. Paidós.
55. Raymond-Rivier, B (1980). El desarrollo social del niño y del adolescente. Barcelona-España. Ed. Herder.
56. Roca, M. (n.d/2003). Inteligencia emocional ¿qué es y cómo desarrollar. [Documento WWW] URL <http://www.revistanatural.com/verano301/emocional.htm>
57. Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social. España: Paidós
58. Santrock, J. (2000). Psicología de la educación. México, Ed. Mc Graw Hill.
59. Sapon-Shevin, M (1999) Becose we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston. Allyn and Bacon

60. Sáez O (2001) La responsabilidad social universitaria. [Documento WWW]
URL <http://www.udec.cl/~rsu>
61. Undurraga, G; Astudillo, E; Manterola, M y pereira, M (1997). Desarrollo organizacional escolar. Santiago-Chile. Pontificia Universidad católica de Chile. MACZ Impresores
62. Universidad construye país (2002) Observando la responsabilidad social universitaria. Santiago-Chile. Participa
63. Urzúa, R (2001). La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión. Documento presentado en el taller “Elaboración de estrategia para la expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas. Santiago, 4 y 5 de Octubre de 2001.
64. 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.
65. Woolfolk, A. (2000) Psicología educativa. , Méjico. Ed Pearson.
66. Zaragoza, F. (2000, Noviembre) Cultura de paz. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinarias: La Responsabilidad Social en la Educación. [Documento WWW]. URL <http://www.ua-ambit.org/jornades2000/Ponencias/j00-mayor-zaragoza.htm>