

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE PSICOLOGIA

TESIS DOCTORAL

**EFECTO DE LA COMPETENCIA SOCIAL, LA EMPATÍA
Y LA CONDUCTA PROSOCIAL EN ADOLESCENTES**

Presentada por: Sara Lorente Escriche

Director de Tesis: Dr. Manuel Martí-Vilar

DEPARTAMENT DE PSICOLOGÍA BÁSICA

Doctorado Interdepartamental 27463

Desarrollo Personal y Participación Social

Valencia, 2014

A mis abuelos, que me acompañan siempre...

Agradecimientos

Me gustaría comenzar haciendo mención al Dr. Manuel Martí-Vilar, han sido siempre sus palabras de ánimo, consejos y orientaciones un pilar fundamental para el desarrollo de esta investigación y por ello quiero expresar mi más sincero agradecimiento a su esfuerzo, trabajo e implicación. Por su forma de ser, más allá de lo profesional, se ha convertido en algo aún más valioso que un excelente director de tesis, es un gran amigo. Así que solo puedo decir: *“Gracias Manuel”*.

Con este estudio se culminan días interminables de trabajo, tiempo de ocio y vacaciones invertido, tratando a menudo de exprimir cada segundo en su desarrollo y por ello he de agradecer a mi familia, mis padres y mi marido, su comprensión y apoyo incondicional. Han sabido compartirme con esta Tesis Doctoral que tan importante ha sido en mi vida y a la cual he prestado tanta energía.

Por último, quiero agradecer su colaboración a los centros educativos de Teruel que han colaborado en esta investigación, permitiendo que obtuviera los datos necesarios para su desarrollo. La participación y colaboración del Colegio Victoria Díez, el Colegio Las Viñas, el I.E.S Segundo de Chomón y el I.E.S Vega del Turia, han sido fundamentales junto con la disponibilidad de los equipos directivos, profesores y alumnos, haciendo posible esta tesis.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO I. LA COMPETENCIA SOCIAL

INTRODUCCIÓN.....	19
1. 1 LA COMPETENCIA SOCIAL.....	20
1.1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	20
1.1.2 CONCEPTUALIZACIÓN.....	22
1.1.3 APORTACIONES DE DISTINTAS CORRIENTES PSICOLÓGICAS A SU ESTUDIO.....	24
1.2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICO-EXPLICATIVOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	25
1.2.1 MODELO PSICOSOCIAL BÁSICO.....	25
1.2.2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.....	26
1.2.3. DISEÑOS INTERACTIVOS O INTERACCIONISTAS.....	27
1.2.4 PROPUESTA EVOLUCIONISTA.....	30
1.3. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	32
1.3.1. PARTE CONDUCTUAL Y VERBAL.....	32
1.3.2 FACTOR COGNITIVO.....	33
1.3.3 ELEMENTOS FISIOLÓGICOS.....	34
1.3.4 CONSTITUYENTE SITUACIONAL O AMBIENTAL.....	34
1.4. APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	35
1.4.1 APRENDIZAJE.....	35
1.4.2 PROCESO COGNITIVO.....	37
1.4.3 DESARROLLO SEGÚN EL CONTEXTO.....	41
1.4.4 EL ESTILO EDUCATIVO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	44
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	47

CAPÍTULO II. LA EMPATÍA

INTRODUCCIÓN.....	49
2.1 DELIMITACION CONCEPTUAL DE LA EMPATÍA.....	50
2.1.1 DEFINICIÓN.....	50
2.1.2 TEORÍA DE M.L. HOFFMAN SOBRE LA EMPATÍA.....	53
2.1.3 APORTACIONES TEÓRICAS DE L. KOHLBERG.....	55
2.1.4 NEURONAS ESPEJO Y DIFERENCIAS EN LA COMPRESIÓN EMPÁTICA.....	57
2.1.5 OTROS ESTUDIOS.....	60

2.2 VARIABLES PERSONALES QUE INCIDEN EN LA EMPATÍA.....	62
2.2.1 LA EMPATÍA Y EL SEXO.....	62
2.2.2 IMPORTANCIA DE LA EDAD Y EL AVANCE MADURATIVO.....	64
2.2.3 VARIABLES COGNITIVAS, EMOCIONALES Y SOCIALES.....	68
2.3 LA EMPATÍA: PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL Y EVALUACIÓN.....	73
2.3.1 PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL.....	73
2.3.2 EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL IRI DE M.H. DAVIS.....	74
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	75
 CAPÍTULO III. LA CONDUCTA PROSOCIAL	
INTRODUCCIÓN.....	77
3.1. APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	78
3.1.1 CONCEPTO.....	78
3.1.2 TIPOLOGÍAS.....	81
3.2 MODELOS TEÓRICO-EXPLICATIVOS DE LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	82
3.2.1 LA PERSPECTIVA ETOLÓGICA Y SOCIOBIOLÓGICA.....	83
3.2.2 EL MODELO COGNITIVO-EVOLUTIVO.....	84
3.2.3 EL PARADIGMA PSICOANALÍTICO.....	85
3.2.4 LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE.....	86
3.2.5 LA PERSPECTIVA DE LAS TEORÍAS PSICOSOCIALES.....	87
3.3 DETERMINANTES DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES.....	88
3.3.1 LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	89
3.3.2 LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS.....	90
3.3.3 LOS COMPONENTES DE PERSONALIDAD.....	98
3.3.4 FACTORES DE SOCIALIZACIÓN Y EL CONTEXTO CULTURAL.....	100
3.3.5 ELEMENTOS SITUACIONALES.....	106
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	107

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL, LA CONDUCTA PROSOCIAL Y LA EMPATÍA

INTRODUCCIÓN.....	109
4.1 EFECTO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL EN LA COMPETENCIA SOCIAL.....	110
4.1.1 IMPORTANCIA DEL GRUPO DE IGUALES DURANTE LA INFANCIA.....	111
4.1.2 EL JUEGO, MODULADOR DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	113
4.1.3 INFLUENCIA DURANTE LA ADOLESCENCIA.....	115
4.1.4 RELACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR.....	117
4.2 INFLUENCIA DE LA EMPATÍA EN EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL.....	118
4.2.1 RESULTADO DEL PROGRESO MADURATIVO Y EL SEXO.....	121
4.2.2 INFLUENCIA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL.....	122
4.2.3 VÍNCULO CON LOS DISTINTOS TIPOS DE RELACIÓN PATERNAL.....	124
4.2.4 VALOR EN LA TOLERANCIA A LA DIVERSIDAD.....	125
4.3 EFECTO DE LA EMPATÍA EN LA COMPETENCIA SOCIAL.....	126
4.3.1 DIFERENCIAS EXPLICADAS POR EL SEXO Y LA EDAD.....	127
4.3.2 IMPORTANCIA DEL CONTEXTO SOCIAL.....	128
4.3.3 CALIDAD DE LA RELACIÓN CON LOS HERMANOS.....	129
4.3.4 EL <i>BULLYING</i> , SU RELACIÓN CON LA EMPATÍA Y LA COMPETENCIA SOCIAL.....	130
4.3.5 LA EMPATÍA, LA COMPETENCIA SOCIAL Y LOS COMPORTAMIENTOS CÍVICOS.....	134
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	135

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

**CAPÍTULO V. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL,
LA CONDUCTA PROSOCIAL Y LA EMPATÍA**

INTRODUCCIÓN.....	139
5.1. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	140
5.1.1 THE MATSON EVALUATION OF SOCIAL SKILLS IN YOUNGSTERS.....	141
5.1.2 LA ESCALA DE ASERTIVIDAD.....	142
5.1.3 LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES	143
5.1.4 CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE RESOLUCIÓN DE SITUACIONES SOCIALES...	144
5.1.5 CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVO SOCIALES.....	145
5.2 MEDICIÓN DE LA EMPATÍA.....	148
5.2.1 EL INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX.....	148
5.2.2 EL AFFECTIVE SITUATIONS TEST.....	151
5.2.3 EL QUESTIONAIRE MEASURE OF EMOTIONAL EMPATHY.....	152
5.2.4 EL INDEX OF EMPATHY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS.....	154
5.2.5 EL EMPATHY SCALE.....	155
5.2.6 TEST DE EMPATÍA COGNITIVA Y AFECTIVA.....	157
5.2.7 TEST DE LA MIRADA.....	159
5.3 VALORACIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	162
5.3.1 EL TEENAGE INVENTORY OF SOCIAL SKILLS.....	162
5.3.2 EL FAMILY HELPING INVENTORY.....	164
5.3.3 EL PROSOCIAL BEHAVIOR QUESTIONNAIRE.....	166
5.3.4 EL SELF-REPORT ALTRUISM SCALE.....	167
5.3.5 PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE.....	169
5.3.6 EL VISIONS OF MORALITY SCALE.....	169
5.3.7 EL PROSOCIAL TENDENCIES MEASURE.....	170
5.3.8 EL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO: COMPAÑERO DE JUEGO Y PROSOCIAL.....	172
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	174

CAPÍTULO VI. MÉTODO, HIPÓTESIS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

INTRODUCCIÓN.....	177
6.1 DISEÑO, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	177
6.1.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	177
6.1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	180
6.1.3 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	181
6.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y PROCEDIMIENTO EMPLEADO.....	191
6.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	191
6.2.2 PROCEDIMIENTO EMPLEADO.....	194
6.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS.....	196
6.3.1. THE MATSON EVALUATION OF SOCIAL SKILLS IN YOUNGSTERS.....	196
6.3.2. EL ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL.....	198
6.3.3 EL INVENTARIO DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES.....	201

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII. RESULTADOS EN LA COMPETENCIA SOCIAL, LA EMPATÍA Y LA CONDUCTA PROSOCIAL DE LA MUESTRA

INTRODUCCION.....	207
7.1 RESULTADOS EN COMPETENCIA SOCIAL.....	208
7.1.1 MEDICIONES GLOBALES.....	208
7.1.2 INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	210
7.2 ANÁLISIS DE LA EMPATÍA.....	219
7.2.1 PUNTUACIONES GENERALES DE LA MUESTRA.....	219
7.2.2 INFLUENCIA DE LAS VARBIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN EMPATÍA.....	221
7.3 EVALUACION DE LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	229
7.3.1 PUNTUACIONES GLOBALES EN CONDUCTA PROSOCIAL.....	229
7.3.2 EFECTO DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	231
7.4 IRELACIONES ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL, LA EMPATÍA Y LA CONDUCTA PROSOCIAL	240
7.4.1 ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE LOS CONSTRUCTOS.....	240

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES FINALES Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES FINALES

INTRODUCCIÓN.....	249
8.1 LOS CONSTRUCTOS OBJETO DE ESTUDIO.....	249
8.1.1 LA COMPETENCIA SOCIAL.....	250
8.1.2 LA EMPATÍA.....	251
8.1.3 LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	252
8.2 EN RELACIÓN A LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	253
8.2.1 LA COMPETENCIA SOCIAL DE LOS ADOLESCENTES.....	253
8.2.2 EN RELACIÓN A LA EMPATÍA DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.....	256
8.2.3 SOBRE LA CONDUCTA PROSOCIAL DE LOS ADOLESCENTES.....	258
8.3 RESPECTO A LAS RELACIONES ENTRE CONSTRUCTOS.....	260
8.3.1 ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA EMPATÍA.....	260
8.3.2 A PROPÓSITO DE LA RELACIÓN ENTRE LA EMPATÍA Y LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	261
8.3.3 RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	261
8.3.4 OTRAS CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	262

BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICE

Índice de Tablas:

Tabla 1. Definiciones de empatía.....	54
Tabla 2. Modos hipotéticos de excitación afectiva empática (Hoffman, 1990: 154;1992:62)....	66
Tabla 3. Comportamientos Prosociales. Roche (1998).....	84
Tabla 4. Incidencia de la sociabilidad en la conducta prosocial. López (1994.).....	100
Tabla 5. Síntesis de los instrumentos de evaluación de la Competencia Social.....	149
Tabla 6. Relación entre las dimensiones de Empatía. Davis (1980,1983).....	153
Tabla 7. Síntesis de los instrumentos de evaluación de la Empatía.....	163
Tabla 8. Síntesis de los instrumentos de evaluación de la Conducta Prosocial.....	175
Tabla 9. Distribución de la muestra respecto a las Variables Independiente.....	181
Tabla 10. Distribución de la muestra en función del sexo, de la edad y curso.....	194
Tabla 11. Creencia religiosa de la muestra.....	195
Tabla 12. Notas medias de la muestra.....	195
Tabla 13. Estudios de la madre en la muestra.....	196
Tabla 14. Estudios del padre en la muestra.....	196
Tabla 15. Puntuaciones generales de la muestra en Competencia Social.....	208
Tabla 16. Relaciones del sexo en las subescalas del MESSY.....	210
Tabla 17. Medias y desviaciones típicas del sexo en Competencia Social.....	211
Tabla 18. Influencia de la variable edad en las subescalas del MESSY.....	212
Tabla 19. Influencia de la variable nota media sobre la Competencia Social.....	213
Tabla 20. Influencia de la variable curso sobre la Competencia Social.....	214
Tabla 21. Relaciones del nivel de estudios de la madre en el MESSY.....	216
Tabla 22. Medias y desviaciones típicas de Estudios de la Madre en el MESSY.....	217
Tabla 23. Comparación entre grupos de estudios de la madre y HSA.....	217
Tabla 24. Comparación entre grupos de estudios de la madre en AI.....	218
Tabla 25. Comparaciones entre grupos de estudios de la madre y SO.....	218
Tabla 26. Comparaciones entre grupos de estudios de la madre en CES.....	218
Tabla 27. Puntuaciones generales de la muestra en Empatía.....	220
Tabla 28. Relaciones del sexo en las subescalas del IRI.....	222
Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes en Sexo.....	222
Tabla 30. Influencia de la variable edad en las subescalas del IRI.....	223
Tabla 31. Relaciones de la creencia religiosa en las subescalas del IRI.....	224
Tabla 32. Medias y desviaciones de creencia religiosa en Empatía.....	225
Tabla 33. Comparaciones entre grupos de creencia religiosa en Fantasía.....	225
Tabla 34. Influencia de la variable curso sobre la Empatía.....	226
Tabla 35. Influencia de la variable nota media sobre la Empatía.....	227
Tabla 36. Relaciones del nivel de estudios de la madre en las subescalas del IRI.....	228
Tabla 37. Relaciones del nivel de estudios del padre en las subescalas del IRI.....	229
Tabla 38. Puntuaciones generales de la muestra en Conducta Prosocial.....	230
Tabla 39. Relaciones del sexo en las subescalas del TISS.....	232
Tabla 40. Medias y desviaciones típicas del sexo en Conducta Prosocial.....	233
Tabla 41. Influencia de la variable edad en las subescalas del TISS.....	233
Tabla 42. Efecto de la variable nota media sobre la Conducta Prosocial.....	234
Tabla 43. Efecto de la variable curso sobre la Conducta Prosocial.....	235
Tabla 44. Relaciones del nivel de estudios de la madre en las subescalas del TISS.....	236
Tabla 45. Medias y desviaciones típicas de estudios de la madre en Conducta Prosocial.....	236
Tabla 46. Comparación entre grupos de estudios de la madre y CA.....	237
Tabla 47. Relaciones del nivel de estudios del padre en las subescalas del TISS.....	238
Tabla 48. Medias y desviaciones típicas de estudios del padre en Conducta Prosocial.....	239
Tabla 49. Comparaciones entre grupos de estudios del padre y CA.....	239
Tabla 50. Correlaciones sobre las medidas de Empatía.....	246

Índice de Gráficas:

Gráfica 1. <i>Puntuaciones generales de la muestra en Competencia Social</i>	209
Gráfica 2. <i>Puntuaciones generales de la muestra en Empatía</i>	220
Gráfica 3. <i>Puntuaciones generales de la muestra en Conducta Prosocial</i>	230

Índice de Figuras:

Figura 1. Modelo teórico propuesto de relaciones entre los constructos.....	240
Figura 2. Primer Modelo Estructural.....	243
Figura 3. Segundo Modelo Estructural.....	244

Introducción al presente trabajo

Desde niña soñaba con ser maestra, y fui dando los pasos necesarios en mi vida para ello. Más tarde, como estudiante de Magisterio anhelaba dar un paso más y sentí la inquietud de completar mi formación, aumentando mi interés por la investigación. Esboqué en mi mente lo que entonces era un sueño, el de realizar una Tesis Doctoral en torno a las relaciones humanas.

Continué mis estudios de licenciatura en Psicopedagogía y Pedagogía en Valencia, pero fue la formación en el programa de Doctorado "*Desarrollo Personal y Participación Social*" la que puso en mi vida al Dr. Manuel Martí-Vilar. De esta manera se estableció un punto de partida fundamental, un vínculo teórico compartido en relación a su línea de investigación ("*Pensamiento e Interacción Social*") y más concretamente en relación a la conducta prosocial. Tras esta formación logré disponer de las competencias necesarias, los conocimientos teóricos y metodológicos que establecieron la base formativa necesaria para hacer frente al desarrollo de esta tesis.

En mi actual trabajo como profesora de Educación Primaria y Secundaria puedo estar en contacto con los adolescentes y compruebo a diario las dificultades que se producen durante las interacciones entre los jóvenes cada día. Me parece fundamental que las personas dispongamos de las habilidades necesarias para desenvolvernos en las relaciones sociales y de aquí parte mi interés en el planteamiento de la investigación. Concretamente me gustaría responder a la siguiente pregunta: *¿Cómo son la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en los adolescentes? ¿Cómo se relacionan entre sí la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en los estudiantes de educación secundaria?*

En el desarrollo de esta Tesis Doctoral se ha tratado de desarrollar una actual y completa revisión bibliográfica en torno a la literatura existente sobre el tema. En esta línea se pueden destacar las aportaciones que se recogen de Gilar, Miñao y Castejón (2008) en la competencia social, los estudios de Hoffman (1991) sobre empatía hasta las

más recientes aportaciones en neuropsicología. Y la categorización de las conductas prosociales de Eisenberg (1998). Para tratar de dar respuesta a los interrogantes planteados, el diseño de la investigación de esta tesis se ha propuesto como un estudio transversal que se basa en la estrategia grupo-criterio. Para ello se ha contado con diversos grupos de sujetos con distinto sexo, diferente edad, desigual creencia religiosa, distinta nota media, diferente curso, nivel de estudios del padre y de la madre. La evaluación se ha realizado de forma independiente, en un único momento temporal utilizando para ello tres cuestionarios de respuesta tipo Likert. Posteriormente se ha establecido la relación funcional a través de diferentes análisis estadísticos. Por último se ha comprobado si se daban o no diferencias estadísticamente significativas entre los grupos considerando la dirección marcada en la revisión teórica previa.

Este estudio aparece distribuido en cuatro grandes bloques, que tratan de abordar de manera suficientemente amplia el campo de estudio tanto en el ámbito teórico como práctico. La primera parte del mismo es la conceptualización teórica, centrada en una revisión de la literatura en torno a la competencia social, la empatía, la conducta prosocial y las relaciones existentes entre estos constructos. Un segundo bloque recoge todo lo referente a la metodología de investigación y las hipótesis iniciales. La tercera parte constituye la presentación de los resultados obtenidos. El cuarto y último apartado presenta el análisis y discusión de las conclusiones derivadas de la investigación, además de establecer una perspectiva de futuro para posibles líneas de investigación que puedan realizarse *a posteriori*.

Para finalizar, decir además, que en el ámbito personal siento una gran satisfacción ya que la realización de esta Tesis Doctoral me ha aportado madurez, aprendizaje, constancia, en ocasiones desánimo... pero siempre capacidad de superación. Y que llegado a este punto, con la investigación terminada, siento una inquietud que me dice que no he llegado a la meta, que no he alcanzado completamente el sueño... Si no que el camino sigue y se abre una puerta para continuar.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

LA COMPETENCIA SOCIAL

INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto educativo europeo se puede tomar como referencia el Eurydice (European Commission, 2013), que establece una red informativa en cuanto a la optimización de la cooperación de los estados miembros de la Unión Europea (UE) en materia educativa. Desde este ámbito, la competencia social aparece además en el marco europeo como una de las “competencias clave”. Desde aquí, se reconoce la especial importancia que se le está dando desde diversos ámbitos de investigación a las competencias sociales en cualquier contexto pero de manera significativa en aquellos que como la Unión Europea son ámbitos multiculturales.

Desde este organismo se hace referencia a la competencia social como la habilidad que dispone una persona para establecer las relaciones personales y profesionales de manera satisfactoria gracias a una adecuada comunicación, capacidad lingüística, trabajo cooperativo, etc. Se reconoce además que promueve la participación ciudadana, la sostenibilidad y el compromiso hacia la comunidad, teniendo conciencia de los propios derechos y deberes que regulan el orden social. De ahí radica la importancia en mantener el estudio, el análisis y la investigación de la competencia social desde diversos ámbitos, entre ellos la psicología. Además, en la actual sociedad de la información y el conocimiento, donde las relaciones humanas vienen marcadas por el dinamismo y las nuevas tecnologías, las personas de manera paradójica se enfrentan al reto de las relaciones personales. Día a día se van construyendo a partir del contacto con otras personas lo cual hace necesario disponer de las competencias sociales adecuadas que lleven a una interacción ajustada. Esto tiene que ver con la capacidad de

aprender a establecer el contacto humano y fundamentalmente, a su aplicación en los diferentes contextos donde la interacción pone a prueba el potencial social a diario.

Se es consciente de que la competencia social ha sido descuidada desde diversos ámbitos, y uno de ellos es el escolar. La escuela sigue manteniendo su papel elemental como transmisora del conocimiento, olvidando en muchos casos este aspecto psicoeducativo tan importante para el desarrollo integral de la persona. En ocasiones para los adolescentes las relaciones interpersonales llegan incluso a asustar, pero desarrollando su competencia social es posible pensar en unos jóvenes capaces de relacionarse adecuadamente. Por ello la finalidad del estudio e intervención en la competencia social está en prevenir los problemas que se pueden derivar de las dificultades de su ajuste.

1.1 LA COMPETENCIA SOCIAL

Desde una perspectiva histórica de la Competencia Social, se puede considerar que han sido varios los autores que paulatinamente han ido configurando un corpus de teoría y práctica en torno a este constructo. Y en cualquier caso es complicado llevar a cabo una delimitación conceptual consistente, ya que la competencia social en parte depende del contexto en el que se relacione y este es cambiante (García Rojas, 2010).

1.1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA

Es necesario remontarse al comienzo de los años 30 para situarse en los orígenes del estudio de la competencia social, como recoge Gismero (2000), distintos autores han contemplado este ámbito como su objeto de estudio. Se pueden nombrar los trabajos de Williams (1935) que estudiaba la asertividad en el desarrollo social de los niños; Murphy, Murphy y Newcomb (1937) que se ocupaban del estudio de una asertividad positiva y otra ofensiva, o Page (1936) con la importancia de las variables internas frente a las ambientales en la conducta social de los niños (Padés, 2003).

Los estudios en torno la Competencia Social durante los años 30 estaban especializados en la conducta social de los niños y la medida sociométrica. En los años 60 se produce un cambio y la tendencia gira sobre el estudio de la competencia social desde una perspectiva clínica y terapéutica. Su estudio tuvo diversas fuentes que lo constituyeron (Padés, 2003). En primer lugar, Salter (1949) en su libro denominado *Conditioned reflex therapy* (Terapia de los reflejos condicionados), utiliza por primera vez el término “*personalidad excitatoria*”. Luego estos estudios fueron continuados por Wolpe (1958), siendo el primero en referirse al concepto “*conducta asertiva*”.

Posteriormente Lazarus y Wolpe (Lazarus, 1966, 1971; Wolpe y Lazarus, 1966; Wolpe, 1969) fueron quienes continuaron los avances en la investigación de este ámbito. Y ya en 1985, es cuando Kelly y Lamparski desarrollaron el entrenamiento de la competencia social. Otra perspectiva la añaden Phillips y Zigler (Phillips y Ziegler, 1964; Ziegler y Phillips, 1960, 1961, 1962), cuyas investigaciones estaban dirigidas al análisis de la competencia social en adultos institucionalizados, hallaron que a más competencia social de los pacientes, menor era el tiempo de su estancia y sus recaídas.

Otros fundamentos históricos en el estudio de la competencia social según aparecen en Estados Unidos, donde basaban sus investigaciones en las terapias de modificación de conducta, atribuyendo el interés de la competencia social al estudio de las variables situacionales. En contraposición a esto los estudios europeos han ido dirigidos hacia la influencia de las conductas no verbales presentes en la interacción social. Por otro lado en Reino Unido, es donde se utiliza por primera vez el término “*habilidad*” considerando la analogía hombre máquina. En este marco se puede situar a Argyle (1967, 1969, 1975) y Argyle y Kendon, (1967).

Es a partir de la década de los 80, cuando la competencia social es considerada desde una perspectiva educativa, superando las concepciones tradicionales de la “*rehabilitación*” y destacando la importancia de la prevención. Y es en la década de los 90 cuando se produce un incremento de las investigaciones en este campo, donde los sentimientos se convierten en el eje fundamental del desarrollo sociopersonal. De esta

manera, la competencia social supone considerar las variables conductuales, cognitivas y afectivas, además de los contextos de socialización de la persona. Estudios recientes (Tadeucci, de Araujo y Ribeiro, 2013), enmarcan la competencia social dentro de un ámbito de comportamientos que conllevan consecuencias sociales positivas. De esta manera, ser competente socialmente no sería algo que afectara a la persona de manera individual sino que su expresión se produciría en la vida social, destacando su valor en las relaciones interpersonales.

Mientras que la competencia social está siendo abordada desde diversos ámbitos psicológicos y está abriendo nuevas líneas de investigación, resulta paradójico que por otro lado, incluso de manera alarmante, los casos de violencia han aumentado en los últimos años, estas situaciones en muchas ocasiones pueden explicarse como una competencia social deficitaria, lo cual ha supuesto que desde la psicología se preste una mayor atención al estudio de las relaciones entre personas.

1.1.2 CONCEPTUALIZACIÓN

Cuando se realiza una revisión de la literatura referente a la competencia social, se plantea una dificultad terminológica ya que se hace referencia a ella con distintos vocablos dependiendo de los enfoques desde los que se aborda. Sin embargo, en todos ellos aparece recogida como un proceso interactivo que requiere unas competencias y habilidades del sujeto para que este se desarrolle socialmente y sea capaz de hacer frente a las demandas del contexto. Es necesario tomar en consideración que en el estudio del concepto "*competencia social*", en la literatura se suele hacer referencia a la eficacia de la ejecución de los comportamientos sociales, pero también aparece como sinónimo de este el término "*habilidad social*" (Benítez *et al.*, 2011), que tiende a aplicarse a las capacidades específicas que se requieren en su desarrollo, desde este estudio se van a considerar como equivalentes.

Así se entiende que la competencia social hace referencia a las habilidades que tiene un sujeto que le permiten superar situaciones de conflicto tanto en el ámbito

profesional como en el personal. Para Topping, Bremner y Holmes (2000), Daniel y Rojas (2012), el concepto de competencia social consiste en tener y usar la habilidad para integrar tanto el pensamiento, como el pensamiento y el comportamiento, para de esta manera alcanzar el éxito en sus manifestaciones sociales dentro de un contexto cultural determinado.

Además tal y como recogen Gilar, Miñao y Castejón (2008), *“La competencia social no es un atributo homogéneo, sino una constelación de pensamientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra”*. También recogen de Topping et al., (2000), la idea de que esto aplicado al contexto escolar, debería considerar que estos comportamientos supondrían *“el acceso con éxito al currículum escolar, asociar las necesidades personales y sociales, y el desarrollo de habilidades y actitudes transferibles más allá de la escuela”*.

Desde esta investigación se comparte la idea con estos autores de que la competencia social no es un atributo homogéneo, sino una interacción de pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra. Señalan además estos autores que en el escenario escolar, esos comportamientos y tareas deberían incluir el acceso con éxito al currículum escolar, asociar las necesidades personales y sociales, y el desarrollo de habilidades y actitudes transferibles más allá de la escuela.

Además se puede ejemplificar diciendo que *“los niños que por lo general no caen bien a sus compañeros, que manifiestan agresividad y perturban las actividades de la clase, que no pueden conservar buenas amistades con otros niños y que no pueden establecerse en el grupo de sus compañeros, corren riesgos graves”* (Hartup, 1992, pág. 1). Además, cuando un niño tiene relaciones sociales de calidad pudiendo mejorar su competencia social tendrá más recursos para resolver los conflictos que puedan darse tanto con profesores como con su grupo de iguales dentro de la escuela. Y el profesor también debe incluir en su repertorio de actuación el desarrollo de la competencia social de sus alumnos (Navarro, Gregori y Jiménez, 2013).

1.1.3 APORTACIONES DE DISTINTAS CORRIENTES PSICOLÓGICAS A SU ESTUDIO

Las distintas corrientes psicológicas, desde sus bases fundamentales, han llevado a cabo diversas aportaciones en el campo de estudio de la competencia social. Tal y como recoge Padés (2003), las distintas disciplinas científicas han enmarcado en sus teorías el estudio de la competencia social. Hay que destacar brevemente los principios y conocimientos que cada una ha aportado al objeto de estudio. Comenzando con la Teoría del Aprendizaje Social, se destaca a Bandura (1987). Este autor establece el comportamiento social como el resultado de los factores ambientales y situacionales con los procesos cognitivos y motivacionales de la persona. Los procesos relevantes que afectan a la competencia social son el reforzamiento directo, el aprendizaje observacional, el modelado, la autoeficacia y la autorregulación del comportamiento, entre otros. En conclusión, la actuación social de la persona se ve determinada tanto por variables extrínsecas como intrínsecas a la persona.

Por otro lado destacan las aportaciones de la Psicología Social, que establecen que aspectos como la comunicación no verbal, la percepción social o los roles son procesos que inciden directamente en la competencia social y en cómo esta se desarrolla. Desde este ámbito de la psicología y en relación a la competencia social, se hace referencia a los procesos interpersonales, en el sentido de que la autoapertura hacia otros y la responsividad permiten establecer intimidad en las relaciones de interacción con otras personas. Por ello, la respuesta que dan los otros ejerce una influencia sobre la propia interacción social establecida entre los individuos, pero también en la competencia social (Laurenceau, Feldman y Pietromonaco, 1998).

Otro ámbito de estudio de la competencia social ha sido la neurobiología, en el que se ha tratado de establecer los tipos de sistemas y estructuras neuronales que participan de la competencia social. También se han estudiado los genes que participan de la cognición social y las estructuras mentales que intervienen en la percepción de los estímulos sociales, su relación con la emoción y con la motivación (Adolphs, 2001; Tillfors, 2004). Para terminar con este punto, también se van a considerar las

aportaciones que en este campo se han hecho desde la Terapia de Conducta. Desde estos planteamientos destacan los estudios de Skinner (1963), el cual constató que los aspectos cognitivos de la persona contribuyen a explicar los comportamientos sociales. Desde esta perspectiva también se ha aportado un marco metodológico útil en cuanto a técnicas de análisis del comportamiento social.

1.2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICO-EXPLICATIVOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL

En las últimas décadas se ha tratado de desarrollar diversos programas de intervención psicosocial destinados a potenciar las capacidades cognitivas y los recursos personales de diferentes colectivos (Costa y López, 1991). Esto ha permitido el desarrollo de un conjunto de estrategias personales y de habilidades que contribuyan a una buena interacción personal, además de solucionar los problemas que se pueden encontrar en la vida cotidiana (Redondo, 1993). Es por ello que se han ido desarrollando distintos modelos de competencia. Algunos de los más recientes se consideran proactivos, ya que proporcionan a las personas unos comportamientos que les servirán para prevenir posibles situaciones de riesgo social (Fernández-Ríos, 1994).

Es necesario realizar una revisión de los distintos modelos y perspectivas para alcanzar una aproximación al concepto, desde las primeras que se encuentran en la literatura sobre el tema hasta las más modernas, relativas al ámbito de la integración y la prevención del fracaso social y personal. En el siguiente apartado exponen algunos de los modelos teórico-explicativos como los de Argyle y Kendon (1967), el de la Teoría del Aprendizaje de Bandura y el modelo de la perspectiva interaccionista.

1.2.1 MODELO PSICOSOCIAL BÁSICO

Los estudios de Argyle y Kendom se hallan dentro de la perspectiva más clásica que ha tenido como objeto de estudio la competencia social. Temporalmente desarrollan sus teorías en la década de los 60, cuando este estudio se aplica a la analogía hombre-máquina, entendido como habilidad social.

Siguiendo las aportaciones recogidas por Argyle y Kendon (1967), tratan de explicar el funcionamiento de la competencia social teniendo en cuenta esa analogía, en la que el elemento fundamental son los procesos cognitivos, las habilidades motoras y los procesos perceptivos. Desarrollan lo que se llama el Modelo psicosocial básico de la habilidad social. De esta manera, las capacidades que una persona ha necesitado desarrollar en el desempeño de la utilización de una herramienta, serán aplicables a las habilidades que se utilicen en establecer una relación profesional en el trabajo con otras personas. De la analogía hombre-máquina, se deriva a la analogía hombre- hombre. Todo este proceso se fundamenta en las similitudes que existen entre las habilidades motrices y la interacción social.

Este modelo ha sido sometido a diversas críticas ya que se consideraba que no era lo suficientemente amplio y se sugería un desarrollo más completo. Desde las diferentes revisiones teóricas se reclamaba la inclusión de aspectos cognitivos y afectivos. De estas propuestas se establecieron las bases para la aparición de los modelos interactivos, que explican el comportamiento social como el resultado de la interacción de factores personales y ambientales.

1.2.2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Son muchos los autores que han tratado de explicar el comportamiento humano bajo la perspectiva del Aprendizaje Social, aunque este punto se va a concretar en las aportaciones de Bandura. Conviene destacar que los planteamientos de esta corriente psicológica son muy relevantes para comprender el comportamiento social, aunque Bandura realmente no propusiera un modelo de competencia social. Para este autor, la imitación tenía lugar aún sin un incentivo que la reforzara, demostrando que el aprendizaje observacional se produce en todo tipo de situaciones, incluso cuando la acción es castigada (Bandura 1987). Este autor destaca la importancia de la observación del comportamiento humano, y la interrelación de las personas con su contexto, que favorece la consolidación o rechazo de determinados comportamientos.

Tal y como recoge Padés (2003), las personas no se dedican a realizar una simple imitación de la conducta observada, sino que son capaces de extraer reglas generales y aplicables a diferentes situaciones, sabiendo ponerlas en práctica cuando la situación lo requiere. En palabras de Bandura *“el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales”* (1987, p. 19). Así pues, este autor consideró en su modelo los factores personales, los factores ambientales y también las expectativas de fracaso o éxito. Por lo tanto, aunque las personas son capaces de controlar sus conductas debido a factores externos también son capaces de hacerlo bajo su propio refuerzo.

Según la Teoría del Aprendizaje Social, la Competencia Social se estructura a partir del refuerzo, la observación directa, el feedback interpersonal y las expectativas cognitivas de la persona en cuanto a la relación social. Estos elementos permiten establecer unas condiciones clave para el entrenamiento de la competencia social, estas son: saber el tipo de conducta que demanda una situación determinada, tener la oportunidad de observarla y ejecutarla, disponer de referencias sobre su efectividad o ineficacia, mantener los logros alcanzados e incorporar las respuestas aprendidas al repertorio de conductas habitual. Desde este modelo la falta de conductas adecuadas en el repertorio de una persona explicaría la incompetencia social, pudiendo deberse falta de experiencias sociales o una socialización insuficiente. A modo de conclusión, se puede decir que el modelo de Bandura consta de los mismos elementos de Argyle. La diferencia se establece con la incorporación de la formación de expectativas por parte de Bandura, ya que Argyle sólo consideraba el proceso cognitivo de traducción.

1.2.3 DISEÑOS INTERACTIVOS O INTERACCIONISTAS

Bajo esta perspectiva se proponen modelos que consideran la competencia social como el resultado de la interacción de las variables ambientales y las características individuales, son los llamados modelos interactivos o interaccionistas. Constituyen una propuesta más compleja, al considerar la interacción de ambos factores, ya que en este planteamiento la interacción individuo-ambiente es inevitable.

Sin embargo estos planteamientos carecen de evidencias empíricas suficientes. En cualquier caso, en este punto se va a explicar la competencia social como resultado de la interacción de estos dos factores. Concretamente en este punto se va a tratar el modelo propuesto por McFall (1982) y el de Trower (1982).

A) Modelo de McFall (1982)

Desde este modelo, McFall (1982), establece una distinción conceptual entre la competencia social y las habilidades sociales. La competencia social es un término evaluativo, basado en un juicio que permite valorar si una persona ha realizado una conducta adecuada. Estos juicios se pueden fundamentar en las opiniones de las personas significativas para el individuo, o en la comparación con otras experiencias. Sin embargo, las habilidades sociales son consideradas como un conjunto de comportamientos de los que la persona dispone y pueden llegar a predecir respuestas sociales. Por ello, mientras las habilidades sociales constituirían comportamientos concretos, la competencia social será el juicio hecho sobre esas acciones, es la aportación clave de McFall. El modelo se compone de tres categorías de habilidades:

- Por un lado están las habilidades de descodificación de los estímulos de entrada (input). El proceso es la recepción de información a través de los órganos de los sentidos, la identificación de los estímulos y la interpretación de esta información en relación a sus experiencias previas.

- El estadio de *toma de decisiones*, supone que la persona tras interpretar esta información con sus informaciones previas de la memoria a largo plazo, sea capaz de elaborar una posible respuesta efectiva para esa situación.

- El estadio de *codificación* establece como tiene lugar la consecución del proceso encargado de recibir y procesar la información, lo cual permite la realización de la respuesta mediante una conducta observable, lo cual también requiere un feedback que potencie dicha conducta.

En conclusión, McFall propone un modelo en el que las habilidades sociales son consideradas como secuencias que transforman el estímulo de entrada en una conducta observable que será juzgada (competencia social) como efectiva o inadecuada. Este autor afirma que la competencia social no puede reducirse a un conjunto de técnicas sino que se deben considerar todos los elementos presentes en el contexto en el cual se produce la interacción y la comunicación.

B) Modelo de Trower (1982)

La propuesta de Trower (1982) explica la conducta social mediante la Teoría del Procesamiento de la Información. Esta conducta social se ve iniciada por una meta global de la relación interpersonal, para decidir qué acción ejecutará dentro de las posibilidades que tiene. Este modelo, sitúa a la persona como un sujeto activo y racional que dirige su conducta hacia la obtención de metas. Para ello buscará y procesará información para la consecución de dichos objetivos. Esto hace necesario el autocontrol, la ejecución, las representaciones cognitivas y funciones lógicas. La conducta social se produciría cuando la persona dirige su atención hacia el exterior y recibe un estímulo social, este le proporciona información de la situación, esto le permite establecer esquemas de acción para que genere conductas apropiadas y en consonancia con las reglas sociales. Por otro lado, si la atención la dirige hacia el interior, esta información se compara con un esquema de actuación propio, de manera que si ejecuta la conducta produce un refuerzo en la persona. Este último caso se correspondería con el proceso normal de la competencia social.

La evaluación de la situación permite a la persona establecer una valoración sobre las expectativas de éxito de la conducta a realizar. Si se ve capaz actuará, pero si no tiene perspectiva de éxito, tenderá a retirarse y buscar una nueva alternativa. De esta manera, las personas competentes socialmente serán capaces de percibir la información necesaria del contexto para desarrollar la conducta apropiada, mientras que las personas no hábiles no serán capaces de alcanzar informaciones fundamentales por lo que manifestarán conductas competentes ante los demás.

Como se puede comprobar, en este modelo, el proceso cognitivo es fundamental ya que es este ámbito en el que se realizan las inferencias para dirigir sus percepciones, interpretaciones y autoevaluaciones de su propia competencia social, que condicionarán su conducta. Todos estos procesos cognitivos forman parte de la competencia social, por lo que habrá que entrenarlo.

Para concluir este apartado, decir que tanto el modelo de McFall como el de Trower aportan una explicación de la respuesta social bajo el paradigma interaccionista. En ambos la persona juega un papel activo en el que procesa información para alcanzar una meta social de manera ajustada a su ambiente. Dichos modelos sitúan como elemento importante la concatenación de sucesos cognitivos encaminados a resolver una situación de interacción social. Desde este enfoque, Caballo (2002), afirma que la persona no sólo interacciona con el ambiente, sino que también hace una selección de las situaciones en las que decide actuar. Esta acción recíproca es la que constituye el modelo interaccionista y es el marco teórico actual para la investigación de este campo de estudio.

1.2.4 PROPUESTA EVOLUCIONISTA

Para realizar un acercamiento desde la psicología evolucionista al constructo de la competencia social se hace necesario una primera referencia a la teoría evolucionista (Naranjo-Meléndez, 2006). Para lo cual cabe destacar que considerando la psicología como ciencia, aporta una gran cantidad de datos empíricos tanto con base genética como biológica. Parte desde el punto de vista de la adaptación y la selección natural y para ello estudia la competencia social dando vital importancia a los distintos elementos de la conducta humana. Desde esta corriente psicológica se establecen una serie de hipótesis en relación con los problemas de adaptación que muestran los organismos a lo largo de su proceso evolutivo y realiza una evaluación de aquellos comportamientos que muestra para hacer frente a dichos retos sociales. El planteamiento de estas hipótesis se realiza en relación a tres niveles básicos que parten de premisas generales hasta las más particulares (Buss, 1999).

En resumen, esta corriente tiene estudiada las dificultades de adaptación que afrontan los seres humanos y las soluciones que estos buscan. Llegar a una comprensión desde la perspectiva evolucionista del tipo de hipótesis y los niveles de análisis que se establecen, permitirá comprender los hallazgos que se encuentren tras la investigación de la competencia social en relación a la supervivencia y la adaptación.

El primer nivel de hipótesis parte de la comprensión de la adaptación inclusiva y está directamente relacionado con la teoría general evolucionista. Este planteamiento considera el proceso evolutivo entendido con aquellos comportamientos que contribuyan a producir descendencia.

El segundo nivel es el denominado "*nivel medio*" en las teorías evolucionistas por Buss (1999), las hipótesis planteadas van dirigidas a la evaluación de áreas completas del funcionamiento como es el caso de la teoría de la inversión parental de Trivers (predice la selección de pareja y la competencia intraespecífica).

El tercer nivel de concreción de análisis es el que establece las hipótesis evolucionistas más específicas y pueden probarse empíricamente utilizando diversos métodos como son los estudios transculturales. Aunque hay otro tipo de métodos que también pueden utilizarse como la comparación de individuos en diferentes contextos, los estudios genéticos, biológicos o comportamentales, entre otros.

Considerando estos planteamientos hay que destacar que la inteligencia está estrechamente ligada a los contextos sociales. Fundamentado en la hipótesis de que la experiencia social permitió que el cerebro de los primates evolucionara, para ser capaz de hacer frente a las complejidades que la vida social les planteaba (Allman, 2000). A modo de conclusión, se puede afirmar que el concepto de competencia social ha sido abordado desde las distintas corrientes psicológicas, considerando para ello tanto sus componentes de manera aislada como considerando configuraciones complejas. Desde los diversos planteamientos se ha contemplado la competencia social entendiendo que su estudio supone tener en cuenta diversos contextos sociales y numerosas variables

multidimensionales y relacionadas. Las distintas explicaciones psicológicas coinciden en que el concepto de competencia social es muy complejo y por ello debe estudiarse como un fenómeno multicausado (Naranjo-Meléndez, 2006). La revisión que se ha llevado a cabo en este apartado, muestran maneras distintas de abordar su estudio y se puede afirmar que todavía es necesario que se sigan desarrollando investigaciones en las diferentes áreas para aproximarse a la comprensión multidimensional que un concepto tan complejo como es la competencia social requiere. Desde esta revisión pueden surgir hipótesis de las distintas corrientes para conseguir alcanzar el reto de definir la competencia social.

1.3. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA SOCIAL

La competencia social va más allá de tener una cierta destreza social, esta incluye ser capaz de comprender la situación de relación interpersonal para inferir las prácticas más adecuadas en cada situación. Por ello, es muy importante que las personas dispongan de contextos facilitadores de poner en práctica estas capacidades. Aunque como se ha dicho, también se deben considerar las características o componentes individuales de los que disponen las personas para relacionarse socialmente. A continuación aparecen de manera detallada. En cualquier caso, cuando se hace referencia a la competencia social, se han de considerar los componentes aquí descritos, y tenerse en cuenta en cada situación de interacción social. Desde estos planteamientos se va a seguir la clasificación de la competencia social realizada por Lazarus (1973) que estableció desde la práctica los componentes siguientes: conductual y verbal, cognitivo, fisiológico y situacional.

1.3.1. PARTE CONDUCTUAL Y VERBAL

La competencia social está constituida por un conjunto de conductas aprendidas y dispone de varios mecanismos que contribuyen al desarrollo social entre personas, uno de ellos es el componente conductual y verbal. En este, se pueden contemplar las acciones observables y cuantificables tales como moverse o hablar, entre otras.

Los componentes conductuales se pueden dividir entre elementos verbales y no verbales. Dentro de los elementos verbales se contemplan aquellos que se refieren al mensaje, elementos de comunicación como la retroalimentación y permiten matizar el contenido de la respuesta. Dentro de los elementos no verbales, se contemplan los aspectos físicos que intervienen en la comunicación como la expresión facial o los movimientos corporales, también se pueden encontrar los elementos paralingüísticos de la comunicación como el volumen y la claridad entre otros.

Las investigaciones llevadas a cabo por Caballo y Buela (1988a, 1988b, 1989), muestran que los elementos verbales y no verbales referentes al tiempo de habla, la mirada y las pausas dentro de la conversación eran factores, cuya evaluación (según su frecuencia) diferenciaba entre personas con una habilidad social baja, media o alta.

1.3.2 FACTOR COGNITIVO

Otro de los mecanismos que contribuyen al desarrollo social es el componente cognitivo. Este establece un sistema de pensamiento y permite la modificación de los procesos emocionales. De esta manera la persona es capaz de rectificar aquellos procesos erróneos y modificar los procesos emocionales inadecuados para expandir su competencia social. Los elementos que forman el componente cognitivo hacen referencia a las interpretaciones, la atribución y la percepción entre otros.

En este sentido, citando a Padés (2003) *“Parece estar claro que las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos. La persona busca algunas situaciones y evita otras. El modo cómo selecciona las situaciones, los estímulos y acontecimientos, cómo los percibe y evalúa en sus procesos cognitivos forma parte de esta dimensión cognitiva y depende de los procesos cognitivos o expectativas de autoeficacia percibida. El procesamiento y la percepción e interpretación pueden ser erróneos influyendo negativamente sobre la conducta desencadenando emociones negativas y conductas inadaptadas o inexistentes”*. Todo ello supone una influencia del componente conductual sobre la competencia social.

Los elementos que Vallés y Vallés (1996) recogen como parte del componente cognitivo de la competencia social son: la competencia cognitiva, las estrategias de codificación y constructos personales, las características personales, las expectativas conducta-resultados y los valores. Estos elementos influirán en el tipo de competencia social que una persona desarrolle.

1.3.3 ELEMENTO FISIOLÓGICOS

El componente fisiológico es otro mecanismo que participa en la Competencia Social, contribuye al manejo y reconocimiento de las emociones propias. En él se incluyen los elementos afectivos y emotivos, sentimientos y las distintas respuestas psicofisiológicas asociadas a ellos (como el ritmo cardiaco o la ansiedad entre otros). Esto aspectos cambiarán en función del nivel de competencia social de cada persona.

Aunque existen algunas disparidades, diversos estudios sobre la competencia social en relación a este componente como los de Beidel, Turner y Dancu (1985) y Caballo (2002), han revelado que las personas competentes desde un punto de vista social consiguen controlar antes su activación fisiológica. En relación a este componente, resulta interesante como los aspectos fisiológicos se relacionan con el desarrollo de la competencia social, en las observaciones de la actividad normal de una persona y las reacciones fisiológicas que manifieste.

1.3.4 CONSTITUYENTE SITUACIONAL O AMBIENTAL

Siendo la conducta social una respuesta de la persona a una situación específica, el componente situacional o ambiental de la competencia social hace referencia a los elementos del contexto que influyen en el comportamiento social. Esto conduce a que el contexto será un componente determinante de la garantía de la competencia social que manifieste una persona. Se relaciona con la dimensión estratégica y social en una interacción. Permite el análisis de situaciones de interacción social, y como estos elementos influyen en la competencia o no competencia social de una persona.

Las variables ambientales que establece Fernández-Ballesteros (1986) son:

1. Físicas: como la temperatura, la construcción de edificios, etc.
2. Organizativas: aquellas que ordenan el comportamiento, parque, casa...
3. Conductuales: las conductas manifiestas (motoras, fisiológicas o cognitivas) que se desarrollan en cada contexto.
4. Sociodemográficas: sexo, edad, familia, lengua, religión...
5. Interpersonales o psicosociales: comportamiento externo de las personas como los roles o el liderazgo entre otras.

1.4 APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL

La Competencia Social permite a la persona su plena integración en la sociedad, y es una parte fundamental de la actividad humana (Martínez, Justicia y Cabezas, 2010). Cabe destacar que la competencia social no es innata, y ha de ser aprendida, por tanto su formación no puede dejarse al azar. Es la niñez el periodo crítico para el aprendizaje (Bellack y Morrison, 1982) y posterior desarrollo de la competencia social, aunque cabe decir que esta va cambiando con la edad debido a la maduración y al aprendizaje.

1.4.1 APRENDIZAJE

En su tesis, Padés (2003), recoge que no hay datos definitivos en relación al momento y a la manera en la que se aprende a actuar de forma socialmente habilidosa. Diversos estudios apuntan a la interacción entre los factores ambientales y genéticos que participan de este proceso de aprendizaje (Rotter, 1966; Meinchembbaum, 1977; Mischel, 1981; Bandura, 1986). Por otro lado, Bellack y Morrison (1982) consideran que la teoría del aprendizaje social es la explicación más adecuada para el aprendizaje temprano de las conductas sociales que hacen al individuo competente. Dentro de esta teoría, el factor crítico es el modelado, esto consiste en la observación directa de los niños a sus padres o iguales observando las conductas que desempeñan, es lo que se llama aprendizaje por observación o vicario.

En la adquisición de conductas sociales, se aprenden con facilidad las referentes al estilo de interacción, tanto verbal como no verbal. El mantenimiento de estas conductas vendrá condicionado por las experiencias de éxito o fracaso que se experimenten al realizarlas (Argyle, 1969). Por otro lado, el desarrollo hace referencia al grado de competencia social que una persona adquiere y es capaz de manifestar mediante diversos comportamientos que contribuyen a que responda de manera ajustada a las demandas sociales que se le exigen desde su entorno. Para un buen desarrollo de la competencia social se hace necesario el desarrollo de capacidades cognitivas que se aprenden en interacciones sociales mediante mecanismos como la experiencia directa, la observación, la instrucción o el feedback interpersonal.

Algunas de las características más destacables del aprendizaje de la competencia social durante la adolescencia son las siguientes (Sánchez, 2008), donde habría que destacar la importancia que ejerce el grupo de iguales:

- A pesar de la distancia la amistad se percibe como un vínculo estable.
- Mientras progresa en las relaciones familiares, el grupo de iguales va ganando en importancia y le sirve de refugio.
- El grupo se diferencia de otros grupos en cuanto a que comparten conductas, actitudes, creencias, formas de vestir...
- Gran diferencia interindividual en la dependencia de iguales o familiar.
- La amistad se valora por la lealtad, la sinceridad, el afecto, la comunicación, la confianza mutua y las conductas prosociales. La percepción respecto al grupo es son personas con las cuales se puede compartir y recibir ayuda para resolver los problemas personales.
- En un primer momento las pandillas entre adolescentes son homogéneas en cuanto al sexo y posteriormente se forman pandillas que alcanzan ambos sexos y de esta manera aprenden a relacionarse. El último paso es cuando se forman parejas en el grupo, que tienden a separarse del mismo y pueden acabar formando grupos de parejas.

Tanto los factores biológicos como culturales inciden en el aprendizaje de la competencia social. La influencia biológica es más fuerte en los primeros años de la infancia cuando en las relaciones interpersonales tiene un papel central la familia como eje de la socialización. Mientras que en la edad adulta, son las experiencias individuales las que mejor determinan lo competente que es una persona socialmente, se puede afirmar que la competencia social se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Otros estudios Clemente (2011) recogen la importancia de la aplicación de programas de intervención temprana antes de la escolarización. Esto se debe a que su implementación se caracteriza por proponer actuaciones centradas en el niño que favorecen su la socialización fuera del entorno familiar. La importancia de estos programas destaca por la importancia del desarrollo de la competencia social, emocional e intelectual de las personas durante los primeros años de vida. También Jiménez y López (2011), recogen que el éxito alcanzado con el grupo de iguales está muy relacionado con que manifiesten comportamientos vinculados a la competencia social, además esto debe darse de manera constante. De la misma manera los jóvenes que no muestran estas conductas muestran un fracaso social con sus iguales.

Recientes investigaciones (Del Prette y Del Prette, 2013) reconocen que tanto el aprendizaje como el desarrollo de la competencia social, se producen de manera natural mediante las interacciones que se producen en la vida de la persona. Son en este caso el contexto familiar y escolar junto con las experiencias de relación con los iguales determinantes en este aspecto. Y es por ello que pueden producirse problemas conductuales y trastornos psicológicos derivados de déficits del desarrollo en estos ámbitos cuando se producen prácticas desfavorables en este sentido.

1.4.2 PROCESO COGNITIVO

Desde las aportaciones que se van a recoger en este apartado no se pretende llevar a cabo un análisis pormenorizado del desarrollo cognitivo aunque el estudio del factor intelectual también sería interesante no es el objeto que persigue esta

investigación. Sí que se va a tratar por otro lado, de establecer la relación existente entre un aspecto del desarrollo cognitivo como es la inteligencia emocional con la competencia social. Por ello, en este punto se va a tratar de analizar las relaciones que se dan más concretamente, durante la adolescencia entre la competencia social y la inteligencia emocional. La literatura en este campo reconoce la importante influencia de la inteligencia emocional en la competencia social (Morales y Zafra, 2013).

Tradicionalmente se ha dado mucho valor a la inteligencia en la sociedad, sin embargo, los distintos estudios que se han realizado han constatado de manera empírica que la inteligencia cognitiva únicamente, no garantiza el éxito profesional, personal y académico (Extremera y Fernández, 2001; Goleman, 1995). Otras investigaciones como la llevada a cabo por Pérez y Garaigordobil (2004), encontraron correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia general respecto a la sensibilidad social y las conductas sociales positivas. Así se establece una correlación negativa de la madurez intelectual global con conductas sociales negativas como la apatía-retraimiento, ansiedad-timidez y agresividad-terquedad.

Se va a comenzar tratando de realizar una delimitación conceptual del concepto inteligencia emocional y para ello se van a destacar dos concepciones existentes. Por un lado el planteamiento de que la inteligencia emocional es el resultado de la combinación de diversos componentes referidos a atributos de personalidad, relacionadas con los buenos resultados académicos y diferentes del cociente intelectual tal y como afirman Bar-On (2000), Goleman (1998) y McCrae (2000). Por otro lado existe otro planteamiento de inteligencia emocional delimitada en cuanto a que sea una capacidad mediante la cual la persona sea capaz de percibir e interpretar la información emocional, esta es la propuesta de Mayer, Caruso y Salovey (2000), Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios (2003).

Lo cierto es que aunque en los últimos años se han tratado de establecer múltiples definiciones de este concepto, siguiendo a Jiménez y López (2009), se puede afirmar que todas comparten el planteamiento de que el factor emocional es un elemento

fundamental para dar explicación a cómo funcionan los sujetos en los distintos ámbitos de su vida (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006). Esto iría en contra de las propuestas racionalistas extremas que establecen que cognición y emoción son elementos totalmente opuestos (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Revisando la literatura existente sobre el tema y dentro de toda la variedad de definiciones existentes, una de las más aceptadas por la comunidad científica es la de Mayer y Salovey (1997) que proponen un concepto de Inteligencia emocional entendida como una habilidad mental específica, la concretan así:

“La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional” (p. 4).

En esta línea se puede destacar por su interés el planteamiento del modelo de inteligencia emocional que proponen Salovey y Mayer (1990). Estos autores, por su parte, establecen un modelo que alcanza cinco capacidades que serían las siguientes: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el control emocional (que se refieren a la inteligencia intrapersonal) por un lado y la empatía y las habilidades sociales (que se corresponden con la inteligencia interpersonal) por otro. En cualquier caso, es importante destacar que la delimitación científica de la inteligencia emocional sigue mostrando problemas empíricos y conceptuales todavía sin resolver (Schulze y Roberts, 2005).

Debido a que a lo largo de este capítulo ya se ha delimitado el constructo de competencia social y se ha llevado a cabo una delimitación conceptual en profundidad no se va a concretar en este punto. Pero sí resulta de interés destacar algunas aportaciones de Topping *et al.*, (2000), que reconocen que la competencia social no es un atributo homogéneo y que está formada por diversos sentimientos, pensamientos,

habilidades y comportamientos que pueden variar en función de la situación en la que se halle el individuo. Es más, concretamente, en el ámbito escolar, afirman que esto debería incluir el acceso al currículum con éxito y el desarrollo de actitudes y habilidades transferibles a otros ámbitos fuera de la escuela.

Por ello se va a comenzar destacando las aportaciones de diversos autores que ensalzan la importancia de la utilización e integración tanto de la inteligencia emocional como de la enseñanza emocional en el contexto académico (Elias Chan, Caputi, 2000; Gil, Palomera y Brackett, 2006; Lopes y Salovey, 2001). Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, resulta aceptable afirmar que los alumnos que estén más adaptados socialmente, siendo capaces de identificar, comprender y regular sus propias emociones tengan un mayor equilibrio emocional, debido a que sus habilidades sociales están relacionadas de manera positiva con unas interacciones sociales de calidad, con el rendimiento académico y con la conducta prosocial. Por otro lado, los alumnos que presenten dificultades para regular sus emociones, probablemente muestren más dificultad para adaptarse en los distintos contextos sociales como pueden ser la escuela, su entorno social y más adelante el ámbito laboral (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil, 2006; Extremera, 2012).

Partiendo de que en la comunidad científica se ha reconocido la importancia de los componentes emocionales como elemento fundamental en la adaptación del individuo a los diferentes contextos en los que se halla inmerso (Ipiña, Reyna y Guzmán, 2011). Esto ha supuesto que surgieran nuevas líneas de investigación que han centrado su interés en el estudio de la influencia que ejerce la inteligencia emocional tanto en el rendimiento académico como en otras variables actitudinales y motivacionales (Jiménez *et al.*, 2009).

Teniendo en cuenta todo lo anterior se puede afirmar la relación que se da entre competencia social e inteligencia emocional. En esta línea se pueden destacar algunas investigaciones que han constatado dicha relación como en los estudios desarrollados por Petrides y Furnham (2001), los cuales afirman que la percepción de la emoción, el

manejo emocional de los otros, la competencia social, las habilidades de relación y la empatía son elementos claves de la Inteligencia Emocional. Es más autores como Rendón, Soler y Cortés (2012), reconocen la importancia de la competencia social en la toma de perspectiva empática. Por su parte, otros investigadores como Miville *et al.*, (2006), también comprobaron que la inteligencia emocional junto con la variable sexo explicaba las puntuaciones logradas en empatía, y a estos resultados llegaron tras someter los resultados de su estudio a un análisis de regresión jerárquica.

1.4.3 DESARROLLO SEGÚN EL CONTEXTO

Es necesario considerar diversos aspectos de la competencia social para tratar de delimitar este constructo complejo. Teniendo en cuenta estas diferencias, las diversas líneas de investigación abiertas en este campo coinciden en su efectividad para el funcionamiento en los contextos sociales (Cavell, 1990). Para evaluar la conducta social hay que destacar la importancia del contexto social ya que las conductas de las personas, se ajustan a los criterios que demanda su entorno. Teniendo en cuenta la significación del contexto cultural en este, existe un consenso en la investigación de este constructo que apunta a que distintos contextos se relacionan con diferentes resultados en la competencia social de las personas debido al impacto que ejerce.

De esta manera el contexto actúa sobre los factores de riesgo de dos maneras distintas (Soriano y Soriano 1994), ya que es capaz de actuar de manera protectora ante componentes de riesgo porque proporciona un sistema de apoyo, normas y valores que contribuye a la afirmación positiva del individuo. Y por otro lado, si no se da esta protección ante situaciones de riesgo quedará debilitado por elementos sociales y económicos hostiles, incluso por procesos de exclusión social que le pueden conducir a establecerse en culturas marginales (Roberts, Garritz y Kearney, 1990).

Una abundante bibliografía sobre este tema pone de manifiesto la relación existente entre conductas sociales negativas como la violencia y la agresividad en adolescentes y los contextos socioeconómicos de pobreza o con pocos recursos

económicos y comunitarios (Guerra, Huesmann, Tolan, Acker y Eron, 1995). Se hallan en este sentido también diferencias de sexo que muestran como los chicos pertenecientes a familias con un bajo status socioeconómico son más susceptibles a padecer problemas sociales que las chicas del mismo ámbito (Heimer, 1997). Resulta destacable y de especial interés en este apartado hacer mención al estudio de Trianes, Cardelle, Blanca y Muñoz (2003), realizado en población adolescente, atendiendo a nivel socioeconómico alto, medio y bajo debido a las interesantes conclusiones a las que se llegó en relación a la competencia social.

Los alumnos que pertenecían a una clase social acomodada obtenían puntuaciones elevadas en asertividad y puntuaban bajo tanto en pasividad como en agresividad en las relaciones con adultos. Esta asertividad es la habilidad social que permite expresar las propias necesidades evitando la agresividad y sin intervenir con los derechos de los otros manteniendo un comportamiento adecuado a las normas del contexto. Teniendo esto en cuenta se concluyó que la explicación de dichos resultados podría deberse a que en este ámbito social se motive la conducta asertiva como la más adecuada en la expresión de los propios deseos en lugar de la conducta agresiva.

Por su parte, el grupo de alumnos que pertenecía a un nivel socioeconómico medio manifestaba un modelo coherente de relaciones pero distinto al grupo de alumnos que pertenecían a un contexto acomodado. Sus puntuaciones en agresividad y asertividad eran bajas mientras que obtenían puntuaciones elevadas en pasividad. Se valoró que estos resultados podrían deberse a considerar la conducta pasiva como una muestra valorada por los padres de respeto tradicional hacia los profesores.

Por último, el grupo de alumnos que pertenecía a un contexto sociocultural más deprimido y desfavorecido económicamente mostró elevadas puntuaciones en agresividad, una pasividad media y elevadas puntuaciones en asertividad, lo cual muestra unos resultados un tanto incoherentes y poco saludables. También mostraron elevados niveles de agresividad hacia los adultos y profesores. Teniendo en cuenta estos resultados, desde este estudio se afirma que en ciertos contextos socioeconómicamente

bajos puede incrementarse el riesgo de desarrollar problemas disruptivos en las relaciones y manifestaciones de conducta violenta. Esto podría deberse a que se refuercen las conductas agresivas de estos adolescentes como medio para resolver los problemas interpersonales.

Cada contexto social tiene unas normas y valores que rigen las relaciones sociales que se dan en él. La evaluación de sus características es una línea de investigación interesante en este ámbito ya que puede contribuir a interpretar de manera más precisa las diferencias que se hallan entre los adolescentes que pertenecen a distintos contextos socioculturales.

Diversas investigaciones como las de López, Garrido y Ross (2001), Rodríguez y Grossi (1999), López, Garrido, Rodríguez y Paíno (2002), han constatado que la competencia social es fundamental para alcanzar una adecuada adaptación social, personal y escolar. Las personas competentes socialmente son capaces de establecer una precisa definición de sus problemas, siendo capaces de diseñar varias alternativas al conflicto que se ha generado y valorar las posibles consecuencias derivadas de su acción, de esta manera logran conseguir realizar la elección más ventajosa y que más se adapta a la consecución de sus objetivos. En esta línea, otros estudios como los de Arce, Fariña, Mohamed y Seijo (2010), revelan que una baja competencia social se relaciona con el abandono y fracaso escolar, además de con la manifestación de conductas delictivas y comportamientos antisociales. Esta misma relación fue evidenciada en el estudio de Arce, Fariña, y Vázquez (2011).

Además son capaces de planificar con antelación aquello que resulte necesario para alcanzar la solución que han elegido ante una dificultad y pueden prever los posibles obstáculos con los que se pueden encontrar a lo largo de su realización. Esto hace que las personas con una elevada competencia social muestren un mayor grado de satisfacción personal con el ambiente en el que se desenvuelven y consigo mismas, además de ser socialmente más aceptadas por los demás.

1.4.4 EL ESTILO EDUCATIVO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL

En el desarrollo de la competencia social un elemento que tiene gran importancia es el modelo de socialización que se ha seguido en la familia. A través de las prácticas educativas que faciliten los progenitores, los niños adquieren los conocimientos y habilidades necesarias para su socialización. La familia actúa como un sistema en el cual el niño genera y expresa sus propias emociones, se le da una participación y se le exigen determinadas conductas, además de desarrollar funciones como el cuidado o la educación de los hijos. Son diversos autores los que reconocen que las contribuciones más comunes de la familia a los hijos están vinculadas no solo al desarrollo de la personalidad sino también a la contribución de que el niño se adapte a su entorno. Sin embargo, no todas las familias propician las mismas situaciones de interacción social ni lo hacen de la misma manera. (Fromm, Horkheimer y Parsons, 1978; Musitu, Román y Gracia, 1988).

La evidente importancia del ambiente que se da en la familia se debe a su influencia en todos los aspectos relacionados con el desarrollo del niño. En este inciden diversos factores como el tipo de relaciones que se establecen entre sus miembros, los niveles de conflicto, los sistemas de comunicación utilizados, la planificación y distribución de las actividades familiares o los estilos educativos de los padres (Sánchez, 2008). Respecto al tipo de influencia que ejercen los padres sobre sus hijos, hay que considerar diversos factores como el tipo de creencias de los padres, el tipo de apego y los estilos de crianza/educativos (democrático, autoritario, permisivo o negligente), en los cuales se profundizará a continuación:

Democrático: Estos padres dotan a sus hijos de una competencia social mayor. Se caracterizan por ejercer la disciplina con control, afecto y suavidad. Muestran coherencia y firmeza en sus normas, ejercen apoyo emocional a sus hijos, les expresan su afecto de manera evidente y les enseñan habilidades sociales.

Autoritario: Los progenitores que transmiten este estilo de crianza a sus hijos fomentan que se trate de niños impulsivos, agresivos, que son rechazados por sus iguales debido a que tratan constantemente de salirse con la suya y dominar. Estos padres muestran una relación con una fuerte exigencia inflexible en las normas, imponen el castigo físico para hacer prevalecer su autoridad y carecen de un suficiente afecto y comunicación (Putallaz y Helfin, 1990).

Permisivo: Los padres que mantienen con sus hijos este estilo educativo incentivan que estos niños tengan dificultades por interiorizar las normas y a regular sus impulsos por lo que se muestran agresivos con sus iguales. Estos padres destacan por mostrar un comportamiento excesivamente indulgente, donde no les exigen cumplir normas ni establecen un control sobre la conducta de sus hijos.

Aunque tal y como se ha recogido aquí, es el estilo democrático el que mejor potencia una adecuada competencia social, es importante no dramatizar en los otros dos estilos, porque las diversas situaciones harán que en unas ocasiones haya que realizar imposiciones sobre el niño y otras veces ser permisivo. Hay que considerar la existencia de estos tres tipos de estilos educativos diferentes sin llegar a hacer una valoración rígida de ninguno de ellos (Palacios, 1999).

En este ámbito, aunque si bien es cierto que la influencia del estilo educativo de los padres es obvio, también desde algunos sectores de la investigación se han realizado críticas a este planteamiento, recogiendo que existen otro tipo de factores que deben considerarse y que afectan al proceso de desarrollo de la competencia social, como podría ser la genética. En esta misma línea, se pueden destacar los estudios de Caspi (2001) y Loehlin (1992), que estudiaron la influencia de la genética en los rasgos de personalidad y como junto con los factores ambientales establecen los rasgos psicológicos del niño y su desarrollo.

Teniendo en cuenta todo esto se puede citar a Viguer y Serra (1996, p. 197) que recogen de manera significativa la influencia familiar y los factores que inciden en el desarrollo del niño.

“Durante la infancia, quizá la influencia más importante en el desarrollo del niño sea la familia en la que crece. La edad de sus padres, si estos son saludables o no, las relaciones que establezca con ellos, cuantas personas vivan en la casa, si tiene hermanos o no, la posición ordinal que ocupa en el número de hermanos, el nivel de estudios de los padres, si estos son ricos o pobres... No hay que olvidar que la influencia también se ejerce en el otro sentido, los niños y niñas afectan a los padres transformando su temperamento, sus prioridades y sus planes futuros.”

Diversos estudios han constatado la influencia que ejerce el clima familiar sobre la adaptación social y personal. Concretamente durante la adolescencia, aquellos adolescentes que han pasado por unos conflictos parentales elevados han mostrado una baja autoestima y una deficiente adaptación social incluso aunque la situación conflictiva hubiera ocurrido hace años (Shek, 1997).

Cuando ocurre, que el clima familiar no es el adecuado, como se viene diciendo, se hace necesario un desarrollo de la autonomía emocional de los hijos que les permita protegerse contra el desajuste social y personal durante la adolescencia (Seesa y Steimberg, 1991). Y en estas situaciones, las relaciones de amistad tienen una significación mayor para los adolescentes, ya que si no se dispone de un clima familiar adecuado las amistades son el apoyo que no encuentran dentro de la familia y que contribuye de manera fundamental a su desarrollo social (Gauze, Bukowsky, Aquan y Sippola, 1996). Por lo que cuando las vivencias de los adolescentes en su familia no sean positivas, las relaciones con sus iguales se verán aumentadas. En esta línea, reconocen la competencia social como predictor de un buen ajuste psicológico durante la vida (Saldaña, Cruz, Martínez, Hernández y del Castillo Arreola, 2013).

Cabe destacar que en la revisión sobre la literatura existente en este campo, de manera generalizada, los estudios concluyen en dar importancia a un buen clima familiar para que los adolescentes alcancen una adecuada adaptación personal y social. Y también inciden en que un ambiente familiar afectivo y estable contribuye a este mismo ajuste. Otro factor influyente que se ha estudiado en este campo son características individuales de la madre. Díaz, Pérez, Martínez, Herrera y Brito (2000), hallaron correlaciones significativas entre la respuesta social del niño y el nivel de extraversión de la madre.

Estos investigadores apuntan a que esto puede deberse a que las madres que son más extrovertidas exponen a sus hijos a más situaciones sociales que impliquen la relación con otras personas y se desenvuelven mejor en contextos sociales, mientras que madres menos extrovertidas propiciarían menos situaciones de aprendizaje social e interacción a sus hijos. Kochanska y Radke (1992), constataron que las madres depresivas a menudo tienen hijos tímidos o inhibidos, esto podría deberse a que el estado de depresión genera dificultades para el cuidado de los hijos y la realización de las actividades diarias. Además, los niños perciben una conducta de rechazo, temerosa o pasiva que puede ejercer una influencia de modelo de conducta.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque la competencia social, ha sido objeto de estudio dentro de la psicología desde principios del siglo XX, es en la actualidad cuando está tomando un verdadero protagonismo, tal y como demuestra la abundancia bibliográfica durante los últimos años, y es que sus posibilidades de aplicación práctica son enormes. Siguiendo en el ámbito académico, son muchos los estudios que están apareciendo apuntando a que la competencia social establece beneficios para el éxito académico y el acceso al currículum, además de la incipiente necesidad de fomentar comportamientos cívicos en el contexto escolar. Por todo esto, se concluye que el desarrollo de la competencia social puede ser uno de los medios que contribuyan no sólo a solucionar los conflictos de convivencia, sino también a potenciar unas verdaderas relaciones humanas.

Resulta imprescindible la consideración de diversos factores en relación a cómo se aprende y cómo se desarrolla la competencia social. Es por ello destacable la importancia que tiene el estilo educativo de los padres, el contexto en el que se desenvuelve el individuo y el desarrollo cognitivo como elementos a considerar en futuras investigaciones. También, contemplar que la competencia social es un constructo que se compone de diversos elementos como el cognitivo, verbal, conductual y fisiológico pero que también hay otros muy relevantes que son situacionales y ambientales, destacando la importancia de considerarlos todos para abarcar una correcta magnitud en los estudios.

Por último, destacar las aportaciones que diversas corrientes han aportado al estudio de este constructo, pero especialmente hay que considerar como aspecto renovado las últimas aportaciones hechas desde la neurobiología. El conocimiento en torno a cómo se establecen los diferentes sistemas y estructuras neuronales en relación a la competencia social abre un nuevo e interesante campo de investigación a tener en cuenta

CAPÍTULO II

LA EMPATÍA

INTRODUCCIÓN

La empatía es una variable fundamental en el estudio de la conducta humana. Fue a comienzos del siglo XX cuando se comenzó a utilizar este término dentro del ámbito de la Psicología, para ir extendiéndose posteriormente en otros ámbitos científicos. Dando lugar a que se postulen diversas teorías y explicaciones referidas a los elementos que la componen o a tratar de establecer su propio funcionamiento (López, Filippetti y Richaud, 2013).

Desde este estudio se contempla la empatía como una de las habilidades más importantes para que las personas sean capaces de comprender los sentimientos de otros, incluyendo otras capacidades relacionadas como el desarrollo moral o el altruismo. Es también fundamental para valorar el bienestar de otras personas.

En este capítulo se va a tratar de llevar a cabo una delimitación conceptual de este constructo, tratando de establecer el marco de elementos afectivos y cognitivos que están involucrados en todo este proceso de comprensión de los sentimientos de los demás. Para eso es necesario establecer la diferencia entre capacidad empática, entendida como habilidad para situarse en el lugar del otro y la tendencia empática, que se refiere a la probabilidad que muestra una persona para entender el estado de ánimo de una persona.

2.1 DELIMITACION CONCEPTUAL DE LA EMPATÍA

Para lograr comprender el constructo de empatía es necesario llevar a cabo una revisión de su delimitación conceptual, la cual es muy compleja (Jiménez, Pelegrín, Tirapu, Guallart, Benabarre, y Olivera, 2012).

Por ello, en este apartado se van a considerar las diferentes aportaciones que han llevado a cabo en este sentido algunos autores de referencia como Hoffman o Kohlberg, recientes estudios en torno a las neuronas espejo y otras investigaciones relevantes en este ámbito.

2.1.1 DEFINICIÓN

Se va a comenzar con la aclaración conceptual de este término y para ello se utilizará la siguiente definición, la empatía es entendida tal y como recogen los autores que se citan a continuación como una reacción emocional coherente con la situación emocional en la que se encuentra otra persona, la que está sintiendo o podría experimentar (Eisenberg, Carlo, Murphy y van Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Hoffman, 1987; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998).

Estos mismos autores completan la definición añadiendo precisiones terminológicas de otros conceptos estrechamente ligados a la empatía. Estos son: la adopción de perspectiva, que permite tomar el punto de vista del otro; la simpatía supone una predisposición a inquietarse por otras personas y, además, el malestar personal hace referencia a la inclinación a mostrarse preocupado ante situaciones de relaciones personales rígidas que afectan a terceros y sus demandas.

Para efectos de definir teóricamente la empatía, es esencial aludir a la comprensión empática; cuando es definida operacionalmente en un estudio empírico es necesario expandir la definición e incluir la expansión empática.

Diversas investigaciones plantean como la empatía alcanza respuestas tanto con elementos afectivos como cognitivos. Es más, se ha distinguido entre un tipo de empatía emocional que requiere de la involucración emocional del sujeto que presencia la situación vital de otra persona, también llamada empatía afectiva y otra denominada cognitiva. Esta última está vinculada con la capacidad de entender cómo se encuentra la otra persona.

Fernández, López y Márquez (2008) recogen las aportaciones de diversos autores en relación a la existencia de dos dimensiones empáticas (Mill, 1984; Smither, 1977; Gladstein, 1983), así la empatía compuesta de aspectos cognitivos y afectivos establecen una visión integradora.

Este nuevo enfoque que surgió con Davis en los años ochenta promovió la realización de diversos estudios dirigidos a evidenciar la relación entre estos dos componentes (cognitivos y afectivos). De estas investigaciones se obtuvieron resultados dispares, en algunos casos se constataba esta relación y en otra su independencia. Desde un punto de vista multidimensional, al abordar el análisis de la empatía se ha de tener en cuenta diversos componentes como los cognitivos y los emocionales, ya que estos se relacionan con la conducta prosocial.

Algunos autores como Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer (1999), Richau de Minzi, Lemos y Mesurado (2011); han planteado que los individuos con mayor empatía hacia los otros son menos agresivos ya que comprenden las consecuencias negativas de estas acciones para sí mismos y para los demás, por tanto, la empatía se relaciona positivamente con la conducta prosocial. En cuanto a las diferencias de sexo, las mujeres manifestaron menores niveles de agresividad y mayor disposición empática.

Siguiendo la revisión llevada a cabo por Martí & Noguera (2011), en la Tabla 1 aparecen recogidas las principales definiciones de empatía.

Tabla 1. Definiciones de la Empatía

Titchener (1920)	Es el primero en utilizar el término de empatía. Lo utiliza para hacer referencia al resultado de una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo.
Rogers (1959)	“Percibir el marco de referencia interior de otra persona con precisión y con los componentes emocionales que le pertenecen, como si uno mismo fuera esa persona pero sin perder nunca la condición de “como si”.
Hogan (1969)	“La habilidad para comprender la situación de otro”.
Mehrabian y Epstein, (1972)	“Una habilidad para sentir por el sentimiento de otros”
Rogers (1979)	“La capacidad de sentir lo que otra persona siente”.
Davis (1983)	“Reacción a la experiencia observada en otro”, un constructo en el que intervienen diferentes factores: Toma de perspectiva: significa la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él; sería el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo superior; Fantasía: se refiere a la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos; este factor implica también una capacidad de representación mental e imaginación; Preocupación empática: constituye junto con el “malestar personal” la respuesta más emocional de la empatía; describe los sentimientos de simpatía y preocupación “orientados al otro” que se encuentra en una situación negativa, Malestar personal: se refiere a los sentimientos de ansiedad personal “orientados al yo” que se producen en situaciones de tensión interpersonal.
Hoffman (1990)	“Una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo”.
Eisenberg y Strayer (1992)	“Empatizar implica compartir afecto”.
Batson, Fultz y Schoenrade (1992)	“Sentimientos, orientados hacia el otro, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona”.
Barnett (1992)	“Empatía toda la experiencia vicaria de una emoción que es congruente pero no necesariamente idéntica, con la emoción de otro individuo”
Thompson (1992)	“En la mayoría de los casos parece adecuada una definición de empatía según la cual un observador comparte el tono afectivo general de otro individuo, haya o no un emparejamiento emocional directo. Parece apropiado considerar ambos tipos de respuestas empáticas, las que requieren una mínima inferencia por parte del observador y las que exigen asumir un papel inferencial mayor, como jalones en el conitnium de la empatía”.
Strayer (1992)	“Desde un punto de vista multidimensional, la empatía puede empezar por la atención que un individuo presta a otro en un suceso relevante (real o simbólico). Las fases subsiguientes del proceso empático pueden contener mímica motora, condicionamiento clásico, asociación, transposición imaginal de sí mismo y del otro, y procesos similares como parte de la reverberación que vincula la experiencia de otra persona a nuestra propia experiencia y permite compartir el afecto”

Bryant (1992)	“La toma de perspectiva social incluye la comprensión cognitiva de los sentimientos y motivaciones de otros y, como tal, es una destreza instrumental. La empatía, por otro lado, entraña responsividad emocional a los sentimientos experimentados por otros y, como tal, es una experiencia expresiva”.
Eisenberg y Miller (1992)	“Un estadio afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él”.
Davis (1996)	“Conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas”
Hoffman (2002)	“La reacción afectiva vicaria ante otra persona”.
Gallagher y Frith (2003)	“Considerar que ésta consiste en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro (cognitive role taking); en realidad, esta visión se sitúa muy cerca del constructo de la teoría de la mente”.
Mestre, Samper y Frías (2004)	“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. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar; a partir de lo que observa, de la información verbal o de la 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”.
Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew (2005)	“Una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro”.
Sánchez, Oliva y Parra (2006)	“La adopción de perspectiva hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro”.
Hernández (2013)	“La empatía es sintonizar de una forma espontánea y natural con los pensamientos de otra persona, sean los que sean”.

Las distintas aportaciones de las definiciones sobre empatía abarcan tanto procesos cognitivos como afectivos, destacando el factor motivacional que el proceso empático tiene en la conducta prosocial. La empatía tiene una consistencia empírica muy considerable como factor que incrementa las acciones de ayudas y conductas prosociales, disminuyendo a su vez las conductas antisociales.

2.1.2 TEORÍA DE M.L. HOFFMAN SOBRE LA EMPATÍA

Hoffman (1991) plantea la empatía como un proceso motivacional que conduce a la persona a prestar su ayuda a la resolución del problema de otro, haciéndolo de manera parecida a la que se da en el desarrollo cognitivo social del individuo. Percibir

puede no ser suficiente, ya que se requiere conocer a las otras personas y no realizar solo suposiciones. Por tanto, una de sus aportaciones más importantes es la de la integración del afecto y la cognición en el proceso de empatía con un matiz evolutivo. Que una experiencia empática tenga mayor o menor calidad variará en función de las atribuciones personales que cada individuo establezca de manera espontánea ante el malestar o bienestar de otros. Hoffman trata de establecer la relación consistente entre el afecto y la cognición afirmando: *“mi argumento es que un principio moral puede convertirse en algo más que una abstracción y puede realmente pasar a formar parte del sistema de motivos morales del individuo si está cargado de afecto empático”* (Hoffman, 1991:108).

Desarrollo de la empatía según Hoffman:

1. Falta de separación clara entre el sí mismo y el otro.
2. Conciencia de que los otros constituyen entidades físicas distintas.
3. Conciencia de que los otros tienen sentimientos y estados internos independientes de los de uno mismo.
4. Conciencia de que los otros tienen experiencias que trascienden la situación y su historia e identidad propias en cuanto a individuos.

Aunque se considera que la empatía surge como una respuesta casi espontánea es cierto que puede desarrollarse de manera más diversa. Cuando una persona tiene un grado de desarrollo como pueda ser el de un adulto es capaz de distinguir entre uno mismo y los otros. Así dispone de la capacidad de realizar las atribuciones y juicios que modulan su afecto empático y es consciente que esto se debe a que es capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y de sus sentimientos. De este desarrollo cognitivo y afecto empático, Hoffman identifica cuatro niveles de malestar empático:

1. Empatía global: Durante el primer año de vida, un niño puede sentir un malestar empático global al observar a alguien en una situación desagradable que le haga sufrir, llegando a manifestar una conducta como si le estuviese ocurriendo a él.

2. Empatía egocéntrica: Con el paso del segundo año de vida, un niño es capaz de diferenciar que el estado emocional de otra persona es distinto al suyo pero como no es capaz de comprenderlos los asemejará a los suyos.

3. La empatía con los afectos de otro: Junto con el desarrollo del lenguaje y cuando el niño tiene alrededor de tres años, su nivel de desarrollo evolutivo le permite activar la empatía hacia otra persona aunque no la tenga presente. De esta manera comienza a empatizar con emociones cada vez más complejas.

4. Empatía con la situación vital de otra persona: este nivel supone que el niño, al final de su infancia, es capaz de llegar a la comprensión de que lo que los otros sienten puede ser mediato en su vivencia a lo largo del tiempo. Poco a poco podrá incluso llegar a empatizar con un grupo, estableciéndose así las bases psicológicas para el desarrollo de ideologías, esto se ve acentuado durante la adolescencia debido al fuerte carácter motivacional de esta etapa del desarrollo.

2.1.3 APORTACIONES TEÓRICAS DE L. KOHLBERG

Este psicólogo ha planteado en diversos estudios que la cognición es la base fundamental de la moralidad, es decir, la forma en la que tiene lugar el afecto no es producto de la disyuntiva entre premio y castigo. Diversos estudios realizados por Kohlberg, Power y Higgins (1997), que se han llevado en distintos contextos culturales apuntan a que la vida social del niño se fundamenta en la empatía. Otro estudio sobre el desarrollo del ego que llevó a cabo Baldwin (1906) confirma que el autoconcepto es un concepto compartido del yo con los demás, por lo que un daño que otro reciba es percibido como si lo recibiera uno mismo. De esta manera quedaría clara la idea de que la empatía no hay que enseñársela al niño; es un fenómeno primario. Lo que la socialización y el desarrollo personal alcanzan es la organización de fenómenos empáticos y preocupaciones empáticas y morales consistentes, no la creación de la empatía como tal (Kohlberg, 1992:99-100).

El desarrollo del razonamiento moral planteado por Kohlberg forma parte de una secuencia en la que también participan el pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. El pensamiento lógico se establece primero y posteriormente se establece el razonamiento moral. Esto es así porque es necesario cierto nivel de abstracción para tener en cuenta las relaciones que se dan entre diversos sistemas. Para Kohlberg, el niño o el adolescente también progresan paralelamente en su capacidad para ponerse en el lugar del otro (Pérez y Fuentes, 1997:24). Este desarrollo moral al que hace referencia se establece dentro de una secuencia invariante, irreversible y consecutiva, de manera jerárquica y teniendo en cuenta que una estructura cognitiva superior supera a los estados anteriores.

Kohlberg establece seis estadios de desarrollo moral agrupados tres niveles:

1. *Nivel Preconvencional*: en este nivel en el cual las normas son una realidad externa, por lo tanto el individuo responde a las normas culturales y etiquetas de “bueno” y “malo”. Estas normas se respetan sólo atendiendo a las consecuencias de la acción o del poder de quienes las establecen.
2. *Nivel Convencional*: los individuos en este nivel viven identificados con el grupo; se quiere responder favorablemente en las expectativas que los otros tienen de ellos (familia, grupo o nación) no por las consecuencias inmediatas. Se identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así lo considera y con las personas o grupos involucrados en ello.
3. *Nivel Postconvencional*: en este nivel el individuo trata de establecer los principios y valores morales válidos, al margen de la autoridad, de los grupos e incluso de su propia identificación con los grupos. Es el nivel de comprensión y aceptación de los principios morales generales que inspiran las normas, esto supone que los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas. Los estudios de Zerpa y Ramírez (2013) revelan que un mayor desarrollo moral en este nivel se asocia con mayores niveles de empatía.

2.1.4 NEURONAS ESPEJO Y DIFERENCIAS EN LA COMPRENSIÓN EMPÁTICA

Durante el siglo XX, psicólogos y neuropsicólogos han estudiado por qué los seres humanos saben qué piensan, o cómo se sienten otras personas. Sin embargo, hoy en día, ya se conoce que todo esto se debe a unos grupos de células que establecen un vínculo con otras personas a nivel emocional y social, son las neuronas espejo. Fue en la universidad de Parma donde Giacomo Rizzolatti junto con un grupo de neurofisiólogos identificó por primera vez este tipo de neuronas. Este equipo se especializó en el estudio del área F5, que destaca por codificar comportamientos motores específicos de la mano con la intención de ayudar a recobrar estas funciones en personas con daño cerebral. Tal y como recoge Iacoboni (2009), tras más de veinte años de investigaciones, el grupo de Parma constató que ver realizar diversas acciones, es hecho suficiente para que se activasen estas células cerebrales, esto supone nuevas formas de comprensión debido a que es una neurona perceptiva.

En esta línea metodológica y experimental, se ha constatado que se han hallado neuronas espejo presentes en el complejo entramado de sinápsis cerebral mantiene una doble dimensión, la percepción de una acción y la de su ejecución. Cuando un individuo observa una acción se produce una elevada activación cerebral de las zonas premotora y parietal (Gallese, 2003; Gallese, Keysers y Rizzolatti, 2004; Rizzolatti y Craighero, 2004; Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2004). Las presentes tecnologías aplicadas al conocimiento en el campo de la neuroimagen ha permitido el reciente avance que se ha producido en el estudio y el conocimiento de las estructuras neuronales que están implicadas en diversos comportamientos complejos como es la empatía, consiguiendo una mayor comprensión del funcionamiento de los circuitos cerebrales implicados en ella (Moya *et al.*, 2010).

Las neuronas espejo, se consideran los cimientos de la moralidad y de la empatía. Suponen una explicación neurofisiológica de las interacciones sociales y otras formas complejas de cognición. Estas características neuronas, recrean a nivel mental las situaciones que están viviendo otras personas (Iacoboni 2009).

El sistema de neuronas espejo tiene la capacidad de permitir hacer como propias las acciones, las sensaciones y las emociones que están vivenciando los demás. Hay que tener en cuenta, que el sistema de neuronas espejo, a nivel cerebral, se encuentra distribuido en lugares estratégicos como son la corteza premotora, los centros de lenguaje, empatía y dolor. Además de esto, las neuronas espejo se encuentran en un área que permite al ser humano entender las intenciones de otros mediante su observación o a través de la imitación de sus acciones. Como recoge Cererols (2010), existe a nivel cerebral un sistema que mantiene una doble función. Por un lado planifica y ejecuta acciones para obtener un objetivo y por otro infiere las intenciones cuando se observa a otra persona planificando o ejecutando ciertas acciones. Gracias a este doble paralelismo, las neuronas espejo se encuentran en la base de dos mecanismos sociales básicos, la imitación y la empatía.

Teniendo todo esto en cuenta, se puede afirmar que la empatía es claramente distinta del contagio emocional, ya que permite sentir lo que otros están sintiendo, atribuyendo estas experiencias a los otros y no a uno mismo, lo que implica la conciencia de su existencia. Tal y como recogen Olhaberry y Jiménez (2008), el sistema de neuronas espejo suponen un mapeo directo de la información sensorial hacia estructuras motoras. De esta manera, a partir de una interacción se produce el estado emocional de otra persona. Todo esto conforma una nueva vía de conocimiento para comprender cómo se llega a conocer los estados emocionales ajenos. Se cree que se llevaría a cabo en un primer momento mediante la observación, luego la elaboración cognitiva, la deducción y por último la conclusión lógica.

Existen diversos factores que determinan la capacidad de empatizar de las personas, y la mayor parte de ellas dispone de manera automática la capacidad de comprender las acciones, intenciones y emociones de otros individuos, lo cual permite una interacción social adecuada y ajustada. Se puede considerar que las neuronas espejo participan de diversos procesos y permiten a las personas (Ruggieri, 2013):

- A través de la mimetización y el contagio, permiten “corporalizar” las acciones, sensaciones y emociones de otros, sintiéndolas como propias.
- Posibilita ponerse en el lugar de otra persona.
- Permite anticipar, mediante la representación mental, las intenciones de otros sin que sea necesario estar presente en la acción que se desarrolla.

Sin embargo, aunque todas las personas poseen un sistema de neuronas espejo existe un amplio rango de diferencias individuales en cuanto a la capacidad de comprender a otros seres de nuestra especie. Esto puede darse en su vertiente patológica, como la esquizofrenia, el síndrome apático o el autismo, entre otros. Siguiendo a Moya *et al.*, (2010), las habilidades cognitivas y sociales permiten a los sujetos a relacionarse e interactuar con su ambiente social de manera ajustada. Un error en algunos de los elementos de su cognición social, pueden llevar a una persona a percibir de manera menos efectiva todo su ambiente, terminando con su retirada social. La cognición social es crítica para el funcionamiento del individuo en comunidad, por ello tiene gran interés la identificación de los sustratos neuronales que se dan o que faltan en componentes de esta cognición, como es la empatía.

Desde diversos planteamientos científicos y de investigación de la empatía, se están estudiando varias dificultades sociales, como el autismo que pueden deberse a una disfunción en las neuronas espejo. Las personas que se sitúan dentro de este continuo autista muestran deficiencias en el funcionamiento de este tipo de neuronas, mostrando una menor capacidad de resonancia que es la empatía emocional. (Cererols, 2010). De igual manera también se hallan dificultades en la imitación simbólica como no simbólica. Las diferentes investigaciones han constatado una dificultad de la dimensión empática en personas con algún daño a nivel cerebral (Filippetti, López y Richaud, 2012; Shamay, Aharon, J., y Perry, 2009).

Un caso claro de extrema incapacidad en los comportamientos comunicativos y sociales, junto con un limitado interés por el ambiente y escasas iniciativas que suelen ser estereotipadas se observan en los trastornos del espectro autista (Dawson *et al.*,

2002). Esto se refiere a distintos niveles de gravedad en relación a la incapacidad de establecer comunicación con otras personas, de imitar su comportamiento, comprender sus emociones, sensaciones y pensamientos, ya que los autistas que observan situaciones ajenas no manifiestan una activación cerebral que comprende a las neuronas espejo. Esto hace pensar que las dificultades empáticas de las personas autistas puedan deberse a un déficit en los mecanismos de simulación corporalizada, determinado por un funcionamiento deficitario de las neuronas espejo (Gallese, 2006).

Para finalizar, se podría afirmar, que es cierto que toda la capacidad cognitiva social y los comportamientos sociales complejos derivados de la interacción humana no pueden ser explicados en su totalidad por las neuronas espejo. Sin embargo, existe un nuevo campo de investigación en cuanto al déficit de este sistema en algunas patologías como el autismo y a su vez en las consecuencias sociales positivas que podría suponer la activación de este sistema neuronal.

2.1.5 OTROS ESTUDIOS

Por otro lado, Batson (1995) establece la empatía considerando como un elemento fundamental la posibilidad de situarse en el lugar de otra persona y también depende del tipo de ayuda que se vaya a realizar. La empatía apareció como factor motivador de la conducta prosocial pero este no fue el único. Dentro de estos otros factores influyentes se pueden destacar el costo de ayuda frente al propio estado (si es muy elevado se optará por no mostrar conductas prosociales aunque se sienta empatía por otras personas).

Para terminar con este apartado se va a destacar la interesante aportación de Bandura (1987, 1991) en cuanto a que la activación emocional empática actúa como un factor que influye en el tipo de respuesta que puede dar un sujeto ante las reacciones emocionales de los otros.

Esto es un factor afectivo que interactuará con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales. Diversos autores consideran que la conducta de ayuda depende de la tendencia humana a empatizar con los demás y depender de la motivación prosocial. Sin embargo existen distintos puntos de vista en la literatura revisada sobre el papel de la empatía como variable mediadora del comportamiento de ayuda, esto es porque se parte de distintas concepciones de empatía.

a) Desde la perspectiva afectiva: se postula como la mera observación de un individuo a otro que está viviendo una situación angustiosa puede producir la activación de una emoción empática que le motivará a poner en funcionamiento una conducta de ayuda que disminuya esta angustia.

b) Desde los planteamientos cognitivos: la empatía es considerada como un proceso cognitivo, planteando que por el hecho de ponerse en el lugar de otra persona y de su necesidad, la probabilidad de que se actúe para reducirla es mayor.

c) La empatía desde un punto de vista integrador: contempla la empatía como el resultado de un proceso interactivo entre aspectos emocionales y cognitivos. Por tanto, cuando se toma la perspectiva de otra persona incrementa la emoción empática y la probabilidad de manifestar un comportamiento de ayuda.

En cualquier caso, hay evidencias empíricas que constatan el papel de la emoción empática en la motivación de la conducta de ayuda. Por destacar alguno de ellos, se nombran algunas investigaciones que sobre estos planteamientos han desarrollado diversos autores reconocidos en este campo como Aderman y Berkowitz (1970); Batson y Coke (1981) o Eisenberg y Miller (1987). Considerando todo esto, se respalda la hipótesis que relaciona la empatía con la conducta prosocial, apoyando la propuesta de que el incremento de la emoción empática lleva a una mayor conducta de ayuda.

2.2 VARIABLES PERSONALES QUE INCIDEN EN LA EMPATÍA

A continuación se van a exponer las variables personales que afectan a la empatía. Estas son algunas como la influencia que ejerce sobre este constructo el sexo, la edad, el avance madurativo y otras variables cognitivas, emocionales y sociales.

2.2.1 LA EMPATÍA Y EL SEXO

En relación al estudio de las emociones desde la perspectiva del sexo *“se mantiene el interés por estudiar los procesos psicológicos y su relación con el género desde una perspectiva social y evolutiva”*, tal y como recogen Mestre, Pérez, Samper y Martí Vilar, 1998). Múltiples estudios corroboran la mayor capacidad empática en mujeres que en hombres (Martí Vilar y Palma, 2010). Esta tendencia empática está relacionada con la atribución que las mujeres hacen a su propio estereotipo social, relacionándolo con un mayor sentido de protección y cuidado hacia los demás, preocupación por la interacción social y sentimientos de otras personas. Existen diferencias significativas en el desempeño de roles sexuales de hombres y mujeres, esto dificulta más a los hombres la expresión de sus sentimientos de ternura, compasión, enfado y ansiedad (Batson *et al.*, 1992:193).

Las aportaciones de Hoffman en este sentido, en su revisión sobre el sexo y la empatía (Hoffman, 1977: 712-713), diferencian entre medidas de empatía e índices de toma de perspectiva y sensibilidad social. En su revisión llegó a la conclusión de que las mujeres manifestaban una tendencia a puntuar más alto en empatía y por eso eran más empáticas. Hoffman plantea que la empatía en las mujeres puede deberse a una orientación afectiva prosocial que incluye el hecho de experimentar culpa cuando les ocurre un daño a otras personas (Martí-Vilar y Palma, 2010). Sin embargo los resultados de los estudios de Eisenberg y Lennon (1983) amplían estos planteamientos llegando a conclusiones muy relevantes que expresan que las diferencias de puntuación en empatía se deben al tipo de instrumento utilizado para su evaluación. Las mujeres puntuaban más alto cuando los cuestionarios eran de autoinforme.

Por otro lado estas diferencias respecto de los hombres no son tan evidentes cuando se medía la empatía a través de situaciones artificiales e hipotéticas. Las diferencias sexuales reveladas por la utilización de uno u otro tipo de instrumento pueden deberse "*a diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, que hace más adecuado para las mujeres manifestar tanto sentimientos de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión*" (Batson, Fultz y Schoenrade, 1992, 193).

Un estudio sobre el desarrollo prosocial en la adolescencia que se llevó a cabo longitudinalmente y que incluía medidas de empatía, concluyó que las chicas puntuaban más alto que los chicos en la escala de empatía de Bryant (1992) y en las dimensiones de preocupación empática, malestar personal y toma de perspectiva del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980), (Eisenberg *et al.*, 1991:855). Concretamente las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en las escalas emocionales respecto a los hombres, aunque no sucedió esto en las escalas cognitivas. Realizando el mismo estudio en población española se hallaron los mismos resultados excepto en la dimensión empática Fantasía, que sí estableció diferencias estadísticamente significativas. Otro estudio en muestra española demostró la mayor predisposición de mostrar empatía en mujeres respecto a los hombres a los 10 años como a los 14 y que el incremento de la capacidad empática explicado por el aumento de la edad está relacionado con el desarrollo que se produce a nivel cognitivo y la capacidad de toma de perspectiva en el ámbito social (Fuentes, 1989).

Otras investigaciones constatan la importancia de la empatía para que la persona pueda desarrollar una pautas de pensamiento y conductas adecuadas al contexto social en el que se halla y que se ajusten a las normas socialmente establecidas en ese ámbito (García, del Campo, González y Valenzuela, 2012). Esto contribuye de manera significativa a la formación de la propia personalidad y de la idea que el sujeto tiene sobre sí mismo. Está también relacionada con la conducta prosocial en ambos sexos y con la conducta antisocial en hombres, destacando su importancia para comprender la conducta social. (Garaigordobil 2006).

2.2.2 IMPORTANCIA DE LA EDAD Y EL AVANCE MADURATIVO

En cuanto al desarrollo de la empatía, Hoffman (1990) plantea su desarrollo desde una perspectiva evolutiva, en la que intervienen el desarrollo cognitivo social y las atribuciones causales. Este proceso madurativo incluye cinco modos hipotéticos de excitación empática afectiva que aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2. Modos hipotéticos de excitación afectiva empática (Hoffman, 1990: 154; 1992:62)

<p>I. Modalidades de excitación afectiva empática que actúan por separado o en combinación.</p> <ul style="list-style-type: none">A. Automática-no voluntaria<ul style="list-style-type: none">1. Reacción circular primaria: el neonato llora al escuchar el llanto de otro.2. Mímica: imitación automática más retroalimentación aferente.3. Condicionamiento y asociación directa.B. Cognitiva de nivel superior.<ul style="list-style-type: none">1. Asociación por mediación del lenguaje.2. Ponerse en el lugar del otro: centrado en otro y centrado en sí mismo.
<p>II. Desarrollo de un sentido cognitivo de los otros.</p> <ul style="list-style-type: none">C. Fusión sí mismo-otro.D. Permanencia del objeto: el otro es una entidad física distinta de sí mismo.E. Toma de perspectiva: el otro tiene estados internos independientes.F. Identidad personal. El otro tiene experiencias que trascienden la situación inmediata y la historia e identidad propias.
<p>III. Estadios evolutivos de empatía.</p> <ul style="list-style-type: none">G. Empatía global.H. Empatía egocéntrica.I. Empatía con los sentimientos de otro.J. Empatía con las experiencias de otro más allá de la situación inmediata de estado general y de las expectativas de futuro.K. Empatía con todo un grupo.
<p>IV. Transformación parcial del malestar empático en simpático. Empieza a producirse en el paso de III A a III B; después, la respuesta afectiva de uno al malestar de otro tiene un componente empático y un componente simpático.</p>

V. Atribución causal y modelado de la empatía en afectos morales relacionados.

A. Si la víctima es causa de malestar, puede que no siga viéndosela como una víctima y se retira la base de empatía.

B. *"Malestar simpático"*: la víctima no controla la causa de su malestar (accidente, enfermedad, pérdida).

C. *"Culpabilidad"*: el observador es causa del malestar de la víctima.

1. *"Culpabilidad por falta de acción"*: el observador, aunque no la causa, no hace nada y por consiguiente se considera responsable de la continuación del malestar de la víctima.

2. *"Culpabilidad por asociación"*: el grupo observador es causa del malestar de la víctima.

D. *"Ira empática"*: algún otro es la causa del malestar de la víctima.

3. La ira empática puede reducirse y/o dirigirse hacia la víctima, dependiendo del contexto, por ejemplo si el culpable ha sido previamente perjudicado por la víctima.

4. Si el culpable representa a la sociedad, la ira empática puede generar crítica social e ideología moral política.

E. *"Injusticia empática"* contraste entre el malestar de la víctima y su carácter.

Hoffman establece con este esquema un proceso evolutivo que refleja diferentes momentos de desarrollo de la empatía, pero sin que estas etapas lleguen por ello a constituir una secuencia estricta. Por su parte Mestre *et al.*, (1998) constatan que *"el desarrollo cognitivo del sujeto que en definitiva posibilita el valorar los hechos más allá de la situación concreta, las consecuencias positivas o negativas para otros, el combinar con el afecto los principios de igualdad o justicia, modula el carácter moral de las decisiones y tendencias conductuales"*. Para empezar, hay que considerar que estas formas de excitación afectiva de la empatía pueden ser una respuesta cuando se está presente ante el malestar de otra persona. Además la empatía puede ser autorreforzadora, de manera que cuando alguien siente malestar y empatiza con el sufrimiento de otro, puede darse una conexión mayor y también una respuesta empática. Aumentando las posibilidades de empatizar con otras personas en el futuro.

Aunque la empatía aparece en las personas de una manera universal, no sucede de la misma manera en niños que en adultos. Mientras que de mayores se es capaz de

ponerse en el lugar de otra persona conociendo lo que le sucede, los niños no pueden superar su egocentrismo y activar la empatía sin el conocer en primera persona lo que a otro le ocurre. Es por esto que el afecto empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo de las demás personas. El afecto empático se experimenta de manera diferente a medida que el niño va atravesando estos niveles. Este desarrollo sociocognitivo y de afecto empático da lugar a cuatro niveles evolutivos de malestar empático (Hoffman, 1990-1992):

1. *Empatía global*: los niños muy pequeños pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo. Durante el primer año, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que le ha ocurrido a otro le ocurriera a él mismo.

2. *Empatía egocéntrica*: el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios (transcurso del primer a segundo año de vida).

3. *La Empatía con los afectos de otro*: entre los 2-3 años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.

4. *Empatía con la situación vital de otra persona*: al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no solo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato de otro, su respuesta puede incrementarse al darse cuenta de que el malestar de otro es crónico y no transitorio. En este nivel el afecto empático se combina con una representación mental del nivel general de malestar o privación de otro. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el

niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo. Este nivel empático puede proporcionar una base motivacional para el desarrollo de ciertas ideologías morales o políticas, especialmente en la adolescencia.

Para Hoffman existe una semejanza entre los sentimientos y afectos con los pensamientos, principios morales y comportamentales. *“Sería razonable imaginar que en el curso de desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida; el principio puede activarse primero y luego provocarse su afecto empático asociado”* (Hoffman, 1992:71).

El grado de comprensión empática puede ir desde un nivel inicial de empatía que no se corresponde con los sentimientos y experiencia del otro, implicando una patente falta de respeto, permitiendo una conversación en términos generales, vagos y anónimos o manteniendo despegado al otro, sin autodescubrimiento de los sentimientos o de la personalidad, hacia un nivel más profundo, en donde el grado de empatía exige mucha atención y respeto profundo, ayudando a expresar matices y multitud de sentimientos o experiencias personales de modo específico, concreto, global... con indicios de respuestas auténticas de modo constructivo.

Hoffman sostiene una teoría que plantea la idea que desde el nacimiento el niño es capaz de experimentar un estado de aflicción personal en respuesta a la aflicción de otros. Mientras las habilidades cognitivas del niño se desarrollan con la edad, así como también los sentimientos de simpatía y la toma de roles, disminuyen la capacidad de aflicción personal. Esto tiene que ver con la capacidad empática y no con tendencias.

A pesar que la habilidad cognitiva del percibir puede ser condición necesaria para la empatía, no es suficiente, ya que esta requiere que el percibir como una actividad cognitiva que se basa en gran medida en el conocimiento de los otros y de sus circunstancias, y no meramente una suposición.

2.2.3 VARIABLES COGNITIVAS, EMOCIONALES Y SOCIALES.

Para continuar profundizando en el estudio de las variables que afectan a la empatía, hay que considerar que en las últimas décadas se ha desarrollado un incipiente interés en el estudio de las otras variables de personalidad que podían relacionarse con este constructo. Estas variables constituyen un amplio abanico que podían referirse tanto a variables sociales, emocionales como intelectuales, algunas tales como la estabilidad emocional, la autoestima o la inteligencia entre otras. La consideración de estas variables es fundamental ya que la empatía incide directamente en el desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento que resulten coherentes con las normas sociales en las que está involucrado el individuo.

a) Variables Cognitivas

Se hace necesario contemplar en este apartado las variables cognitivas que están relacionadas con la empatía. Una de estas variables destacable en relación con la empatía es la capacidad para resolver positivamente los conflictos. Si bien es cierto, la mayor parte de los estudios que establecen esta relación que se encuentran están aplicados en población adolescente. Un estudio reciente de Garaigordobil y Maganto (2011), muestra como los niños y niñas que muestran elevados niveles de empatía correlacionan positivamente en la capacidad de resolver conflictos, y los adolescentes más empáticos además de esto también mostraban pocas conductas agresivas y muchas estrategias cooperativas. En esta línea de investigación apuntan a los mismos resultados las aportaciones de Loinaz, Echeburúa y Ullate (2012) y McPhedran (2009).

Este estudio confirma que durante la adolescencia se establece una conexión entre la empatía y la capacidad de resolver conflictos. Por ello es fundamental considerar este factor para conocer el desarrollo de las pautas de comportamiento y pensamiento que el individuo realiza en los diversos procesos que se relacionan con el establecimiento de relaciones interpersonales. En esta línea de investigación se confirman los resultados obtenidos en los estudios que se exponen a continuación. Se pueden destacar los estudios de Alexander (2001), el cual constató que se daba una relación significativa entre la toma de perspectiva con la resolución cooperativa y con la capacidad de respuesta empática. Por otro lado, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (2000), lo cuales hallaron evidencias empíricas que confirmaban como la empatía correlacionaba de forma positiva y con la posibilidad de solucionar conflictos sociales. Siguiendo estos planteamientos Wied, Branje y Meeus (2007) comprobaron que aquellos sujetos que mostraban una elevada empatía disposicional sobre la situacional y mostraban un mayor éxito al manejar los conflictos.

También se procede a la consideración de la inteligencia emocional, entendida como la habilidad para reconocer los significados de las emociones, resolver problemas que se basen en ellas y el razonamiento, desde un punto de vista cognitivo (Mayer y Salovey, 1997). Cabe destacar que no se han encontrado muchas investigaciones que correlacionen la inteligencia en niños con la empatía. En la revisión de la literatura sobre el tema se han hallado estudios que indican que la ansiedad disminuye la inteligencia emocional, de manera que los individuos que sienten angustia muestran más dificultades en la adecuada interpretación de las emociones de los otros, así su empatía se ve mermada y sus habilidades sociales obstaculizadas. Por otro lado, los estados de ánimo positivos contribuyen a fomentar la creatividad (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002).

Algunas investigaciones que existen correlacionando la empatía con la creatividad establecen relaciones positivas significativas entre ambas. Un estudio de Niec (1998) constató que aquellos niños que eran más empáticos demostraban usar más la imaginación. Por su parte, Garaigordobil y García de Galdeano (2006), no confirmaron

correlaciones positivas significativas de la empatía con la inteligencia, ni con la creatividad tanto gráfica como verbal, pero sí hallaron significación con rasgos de personalidad creadora.

b) Variables Emocionales

El desarrollo emocional de las personas se inicia desde el nacimiento (Plata, Riveros y Moreno, 2010), comenzando un proceso de control de las propias emociones donde poco a poco se va siendo capaz de reconocer las consecuencias emocionales de las propias acciones junto con la propia comprensión de estas (León y Sierra, 2008). Esto contribuye al desarrollo de la conciencia emocional a lo largo de la vida, es decir, la capacidad de identificar las emociones propias y de los otros (Bajgar, Ciarrochi, Lane y Deane, 2005) de acuerdo a sus sentimientos, su personalidad y conceptos morales. La función del desarrollo de la conciencia emocional es el procesamiento de la información emocional que proviene del exterior tanto como del propio individuo.

Por ello, en el momento en el cual el individuo adquiere dicha conciencia, es más sensible a la percepción de las emociones de los otros siendo capaz de modular sus emociones de manera más satisfactoria. (Bajgar *et al.*, 2005; Harwood y Farrar, 2006). Otro estudio, Roberts y Strayer (1996), determinó como claro indicador de la empatía la expresividad emocional.

Una de las variables emocionales que correlacionan con la empatía es la referida al autoconcepto-autoestima y por ellos se va a considerar en este apartado. Algunos estudios apuntan a que varios de los elementos que influyen de manera significativa en todo el proceso de desarrollo emocional del individuo, donde se construye la propia identidad personal son la autoestima y autoimagen entre otros, considerando que estos se basan en elementos cognitivos como la memoria o las percepciones (Lodge, y Feldman, 2007; Van Hoof, Raaijmakers, Van Beek, Hale III y Aleva, 2008).

Otros estudios que establecen las relaciones existentes entre autoconcepto y empatía, determinan que las personas empáticas poseen una elevada autoestima. (Czerniawska, 2002; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Kukiya, 2002). Estos resultados los confirman Garaigordobil y García de Galdeano (2006), al constatar que los participantes que habían demostrado una empatía elevada manifestaron un bajo autoconcepto negativo y un elevado autoconcepto positivo, creativo y global. Otra línea de investigación abierta es la que establece la relación entre empatía y estabilidad emocional. Los estudios de Schultz, Izar y Bear (2004) muestran las correlaciones positivas y significativas existentes entre empatía y componentes emocionales de enfado y felicidad. Respecto a esto mismo, los estudios de Tur, Mestre y Del Barrio (2004) confirman que la estabilidad emocional es un elemento fundamental a la hora de establecer relaciones empáticas.

En el proceso de valoración emocional, a veces sucede que en la etapa adolescente los sujetos realizan evaluaciones negativas con respecto a su grupo de pares, lo cual desemboca de manera habitual en acoso escolar. Si el acoso se lleva a cabo de manera continuada se produce un incremento de la auto-conciencia y el auto-enfoque. El momento de mayor vulnerabilidad para la autoestima de los adolescentes y cuando más les afecta lo que los demás piensen sobre ellos, sería para los chicos los 14 años mientras que para las chicas serían los 12 años (Esnaola, 2008; Garaigordobil *et al.*, 2008; Hadley, Hair y Anderson, 2008).

Por otro lado, otros estudios que plantean investigaciones en otra dirección constatando que cuando se da una elevada autoestima escolar disminuye la violencia del entorno educativo y fomenta unas relaciones interpersonales armoniosas (Martínez *et al.*, 2008).

c) Variables Sociales

Para iniciar este apartado, se va a considerar la importancia de la relación existente entre la conducta antisocial y la empatía. Siguiendo los estudios de

Garaigordobil y García de Galdeano (2006), se puede afirmar que hallaron como la empatía se correlacionaba de forma inversa con la conducta antisocial en niños (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004). En esta misma línea estos autores constatan la relación positiva y significativa de la empatía con la estabilidad emocional. Cuando se lleva a cabo un análisis de los resultados de la muestra de manera global no se hallaron resultados significativos, sin embargo sí se encontraron cuando los análisis se realizaron por sexos. También otras investigaciones apuntan a que esta relación se observa tanto en hombres como en mujeres (Calvo *et al.*, 2001; Mestre *et al.*, 2004; Miller y Eisenberg, 1988).

Varios estudios constatan que en la conducta empática intervienen capacidades cognitivas y afectivas, y que las puntuaciones eran significativamente superiores en el caso de las mujeres (Litvack, Mcdougall y Romney, 1997; Mirón, Otero y Luengo, 1989). Otros estudios confirman que los aspectos que favorecen la convivencia son incompatibles con la agresividad, por este motivo, ésta última correlaciona negativamente con la empatía. El análisis se llevó a cabo mediante un test sociométrico que permitía determinar el impacto psicológico de la agresión en la víctima (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

En esta línea de investigación se han encontrado otros estudios (Avilés y Monjas, 2005; Díaz Aguado, 2006 y Stassen 2007) que afirman que los chicos violentos manifiestan deficiencias importantes en dos componentes esenciales en relación a la inteligencia emocional, que son la empatía y el autocontrol. Es más, Olweus (1991) afirma que tanto niños como adolescentes agresivos muestran una tendencia clara a establecer dominio sobre sus iguales y no manifiestan empatía por sus víctimas.

Otra variable es la aceptación en el grupo de iguales. Los estudios que existen sobre esta relación revelan que son más aquellos niños que muestran elevados niveles de aceptación de sus iguales, mostrando una orientación más positiva y sensibilidad hacia el malestar de otros (Dekovic y Gerris, 1994; Warden y Mackinnon, 2003).

2.3 LA EMPATÍA: PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL Y EVALUACIÓN

Desde diversos ámbitos de la psicología, en relación con la empatía, se ha estudiado si las diferencias individuales, considerando el aspecto multidimensional de este constructo (García, Orellana, Pomalaya, 2011), además de la importancia de su evaluación, que permitirá establecer distintos grados de empatía en las personas.

2.3.1 PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DE LA EMPATÍA

Diferentes estudios aportan que la variable sexo parece modular el desarrollo de la empatía, la toma de perspectiva y la preocupación empática parecen aumentar de forma gradual durante la adolescencia sólo en las mujeres. Sin embargo el malestar personal desciende significativamente (Davis y Franzoli, 1991). El proceso empático de Hoffman es compatible con este patrón evolutivo, ya que según él la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona aumenta de manera gradual.

Desde diversos ámbitos de la psicología, se ha estudiado si las diferencias individuales, especialmente en relación a componentes emocionales y rasgos de personalidad podrían establecer distintos grados de empatía, actuando en este caso como factores disposicionales (Zahn, Robinson y Emde 1992), considerando la manera en la que un hecho afecta a la activación de la empatía es decir, su disposición. En esta dirección apuntan los estudios de Eisenberg y Fabes (1990), ya que atendiendo al tipo de disposición o activación emocional, se establecerían diferencias en empatía, y esto está muy ligado a la intensidad emocional, que establece un componente fundamental en la base de la personalidad y el temperamento de las personas (Davidson, 2001). Existen diversas opiniones dentro de este ámbito, ya que los neuropsicólogos se decantan por que los rasgos afectivos tienen un componente de aprendizaje, tal y como recogen Fernández, López y Márquez (2008).

Sin embargo, aunque la literatura existente sobre este punto permite afirmar que las diferencias individuales puedan ser en parte explicadas por variables de

personalidad, las investigaciones realizadas hasta el momento parten de diferentes conceptualizaciones de empatía, Davis (1996), lo que hace que los resultados no sean siempre comparables, por lo que se hace necesario continuar con la investigación en este campo (Fernández *et al.*, 2008). En este punto se ha mostrado la disparidad existente ante distintos aspectos de la empatía y todavía quedan muchas posibilidades de investigación a este respecto. Sin embargo, estas disparidades, lejos de resultar contradictorias son muy enriquecedoras contribuyendo a su conocimiento.

Todo ello remarca la necesidad de continuar ampliando los estudios sobre los distintos componentes de la empatía con la intención de aunar resultados que permitan establecer técnicas depuradas que favorezcan tanto su delimitación como su estudio en relación a otros constructos. Desde aquí se quiere destacar la importancia de considerar su apertura a nuevos campos de estudio como el de la neurociencia, que está abriendo numerosas líneas de investigación, como las neuronas espejo, en relación a qué elementos están implicados en el proceso empático. Con ello, e integrando las distintas perspectivas, será posible alcanzar la finalidad de la investigación de este constructo desde una clave psicológica. Es decir, una aproximación lo suficientemente integradora para poder comprender la empatía.

2.3.2 EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL IRI DE M.H DAVIS

En las últimas décadas, se ha destacado la importancia que tiene la empatía en la disposición prosocial de las personas. En una revisión de los estudios de Eisenberg sobre este tema, plantea la empatía como la respuesta que desarrolla una persona de manera emocional dirigida a entender la situación que está pasando otra y como se siente. Este instrumento es uno de los cuestionarios más empleados en la evaluación de la empatía y aporta una perspectiva multidimensional con información consistente respecto al factor cognitivo y al factor emocional. (Eisenberg, 2000).

La investigación de Mestre *et al.*, (1999) en muestra española con el *Índice de Reactividad Interpersonal*, realizó una primera concreción estudiando una muestra

reducida, para lo cual contaron con la colaboración y supervisión del autor del instrumento, tras estas actuaciones Mestre *et al.*, (2004), llegan a las siguientes ideas:

- En cuanto a la fiabilidad aparecen índices diferentes en cada subescala.
- La mayor consistencia interna aparece en la escala de *Fantasía (FS)*, 0.70, Mientras que las otras escalas mostraban una consistencia interna menor.
- La subescala de *Preocupación Empática (EC)* un alpha de 0.65, la subescala de *Malestar Personal (PD)* 0.64 y la *Toma de Perspectiva (PT)*, de 0.56.

También concluyeron la importancia de aumentar el número de ítems para mejorar estos resultados de fiabilidad. Las cuatro subescalas constataron una mayor capacidad empática en mujeres (Davis, 1983; Eisenberg y Lennon, 1983; Carlo, Raffaelli *et al.*, 1999). Desde estos resultados se puede destacar nuevamente lo importante que son los procesos cognitivos y emocionales en la empatía y su estrecha relación con la disposición a presentar comportamientos prosociales. Diversos estudios en los que se ha llevado a cabo diferentes evaluaciones de la empatía mediante este instrumento se ha constatado que ésta es un excelente predictor de la prosocialidad, mientras que esta relación se establece de manera inversa con la conducta antisocial. Y se constata la fiabilidad del instrumento para evaluar en adolescentes los niveles de empatía (Mestre *et al.*, 2001; Mestre, Frías, Samper y Tur, 2002; Carlo *et al.*, 1999; Eisenberg, Guthrie, Murphy *et al.*, 1999; Eisenberg y Fabes, 1990; Palma, 2013).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la revisión previa de la literatura sobre el tema, se ha tratado de realizar una revisión del concepto de empatía, y desde que Titchener (1920) acuñó este término se ha comprobado como continuamente los expertos han tratado de delimitarla, tarea complicada al tratarse de un constructo multidimensional. Dentro de este campo se han podido hallar desde las primeras aportaciones teóricas de Hoffman y Kohlberg hasta las vanguardistas contribuciones en relación a las neuronas espejo, entre otras.

También se ha constatado en este capítulo, que las incipientes investigaciones en relación al constructo de empatía están dirigidas principalmente a establecer de manera precisa la unión que se da entre la comprensión y la expresión de las emociones. Es la consciencia de sentimientos de otras personas, la que permite experimentar la empatía siendo capaces de comprenderlos. Por ello son diversos los planteamientos teóricos en este campo los que apuntan a la compleja interacción que se da entre procesos cognitivos y afectivos. (Parra Benavides *et al.*, 2012).

Es destacable que en los últimos años también se ha establecido una relación entre empatía y el comportamiento prosocial de los individuos. De esta manera, la empatía sería la respuesta que una persona lleva a cabo de manera emocional para tratar de comprender la situación de otra (Eisenberg, 2000). Actualmente, en esta línea las investigaciones realizadas desde el ámbito de la neurociencia, vienen mostrando la existencia de diversos mecanismos fisiológicos que participan en los procesos de imitación que inciden en la conducta prosocial. Estos modelos teóricos de bases biológicas muestran como estos mecanismos afectarían a procesos neuronales implicados en la conformación de los constructos tanto sociales como cognitivos, en los cuales también estarían implicadas las neuronas espejo. Y esto también es un actual objeto de estudio de la psicología social en relación a la conducta prosocial.

También se ha tratado de analizar algunas de las variables personales que inciden en la empatía como son la diferencia de sexo, por último se ha tratado de aportar una perspectiva multidimensional del constructo de empatía y una revisión del instrumento elaborado por Davis para la evaluación de la misma. Por último, decir que son muchos los estudios que determinan la diversidad de variables personales que afectan a la empatía, tales como las diferencias explicadas por el sexo, el efecto de la edad y el avance madurativo, además de otro tipo de variables influyentes (cognitivas, emocionales y sociales). Y concluir que se considera de gran trascendencia en la evaluación de este constructo la aplicación del IRI elaborado por Davis; y es que son múltiples las investigaciones que corroboran la practicidad, la fiabilidad y la validez de este instrumento en la medición de la empatía.

CAPÍTULO III

LA CONDUCTA PROSOCIAL

INTRODUCCIÓN

La psicología, desde sus orígenes, no se había preocupado tanto del estudio de la conducta prosocial, centrándose en su opuesto, la conducta antisocial. Desde este capítulo, se ha tratado de llevar a cabo una aproximación al concepto de conducta prosocial. Para ello, es necesario remontarse al estudio que desde hace dos décadas se ha desarrollado en torno a este ámbito. En este periodo, ha habido un incipiente interés desde la psicología sobre la conducta prosocial. Su estudio es relativamente reciente, aunque las reflexiones humanas respecto a la relación social entre personas que desarrollan esta conducta, habían llegado a otras áreas de conocimiento.

En este capítulo también se han tratado de recoger las diferentes aportaciones que distintos paradigmas psicológicos han aportado al estudio de la conducta prosocial. Para ello se han considerado los más influyentes, como: la perspectiva Etológica y Sociobiológica, el modelo Cognitivo-Evolutivo, el paradigma psicoanalítico, la teoría del Aprendizaje y la perspectiva de las teorías Psicosociales. Para finalizar con este capítulo se han venido estudiando los diversos factores sociodemográficos, cognitivos, afectivos, de personalidad, de socialización, situacionales y culturales y la manera en que cada uno influye en la manifestación de las conductas prosociales. El análisis de los distintos factores que intervienen en la aparición de conductas prosociales como tal, es de gran interés para la psicología. Tiene una gran importancia el por qué las personas deciden actuar o no de manera prosocial, superando todo el análisis de costes propios que puede suponer ayudar a otros, resulta de suma importancia dentro del estudio de la conducta humana.

3.1 APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

El estudio de la conducta prosocial ha tenido un gran auge en las últimas dos décadas. En este punto se va abordar su delimitación del conceptual y los tipos de conductas prosociales que se pueden hallar.

3.1.1 CONCEPTO

Desde una aproximación teórica se pueden contemplar diversas definiciones que se han desarrollado para clarificar y concretar el concepto de *“conducta prosocial”* y para ello se han de contemplar los distintos planteamientos que se proponen en las corrientes teóricas que hacen referencia a ella. Por otro lado se entiende que la conducta prosocial es cualquier acción que beneficia a otros y se realiza voluntariamente, todavía no se ha logrado un reconocimiento general entre las diversas perspectivas psicológicas que abarcan su estudio. Las diversas investigaciones científicas utilizan los siguientes términos para referirse a la conducta prosocial: conducta de ayuda, altruismo, cooperación y prosocialidad. Aunque a veces se utilizan como sinónimos, lo cierto es que se refieren a matices distintos. En este sentido Mussen y Eisenberg-Berg (1977), en una de sus revisiones sobre el tema, plasman el altruismo como una de las conductas prosociales:

“la conducta prosocial se refiere a las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a la otra persona o grupo de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. Tales acciones implican a menudo algún costo, autosacrificio o riesgo por parte del actor. Bajo este rótulo se comprenden una amplia variedad de conductas, que incluyen la generosidad, el altruismo, la simpatía, ayudar a la gente en apuros proporcionándoles apoyo material o psicológico, compartir posesiones donando caritativamente y participando en actividades destinadas a mejorar el bienestar general reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la brutalidad” (Mussen y Eisenberg-Berg 1977:3-4).

Por otra parte para Roche la prosocialidad y el altruismo son dos cosas equiparables, define la prosocialidad de la siguiente manera: *“aquella tendente a ayudar, beneficiar a otra persona o grupo de personas sin que exista previamente una recompensa exterior anticipada. Estas acciones a veces suponen coste, riesgo o autosacrificio. Comprende muchas conductas: generosidad, ayuda en la pena o apuro, compartir presiones, donación, cooperación y en general la participación en actividades tendentes a mejorar el bienestar de los demás reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la violencia”* (Roche 1982:102).

Eisenberg y Fabes (1998), aportan una de las revisiones más completas sobre la conducta prosocial: *“definimos la conducta prosocial como voluntaria y con intención de beneficiar a otros. La conducta prosocial está determinada por múltiples causas, incluido egoísmo, orientación hacia los otros e intereses concretos. Especial importancia para entender el razonamiento moral es el subgrupo de conducta prosociales denominadas altruismo”* (Eisenberg et al., 1998: 702). En esta línea, Redondo y Melo (2012), definen el comportamiento prosocial como todas aquellas conductas destinadas a favorecer a otras personas en algún sentido, sin tener en cuenta los motivos ulteriores de quien recibe dicha acción.

Las distintas definiciones de conducta prosocial concluyen en que éstas comprenden al altruismo. El altruismo por su parte se realiza de manera voluntaria, sin esperar obtener un beneficio y suponiendo cierto coste para quien la lleva a cabo. Mientras que la conducta prosocial pone su énfasis en el efecto de su acción, la conducta altruista lo establece en la intención de la misma. A pesar de esta preocupación terminológica que se dio en la comunidad científica, se llegó a un consenso relativo con la afirmación de que altruismo y conducta prosocial se diferencian en los beneficios esperados, ya que el primero no espera ninguno. Como se ha recogido, una conducta altruista sería prosocial en el momento que logre su objetivo, sin embargo, la conducta prosocial nunca sería altruista.

Existe una necesidad de debatir si se consideran en la definición los aspectos motivacionales ya que ello supondría distinguir dos posibles conductas sociales positivas, es decir, aquellas conductas prosociales que benefician a las dos partes implicadas y las que sólo benefician a una de ellas. Esta dicotomía establece un criterio de diferenciación entre la motivación altruista o no altruista del comportamiento prosocial. Por motivación altruista se entiende aquella que produce la pretensión de favorecer al otro con la independencia de obtener un beneficio, mientras que la motivación no altruista tiene la perspectiva de obtener un beneficio

Existen numerosas definiciones agrupadas alrededor de dos planteamientos, por un lado las definiciones conductuales (en las que no se suelen encontrar diferenciaciones entre conducta prosocial y conducta altruista) y las motivacionales (que utilizan la motivación como criterio para diferenciar entre ambas). Por ello, es necesario una delimitación conceptual y su diferenciación del altruismo. Desde aquí se propone definir la prosocialidad como la ejecución de actuaciones desarrolladas libremente para contribuir al beneficio de otras personas (Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998), como compartir, apoyar y proteger. Además, hay que considerar que el altruismo también establece que se desarrollen comportamientos prosociales tanto debido a motivaciones interiores a la persona como algún tipo de estímulo externo.

También se ha de enfrentar al término prosocial con el de conducta agresiva, resulta innegable que ambas son inconciliables. Los estudios para conocer los determinantes de ambas conductas sociales han seguido líneas similares, tratando de establecer el grado de correlación de ambas conductas. Estos fueron seguidos por investigaciones dirigidas a conocer la manera en la que la conducta prosocial previene la aparición de conductas antisociales. En cualquier caso se consideran como extremos opuestos de la conducta social, y en ningún caso una sería principio de la otra. En esta línea, diversos estudios empíricos, muestran como las personas que manifiestan conductas prosociales muestran unos niveles inferiores de ansiedad, confirmando la relación positiva entre la estabilidad y autocontrol emocional con la conducta prosocial (Inglés *et al.*, 2013; Duchesne *et al.*, 2010; Garaigordobil, y García, 2006).

3.1.2 TIPOLOGÍA

Determinar una coincidencia terminológica respecto a la conducta prosocial no es fácil, tal y como se mostraba en el apartado referente a la conceptualización de este término. Por su parte Eisenberg *et al.*, (1998) llevan a cabo una categorización de las conductas en: instrumental, ayuda, compartir, donación, consuelo y amabilidad-consideración. Sin embargo otros estudios entran en algunas otras conductas como la bondad con los iguales, expresar preocupación por los problemas de otros, etc. Lo cierto es que la variedad de manifestaciones de la conducta prosocial se incrementa potencialmente con la edad. Roche (1991), define los comportamientos prosociales:

“Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados.”

Con esta pluralidad se hace necesario el establecimiento de una taxonomía de conductas prosociales, González Portal (1992:51) afirma que lo más conveniente sería llegar a un acuerdo en una clasificación de las conductas *“no sólo generales sino también específicas, que puedan a su vez, desglosarse en subcategorizaciones”*. Propone la siguiente relación que aunque no precisa las conductas específicas, resulta muy apropiada con el establecimiento de las diferentes categorías:

- Conducta prosocial de ayuda directa versus conducta prosocial de ayuda indirecta.
- Conducta prosocial solicitada versus conducta prosocial no solicitada.
- Conducta prosocial inidentificable versus conducta prosocial no identificable.
- Conducta prosocial en situación de emergencia versus institucionalizada.
- Conducta prosocial espontánea versus conducta prosocial no espontánea.

Otra clasificación es la que aporta Roche (1998), en la que a partir de las categorías establecidas inicialmente por Strayer, Wareing (1979) y Zahn, Radke, King (1979), elabora un amplio conjunto de categorías de comportamientos prosociales son los que aparecen en la Tabla 3:

Tabla 3. Comportamientos Prosociales. Roche (1998).

1. Ayuda física: Una conducta no verbal que asiste de manera física a otros, quienes además aprueban dicha conducta para la consecución de un objetivo.
2. Servicio físico: Esta conducta hace que quien recibe la acción no tenga que desarrollar una acción física para la consecución de un objetivo.
3. Dar y compartir: Dar ideas, experiencias, posesiones... a otras personas.
4. Ayuda verbal: Consiste en dar una explicación verbal a otras personas a quienes les resulta útil y deseable para alcanzar una meta.
5. Consuelo verbal: Son expresiones verbales para mejorar el ánimo y disminuir la tristeza de personas apenadas.
6. Confirmación y valoración positiva del otro: Expresiones verbales destinadas a aumentar la autoestima y valor de otro, incluso delante de terceras personas.
7. Escucha profunda: Se compone de conductas metaverbales y actitudes que en el transcurso de una conversación que indican interés en los objetivos del interlocutor.
8. Empatía: Consiste en una serie de conductas verbales que expresan la comprensión cognitiva y emocional del otro mediante la experimentación de sentimientos similares a los suyos.
9. Solidaridad: Son las conductas físicas o verbales que suponen expresar que se acepta compartir las consecuencias desgraciadas de otras personas.
10. . Presencia positiva y unidad: Se conforma de las actitudes de proximidad psicológica, atención, ayuda, clima psicológico de bienestar, etc., que se establece entre dos o más personas

3.2 MODELOS TEÓRICO-EXPLICATIVOS DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Desde las distintas corrientes psicológicas se ha intentado precisar una explicación respecto a por qué las personas manifiestan conductas de ayuda. Cada modelo aporta una perspectiva, es por ello que a continuación se describirán las aportaciones de

algunos de los estos modelos relevantes en la estudio de la conducta prosocial para analizar y comprender los diferentes tipos de compromiso de ayuda que se establecen (Martí-Vilar, 2010a; Martí-Vilar y Lorente Escriche, 2010b).

Este estudio se va a centrar en dos líneas complementarias que parten de la psicología social y de la psicología del desarrollo. De esta manera, resultarán muy útiles las aportaciones que de esto se hacen desde la etología, el enfoque cognitivo-evolutivo, el psicoanálisis, las teorías del aprendizaje o las teorías psicosociales tal y como recogen Martí-Vilar (2010b). Por otro lado, hay que destacar los incipientes estudios en neurociencia que apuntan a que se dan procesos a nivel fisiológico en la empatía, lo cual también resulta de gran interés ya que se encuentra a la vanguardia de la investigación en este campo.

3.2.1 LA PERSPECTIVA ETOLÓGICA Y SOCIOBIOLÓGICA

Estudiando las bases biológicas de los organismos en su comportamiento social se constata que la presencia de conductas altruistas no es algo exclusivamente humano y que algunos animales también lo manifiestan. Esto es lo que ha llevado a plantear desde esta corriente que la explicación de la conducta altruista pudiera estar determinada de manera biológica. Esta afirmación resulta un tanto controvertida.

Diversos estudios apuntan a que en distintas especies se aprecia una mayor frecuencia de la presencia de conductas prosociales cuando se comparte un elevado número de genes entre ellos. Esto puede incluso llegar hasta a poner en peligro su propia vida si de esa manera favorece sus posibilidades reproductivas. En seres humanos este paralelismo no puede establecerse de la misma manera, aunque algunos investigadores sí que han demostrado una mayor tendencia a ayudar a los miembros de la propia familia (López, 1998, Hidalgo de Trucios, 1994) pero también hacia personas mayores con las que no existe ningún parentesco. Esto se explica como una generalización de la disposición de ayuda a los miembros de una familia hacia aquellos con los que se comparten unos lazos afectivos.

Las aportaciones sobre conducta prosocial hablan de una función adaptativa biológica, según López (1998) el acceso al altruismo puede condicionarse por:

- *“cristalizaciones innatas fruto de la selección natural (empatía, tendencia a cuidar...).*
- *la capacidad para usar inhibidores de agresión y potenciadores de las conductas altruistas*
- *la presión social del grupo, que llega a interiorizarse*
- *descubrimiento racional del valor de estas normas para el grupo” (López, 1994: 24).*

Se puede además nombrar los estudios de Buck y Ginsburg, (1991, p. 157) donde argumentan que las conductas prosociales y el altruismo se basan en las experiencias sociales vividas durante las distintas etapas de su desarrollo. Resulta relevante de la aportación de estos autores la idea de que aunque no se evidencia que la conducta prosocial pueda deberse a la genética, proponen que pueda deberse a una derivación de la conducta social basada en vínculos sociales y de comunicación.

3.2.2 EL MODELO COGNITIVO COGNITIVO-EVOLUTIVO

El enfoque cognitivo-evolutivo, entiende a la persona como un ser activo y en pleno desarrollo, con este principio fundamental sus aportaciones han ido dirigidas a explicar los determinantes internos en la conducta prosocial-altruista. Los planteamientos de los diversos autores han abierto múltiples líneas de reflexión y de investigación, contribuyendo a clarificar tanto el desarrollo de la conducta prosocial como el papel que desempeñan los factores internos y externos,

Se puede ver como se relaciona la conducta altruista con el desarrollo moral y cognitivo del individuo. Se ha de nombrar como autor de referencia a Piaget, que trata de establecer dos tipos de moralidad diferenciada (heteronomía y autonomía). No se centra únicamente en estos procesos de desarrollo moral sino que aporta una explicación evolutiva. Propone una secuencia progresiva de fases evolutivas, unos estadios invariantes y jerarquizados en los que el individuo irá progresando.

A diferencia de éste, otro autor de referencia como es Kohlberg que habla de estadios de desarrollo moral presentándolo como un proceso invariante que se da de manera paralela al desarrollo intelectual. Establece seis estadios distribuidos en tres niveles que son los siguientes: preconvencional, convencional y postconvencional. Para este enfoque la conducta prosocial se apoya en la reflexión. Por su parte Eisenberg junto con otros autores propone un concepto que resulta muy interesante, es el de *“razonamiento moral prosocial”* que vendría determinado por la empatía y las conductas prosociales. Es resultado de la influencia piagetiana que le ha llevado a determinar el proceso de desarrollo de la conducta prosocial (Eisenberg y Lennon, 1983; Krebs y Van Hesteren, 1994).

3.2.3 EL PARADIGMA PSICOANALÍTICO

El estudio de la conducta prosocial no ha sido un objetivo primordial dentro de la corriente del psicoanálisis, sin embargo, hay que destacar que dentro del psicoanálisis tradicional el altruismo no existe, pero si admite que de procesos reactivos o de identificación de los que emanan conductas de ayuda para resolver conflictos internos.

Desde las aportaciones más clásicas de esta corriente se encuentra con que Freud opina que desde el principio de placer y de autosatisfacción se explicaría el origen de las conductas, explicando de esta manera el origen de la conducta prosocial en relación al desarrollo del control de impulsos, el del Yo y el de conciencia moral o Super-Yo. Dentro del psicoanálisis el hombre nace con deseos que tiende a satisfacer, sólo posteriormente cuando se interiorizan las normas sociales y se impone el principio de realidad, el niño establece su conciencia moral y es capaz de ser prosocial.

El psicoanálisis menos ortodoxo mantiene posturas que admiten la existencia de conductas prosociales dentro de la propia naturaleza humana debido a que el desarrollo de una conciencia moral y de la estructura del *“yo”* se darían dualmente.

3.2.4 LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE

Desde diversas teorías se atribuye el origen de las conductas prosociales del individuo a factores internos a este, sin embargo las teorías del aprendizaje aportan un enfoque teórico diferenciado en cuanto que afirman que este tipo de conductas son aprendidas a través de condicionamiento clásico y condicionamiento operante. A través del refuerzo continuado estas conductas se verían consolidadas. Posteriormente se pueden destacar los estudios de Davidoff (1984) que constata como la observación de modelos prosociales refuerza el altruismo, esto supone destacar la importancia de los factores sociales como promotores de desarrollo y rechazar la propuesta de Kohlberg sobre los estadios morales.

Por su parte, Bandura (1977, 1986/1987), como teórico del aprendizaje social, cuestiona la focalización exclusiva en los estímulos externos que ignora los mecanismos cognitivos del aprendizaje social. Considera que la adquisición de conductas prosociales y del razonamiento moral es el resultado de proceso que se da en situaciones de aprendizaje social donde influyen factores internos y externos.

a) El Refuerzo

Diversos estudios sobre conducta prosocial concluyen que hay una mayor posibilidad de que estas conductas tengan lugar en ambientes en los que se produzca una recompensa cuando suceden. Para los niños, se puede contar como refuerzos externos efectivos los afectivos, sociales y materiales, siendo los contextos más habituales el escolar y familiar. Existen además refuerzos internos dirigidos hacia el autorrefuerzo y la evitación de consecuencias negativas como la culpa o el sentimiento de malestar que supone empatizar con otra persona. Se ha demostrado la eficacia del refuerzo para favorecer la conducta prosocial *“los principios de modificación de conducta han sido aplicados con resultados impresionantes para aumentar la cooperación en los niños”* (Roche 1982:108). También es posible aumentar la conducta prosocial a través de refuerzos negativos que disminuyan las conductas no prosociales.

b) Los Modelos

Diversas investigaciones en este campo han reafirmado la idea de que los modelos prosociales promueven la realización de estas conductas, siendo más fácil cuando existe una identificación del observador con el modelo de conducta prosocial. De esta manera el observador lo reconoce competente y se manifiesta de la misma manera, esto se observa tanto en situaciones experimentales como en ambientes naturales, según los estudios de Radke-Yarrow y Zahn-Waxler (1984) y de Eisenberg (1986). Las características que debe tener un modelo para promover conductas prosociales según Roche (1982) son el poder y la afectividad, también tendrían una influencia positiva la verbalización de los efectos positivos que siguen a los actos prosociales. Además, cuanto más hace referencia a refuerzos internos el modelo, sus efectos son más duraderos.

3.2.5. LA PERSPECTIVA DE LAS TEORÍAS PSICOSOCIALES

Las aportaciones sobre conducta prosocial desde esta perspectiva tratan de explicar las interacciones sociales, para ello se tratará por un lado la teoría del intercambio social y por otro la teoría de la norma social.

a) El Intercambio Social

Esta teoría plantea que solo se presentan conductas de ayuda hacia otras personas cuando se anticipa un beneficio, y siempre que éste sea mayor al coste. Ambos son subjetivos, ya que cada persona los medirá en relación a sus experiencias, necesidades individuales y recompensas esperadas. Si bien es cierto que muchas investigaciones han contrariado estas afirmaciones al comprobar que la frecuencia de la conducta prosocial aumenta cuando se manifiesta la aprobación social. Desde este planteamiento el intercambio social será siempre positivo.

b) Las Normas Sociales

El planteamiento sobre cuando aparece una conducta de ayuda, es que esta ayuda se da para cumplir con las normas sociales que establece el grupo social, por eso se manifiestan conductas de ayuda sin obtener un beneficio directo, lo hacen porque se debe ayudar a los demás. Las normas sociales más relacionadas con la conducta prosocial son: la reciprocidad y la responsabilidad social. La reciprocidad o equidad, afecta en la manera en que se percibe si la otra persona será capaz de devolver la ayuda en algún momento de la vida. La responsabilidad social, supone la idea de que se debe prestar ayuda a quien la necesita, sin que por ello se esperen intercambios futuros. Esta responsabilidad se considera universal, aunque se aplica de manera selectiva en función de las atribuciones.

Para concluir con este apartado se expondrá que las diferentes corrientes psicológicas plantean explicaciones distintas para una misma conducta, la prosocial y altruista. Casi todos están de acuerdo en que una persona actúa de manera prosocial esperando algún tipo de beneficio personal, las diferencias se establecen en el tipo de beneficio. Coinciden en gran medida también en la idea de que el altruismo puro no existiría ya que en cualquier conducta de ayuda existiría la espera de un beneficio propio, como forma de egoísmo. Aun así para algunos autores de la perspectiva cognitivo-evolutiva y etológica, las conductas prosociales pueden llegar a ser altruistas, y hacerlo con una motivación que no sea el beneficio esperado. El punto de encuentro entre ambos planteamientos residiría en que estas conductas de ayuda están inmersas en un proceso de socialización y que se encuentran en todas las culturas.

3.3 DETERMINANTES DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES

Diversos estudios sobre la conducta prosocial (Carlo, *et al.*, 1999) han estudiado el efecto que tiene en su desarrollo las variables contextuales, confirmando la importancia del contexto social. En este desarrollo influyen múltiples factores como los culturales, los escolares y los cognitivo, su configuración es compleja.

3.3.1 LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Estas variables establecen pautas fundamentales en el desarrollo de la conducta prosocial, a continuación se analizarán algunas de ellas como la edad y el sexo:

a) El Sexo

Los estudios existentes en cuanto al estudio de la influencia del sexo en la conducta prosocial revelan que son escasos los investigadores que se han ocupado de esta variable de manera sistemática, y los resultados obtenidos en esta dirección resultan contradictorios. Los resultados discordantes apuntan a que mientras algunos investigadores no hallan diferencias significativas en la conducta prosocial de hombres y mujeres, otros constatan que las mujeres muestran mayor prosocialidad, y estas diferencias aparecen más marcadas en la etapa adulta Eisenberg y Mussen (1989), Eisenberg *et al.*, (1998), Redondo y Melo (2012) y Sánchez, Palos, y Gómez, (2013).

Tal y como recoge Guijo (2003), las diferencias manifiestas que se encuentran entre las conductas prosociales realizadas por niños y niñas pueden deberse a distintos niveles de desarrollo, diferentes tipos de interacción con los padres, los estereotipos y roles sociales e incluso el instrumento utilizado para su medición.

b) La Edad

La edad establece una importancia básica en cuanto a que conforme avanza el tiempo las personas disponen de mayores vivencias y esto influye en la manera en la cual afrontan las distintas situaciones sociales en las que se encuentran. Los procesos madurativos, las experiencias y agentes de socialización permiten transformar la predisposición humana a sentir empatía en conductas prosociales reales y manifiestas. La abundante literatura constata que en edades tempranas los niños manifiesten conductas de ayuda hacia los demás, Hoffman (1987), que identificó conductas prosociales en niños y niñas a partir de los 14 meses.

Sin embargo, lo que se entiende como conducta prosocial requiere un desarrollo complejo que requiere cierto nivel de maduración. De esto se puede afirmar que existen cambios en la conducta prosocial de la persona vinculados a la edad, teniendo que considerar en qué sentido se producen estos cambios. En su estudio Eisenberg y Fabes (1998) tratan de establecer en qué dirección estos cambios presentes en la conducta prosocial están relacionados con la edad. Establecen que ciertas conductas tienden a extinguirse (como consolar) mientras que otras aparecen (como compartir y ayudar), y también se observan diferencias tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

Estas aportaciones permiten afianzar que el incremento de la edad, permite cambios en la conducta prosocial que serán diferentes en cada periodo de edad. Mientras que durante la infancia se tiene una visión egocéntrica y las actuaciones del niño estarán orientadas en función de recompensas visibles, posteriormente éstas se van sustituyendo por recompensas sociales, por la interiorización de normas sociales y el autoconcepto positivo que mantiene cuando se siente a sí mismo prosocial. Se puede destacar la afirmación recogida por Guijo (2003) respecto al efecto madurativo de la edad en la manifestación de conductas prosociales, *“la influencia de la edad sobre las conductas prosociales es compleja aunque de cualquier modo que se combinen los estudios se hallan efectos positivos significativos de la edad (...) así estos datos apoyan la conclusión de que cuanto mayor es un niño, mayor es la posibilidad de que en general realice conductas prosociales”* Eisenberg et al., (1998). Como se ha constatado en este punto, la literatura revela un aumento de la presencia de conductas prosociales con la edad, aunque para extraer conclusiones hay que considerar tanto el tipo de conducta como el método de medición.

3.3.2 LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS

Existen diversas variables como las cognitivas, afectivas y motivacionales que están directamente relacionadas con la conducta prosocial. A continuación se va a profundizar más detenidamente en cada uno de estos grandes ámbitos y componentes que mantienen un vínculo más directo con los comportamientos prosociales.

a) Las Variables Cognitivas

En el desarrollo del individuo, están contemplados algunos factores del desarrollo como el cognitivo, el moral, la empatía... esto es fundamental para la aparición de conductas prosociales, que requieren del componente cognitivo (Parra Esquivel, 2012). Diversas investigaciones han estudiado los factores que inciden en directamente, a continuación se presentan los resultados a los que ha llegado.

El Juicio Moral y las Atribuciones.

En cuanto a la relación entre juicio moral y conducta, Kohlberg plantea que el desarrollo del juicio moral forma parte de una secuencia en la que también participan el pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. El pensamiento lógico se establece primero y posteriormente se establece el razonamiento moral prosocial. Esto es así porque es necesario cierto nivel de abstracción considerar las relaciones que se dan entre diversos sistemas. Para Kohlberg, el niño o el adolescente también progresan paralelamente en su capacidad para ponerse en el lugar del otro. Este desarrollo moral se establece dentro de una secuencia invariante, irreversible y consecutiva, de manera jerárquica y teniendo en cuenta que una estructura cognitiva superior supera a los estados anteriores.

Respecto a las atribuciones que se llevan a cabo sobre situaciones o personas, su papel es muy importante ya que actúan como un importante mediador de las conductas que se llevan a cabo. Que una experiencia tenga mayor o menor calidad variará en función de las atribuciones personales que cada individuo establezca de manera espontánea ante el malestar o bienestar de otros. De esta manera las atribuciones positivas, por ejemplo que alguien merezca una ayuda, favorecen las conductas prosociales. En esto interviene la visión más o menos optimista que se tenga sobre las personas y de las situaciones. Por otro lado, las atribuciones negativas como que una persona contribuya a su propia desgracia, inhiben la aparición de conductas prosociales (Mestre, 2000).

El Desarrollo Cognitivo y Moral

La conducta prosocial se ve facilitada por procesos cognitivos que facilitan la comprensión y solución de las diversas situaciones de conflicto social en las que las personas pueden encontrarse. La literatura en este ámbito es consistente con la conclusión de que el nivel de razonamiento moral y la conducta prosocial tiene a ser modesta, pero parece ser significativa y positiva. Que esta relación sea sólo modesta puede reflejar la multideterminación de la conducta prosocial, y que en ocasiones los motivos que la promueven tienen que ver más con reacciones emocionales o afectivos que componentes cognitivos o de desarrollo moral (Miller, 1991, p.59).

La Toma de Perspectiva

Este proceso cognitivo hace referencia a la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, lo cual está relacionado con la conducta prosocial ya que facilita la comprensión e interpretación de las distintas situaciones para hallar la solución más adecuada en los conflictos sociales.—Por otro lado, Batson (1995) plantea que la capacidad de ponerse en el lugar de otro es una característica que está muy relacionado con el tipo de ayuda que se presta. Se encontró que la empatía evoca la conducta prosocial, pero se reconoció la presencia de otros factores (no solamente factores empáticos) como motivadores de la conducta prosocial. Finalmente se puede decir cuando una persona posee la capacidad de ponerse en el lugar del otro, generalmente va a experimentar una motivación prosocial. Sin embargo, la prosocialidad no siempre está motivada por sentimientos empáticos ya que también puede estar motivada por sentimientos egoístas.

En cualquier caso, hay evidencias empíricas que constatan que el papel de la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona en la motivación de la conducta de ayuda, por destacar alguno de ellos se nombrarán las investigaciones que sobre estos planteamientos han desarrollado algunos autores como Aderman y Berkowitz (1970); Bandura y Rosenthal (1966) o Eisenberg y Miller (1987) entre otros.

b) Las Variables Afectivas

En este punto se van a poder considerar las variables afectivas que están relacionadas con la conducta prosocial, tales como la empatía, la culpabilidad, el estado emocional y la inteligencia emocional.

Empatía

En las últimas décadas se ha dado un incipiente interés por demostrar de manera científica que la conducta prosocial y la empatía están estadísticamente relacionadas Iribarren (2014). Aunque son muchos los estudios que constatan la relación entre estos dos constructos (Bermejo, 1996). Se pueden considera en esta línea los estudios de Hoffman que plantean el papel motivacional de la empatía en la conducta prosocial (Hoffman, 1977, 1987, 1989). Más recientemente los estudios de Bandura (Bandura, 1999; Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 1996), Carlo (Carlo, Eisenberg y Knight, 1992; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999), Davies (Davies, Stankov, Roberts, 1998) y Eisenberg (Eisenberg y Miller, 1987; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991; Eisenberg, Carlo y Murphy, 1995; Eisenberg, Fabes, Guthrie, Reiser, 2000), han investigado esta relación en la que la empatía motiva la conducta prosocial, actualmente Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011).

Diversos estudios (Carlo, Roesch y Melby, 1998; Estrada, 1995), hallan en niños, adolescentes y adultos la existencia de relación entre empatía disposicional y comportamiento prosocial. Así las personas empáticas mantienen conductas altruistas y limitan su agresión personal hacia los demás. (Hoffman, 1987, 1989; Bandura, 1987; Batson y Coke, 1981). De su investigación, Mestre, Samper y Frías (2002) concluyen:

“La empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro). El razonamiento prosocial que los adolescentes desarrollan para

justificar su conducta de ayuda o la ausencia de ella, alcanza cierto poder discriminativo en la conducta prosocial, mientras que se excluye del análisis discriminante realizado sobre la agresividad. Estos resultados apoyan el supuesto referente a un mayor poder predictor de la empatía como facilitadora de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva”.

Lo cierto es que muchos estudios muestran que las personas empáticas son capaces de comprender las consecuencias negativas de la agresión para sí mismos y para los demás y por ello son menos agresivos. Por ello se encuentran correlaciones positivas de la empatía con la conducta prosocial y correlaciones negativas con la conducta agresiva (Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010a; Del Barrio *et al.*, 2009, Mestre, Samper, Tur, Richau de Minzi y Mesurado, 2012).

La empatía puede ser la justificación de por qué un individuo ante determinada situación aplica un principio moral y no otro, este afecto *empático* “*puede contribuir a la aceptación de principios morales en situaciones relevantes, a la motivación para actuar de acuerdo con principios morales, al razonamiento moral basado en principios así como al establecimiento de juicios y decisiones morales*” (Hoffman, 1997:90).

Sentimientos de culpa

Los sentimientos de culpa según Etxebarría (1989), son experimentados cuando las personas actúan de una manera que no es coherente con su conciencia, por lo que para evitarlo intentarán llevar a cabo sus actos en la dirección que le marquen las ideas que tenga en cuanto al deber moral. Tal y como afirman Birkimer, Johnston y Berry (1993), los sentimientos de culpa, como factor afectivo pueden establecer una gran importancia en la ejecución de una determinada conducta, incluso más que el conocimiento de ciertas normas. Estos motivos afectivos que forman parte de la empatía están por tanto unidos a la mayor parte de los principios morales, que se sitúan en el punto de partida de otras emociones como la compasión.

En cuanto a los sentimientos de culpa, Hoffman (1987) postula como la atribución de responsabilidad y el malestar empático pueden activarse de diferentes maneras, lo que daría lugar a distintos tipos de culpa. Los sentimientos de culpa junto con la empatía conforman una motivación prosocial esencial ya que éstos generan la disposición de ayuda hacia otra persona que lo necesita.

Este autor va más allá, afirmando que la culpa puede conducir a un replanteamiento de los propios valores, de las prioridades, de ser menos egoístas en el futuro y de ser más considerado con los demás. También postula que la culpa denominada “verdadera o interpersonal” constituye junto con la empatía una motivación altruista fundamental, por lo que tiende a promover conductas de reparación y altruistas. Teniendo todo esto en cuenta se puede afirmar que aunque los sentimientos de culpa surgen tras una acción egoísta, puede actuar como facilitador de la aparición de conductas prosociales.

Estado emocional

Algunos enfoques teóricos consideran como elemento fundamental de la activación de una conducta de ayuda el estado emocional de la persona. Este es un componente de motivación muy importante, que dependiendo de la situación y el contexto puede llevar a la manifestación de una conducta prosocial.

Algunos estudios como el de Underwood, Moore y Rosenhan (1973), constatan que los niños con éxito, populares, emocionalmente seguros o con confianza en sí mismos, o que tenían en el momento un humor positivo y sentimientos de éxito provocados en ellos experimentalmente, con mayor probabilidad ayudaron a los demás. Las investigaciones llevadas a cabo en este sentido constatan que es más probable que un sujeto que se encuentre en un estado emocional positivo manifieste conductas de ayuda hacia otras personas. En esta misma línea, Mateu, Piqueras, Jiménez, Espada, Carballo, y Orgilés (2013), afirman que una de las características posibles en situaciones de rechazo es una baja prosocialidad.

Otros investigadores plantean en sus estudios como Piliavin y Piliavin (1972) que desde la observación cuando una persona es testigo de la situación de desgracia de otra se ve egoístamente motivado a ayudarlo y reducirlo ya que le crea a él un malestar personal. La explicación de esto tendría lugar en dos fases. En un primer momento se produce una activación ante la situación negativa que está viviendo una persona, si se produce una emoción positiva no se verá motivado a reducirla mientras que si se trata de una emoción negativa estará motivado a ello para disminuir su propio malestar. La segunda fase hace referencia a un cálculo que lleva a cabo al individuo respecto a los costos o beneficios que le va a suponer su actuación, de esta manera decidirá si actuar o no y también será capaz de valorar las posibles alternativas antes de tomar la decisión de realizar una conducta prosocial.

Inteligencia emocional

Tradicionalmente, el estudio de la inteligencia se ha considerado como un elemento puramente intelectual en el que no cabían consideraciones de tipo emocional. Nuevos planteamientos psicológicos han llevado a la consideración de diferentes tipos de inteligencias. Una de ellas es la capacidad del individuo para comprender y regular sus propias emociones, de manera que mantenga unas mejores relaciones sociales y sea capaz de motivarse, esta es la Inteligencia Emocional.

Tal y como recogen Gilar, Miñao y Castejón (2008), desde el ámbito de la psicología se pueden encontrar dos concepciones diferenciadas en cuanto a inteligencia emocional. Por un lado están los planteamientos de que es una capacidad para entender y percibir la información emocional, defendido por Mayer, Caruso y Salovey (2000), por otro lado se la considera un concepto diferenciado del cociente intelectual, resultado de una combinación de atributos de personalidad y competencias personales, tal y como afirman Bar-On (2000) y Goleman (1998). Diversos autores destacan la importancia de la conducta prosocial vinculada a la regulación emocional, incidiendo en la capacidad que tienen las personas para llevar a cabo un proceso evolutivo en el que son capaces de modular sus razonamientos y emociones, lo cual marca una tendencia de los sujetos

a actuar responsablemente teniendo en cuenta no solo sus propias necesidades sino las del entorno ambiental y la sociedad en general (Jiménez y López, 2013; Martí Noguera, Martí-Vilar, Puerta, 2011; Mavroveli y Sánchez, 2011; Batson, 2009).

Goleman en su libro *Inteligencia emocional* (1996) afirma *“quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás”*.

c) Variables Motivacionales

La conducta prosocial es un comportamiento deseable y de gran utilidad social, y para realizar un análisis completo de las variables que inciden en ella hay que considerar las motivaciones. Ya que es evidente que es un tipo de conducta en la que intervienen los principales factores que inciden en la motivación y por lo tanto en la conducta del individuo. Se va a profundizar en dichas variables (Chóliz, 2004).

Reforzamiento positivo

El reforzamiento positivo actúa como una variable motivacional de la conducta prosocial, de manera que los estados de ánimo positivos inducen a la realización de una buena acción, y esto se debe al refuerzo positivo que genera en el individuo la conducta de ayuda, lo cual contribuye al mantenimiento de dicho comportamiento.

Las recompensas que recibe el individuo de su comportamiento no tienen porqué ser materiales, puede recibir recompensas externas como la aprobación social o internas como la autosatisfacción que siente tras su conducta. Todo este proceso contribuye a la internalización de normas sociales que la persona va adquiriendo y que a la vez ensalzan la importancia de prestar ayuda a los demás.

Reforzamiento negativo

Por otro lado, también puede actuar como variable el reforzamiento negativo, de forma que se quiera mitigar las emociones desagradables (culpa, ansiedad, vergüenza...) que generan las situaciones de sufrimiento de otras personas, para de esa manera disminuirlas o conseguir que desaparezcan. Las emociones negativas no solo pueden aparecer al vivenciar el malestar de otros sino que también puede darse el caso en el que el individuo ya las tuviera presentes. Cabe destacar también en este punto la importancia de los estados afectivos, las reacciones emocionales y los motivos sociales (como el de afiliación y de poder), que pueden actuar como moduladores de las variables anteriormente mencionadas, lo que explica que la conducta de ayuda no sea siempre igual en las mismas situaciones para diferentes personas o en distintos sujetos antes situaciones similares.

3.3.3 LOS COMPONENTES DE PERSONALIDAD

Además de los señalados anteriormente, existen otros componentes denominados de personalidad, que están estrechamente vinculados al comportamiento prosocial. Entre ellos se pueden destacar algunos como la sociabilidad de la persona o la atribución de responsabilidad entre otros.

a) Sociabilidad

Algunos estudios han concluido que la conducta prosocial está estrechamente relacionada con la sociabilidad ya que han puesto de manifiesto como los niños sociables tienden a ayudar y a compartir más que otros niños no sociables (Eisenberg, Pasternack, Cameron y Tryon, 1984). Aunque no hay unanimidad en todos los estudios hay una tendencia marcada a que se ha confirmado que una vinculación positiva con otro incrementa las probabilidades de manifestar una conducta de ayuda y de cooperación. López (1994) recoge para explicar como la sociabilidad incide en la conducta prosocial tal y como se explicita en la Tabla 4 a continuación:

Tabla 4. Incidencia de la sociabilidad en la conducta prosocial. López (1994).

1. Los niños nacen preorientados socialmente y necesitados de vínculos afectivos con algunas personas (preprogramación genética).
2. Si los adultos les ofrecen un repertorio de conductas adecuado (íntimas, frecuentes, estables, desformalizadas, etc.) se vinculan a ellos (apego).
3. En la experiencia relacional con las figuras de apego se adquieren:
 - a) La confianza básica y la seguridad para abrirse a otros contactos con el entorno físico y social que suponen la base emocional necesaria para el establecimiento de relaciones sociales adecuadas.
 - b) Los aprendizajes o base instrumental necesaria para establecer relaciones sociales (uso y significado de formas de comunicación íntimas desformalizadas, etc.; uso y significado de las expresiones emocionales como pedir ayuda cuando se sienten necesitados y cómo satisfacer las necesidades de los demás; etc.).
4. Los niños generalizan estas expectativas a otras relaciones sociales, especialmente a aquellas que implican afectos: amistad, relaciones sexuales, enamoramiento, etc.

b) Personalidad

Un enfoque internalista se ha encargado de analizar la conducta prosocial estableciendo la relación con una serie de variables de personalidad, considerando que existe una disposición de las personas a manifestar o no conductas de ayuda. En conjunto, los datos de estos estudios hacen posible fundar diversas afirmaciones en cuanto al establecimiento de los nexos de unión entre la prosocialidad y la personalidad. En este sentido, se halla como los niños con mejores conductas prosociales están adaptados de manera más adecuada, también disponen de una mayor variedad de recursos y habilidades sociales, expresan con mayor facilidad y son medianamente asertivos. En cualquier caso, estas relaciones aparecen débilmente.

Atendiendo a la literatura existente sobre este tema se puede decir que los planteamientos referentes a la conducta prosocial planteados desde una perspectiva individualista no hayan tenido demasiado respaldo empírico. Esto se debe a que las variables estudiadas no han sido predictoras de la prosocialidad de manera consistente.

Dentro de este enfoque se destaca el estudio de algunos investigadores como Latané y Darley (1970), que se han centrado más en el estudio de variables situacionales ya que no constataron correlaciones entre rasgos de personalidad y conductas prosociales, a su vez enfatizan la importancia de la situación en la aparición de la conducta prosocial y es esto lo que se va a considerar en el siguiente apartado.

c) Locus de control interno y atribución de responsabilidad

La autoestima es un elemento básico en el desarrollo del ser humano, implica que el sujeto se valore a sí mismo de manera positiva como importante, asumiendo por ello una responsabilidad con los demás y consigo mismo. Tomando la afirmación de Harter (1997), que afirma que la autoestima tiene un papel fundamental en *“organizar, interpretar y dar significado a las experiencias, regular los afectos y motivar las conductas al ofrecer incentivos, normas, proyectos y esquemas”*, es importante considerar su estudio como mediador de la conducta prosocial, Guijo (2003).

Cuando un individuo asume la responsabilidad hacia sí mismo y en sus relaciones sociales, se produce una mejora en el intercambio social y en las relaciones sociales que vienen modeladas en parte por la autoestima, pero también por los juicios y opiniones que otros van aportando sobre una persona. Dentro de este marco, el Locus de Control Interno juega un papel fundamental ya que según este el individuo sentirá en mayor o menor medida un sujeto activo y responsable de las situaciones de conflicto social, sintiéndose como una parte implicada en ellas y no como responsabilidad de los demás. Esto hace que una persona se sienta capaz de ayudar y resolver un conflicto, pero es más, sentirá que es su responsabilidad (Mestre, 2000).

3.3.4. FACTORES DE SOCIALIZACIÓN Y EL CONTEXTO CULTURAL

Existe un acuerdo en cuanto al interés del estudio del contexto cultural y social como elementos de desarrollo para la persona, lo cierto es que la diferencia de ambientes supone diferencias en el desarrollo de niños y adolescentes.

a) El Contexto Social

En este punto se comentarán los distintos elementos del contexto social, como son los referidos al ámbito familiar, escolar o el grupo de iguales

Elementos del ámbito familiar

Los padres, en su interacción social y familiar ejercen un modelo muy marcado para el niño en cuanto a la transmisión de los valores y la cultura. Según la teoría del apego de Bowlby (1969), unos padres que proporcionen un apego de seguridad y sean modelos de altruismo, reforzarán las conductas prosociales de sus hijos ya que le proporcionarán la seguridad necesaria para estar dispuesto a la apertura que supone establecer contactos con otros y ayudarles. La familia ejerce dos funciones muy influyentes en el desarrollo, una interna de apoyo y desarrollo psicosocial del niño y otra externa, ya que pone lo pone en contacto con la sociedad y su interacción. Esto es parte del proceso de aprendizaje que conlleva la socialización del niño y el adolescente, como afirma García, Ramírez y Lima (1998): *“la familia es el primer contexto de aprendizaje de las reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus miembros”*.

Aunque sería esperable que desde las familias que se defienden valores prosociales, siendo modelos también prosociales, sus hijos deberían asumir dichos valores, las investigaciones empíricas en este sentido demuestran resultados heterogéneos. Hay estudios que demuestran correlaciones positivas como Eisenberg *et al.*, (1998) y otros que sólo correlacionan positivamente con los valores del padre. La eficacia o no eficacia en la transmisión de estos modelos prosociales parece determinada en parte por un conjunto de mediadores como el estilo educativo, las normas, los patrones atribucionales y el refuerzo entre otros. Para la transmisión de un modelo prosocial de padres a hijos se hace necesario además que los padres verbalicen los valores y conductas que prefieren y además les refuercen y faciliten sus conductas prosociales (Guijo 2003).

Otro factor a tener en cuenta dentro del contexto familiar es la presencia o no de hermanos, ya que conforman un subsistema que influye también en el desarrollo de la prosocialidad de la persona. Numerosas investigaciones en esta dirección como la de Coutu, Provost, Pelletier, y Desbiens (1990) han demostrado el papel determinante que los hermanos desempeñan en el aprendizaje y la producción de ciertos comportamientos vinculados a la experiencia social como por ejemplo el altruismo. La característica es que los hermanos están en un punto intermedio de la relación padre-hijo, estableciendo relaciones igualitarias semejantes a las de los amigos.

Se ha demostrado que se dan interacciones prosociales entre hermanos de manera más frecuente que otro tipo de conductas. Esto puede deberse a la frecuencia de interacciones y al grado de intimidad, aspectos que favorecen la anticipación de las situaciones emocionales de los hermanos, de manera que la interacción entre hermanos favorece el desarrollo de la conducta prosocial. Este tipo de interacciones que se dan entre hermanos estudian desde dos puntos de vista diferentes, uno que se centra en el análisis de las interacciones que tienen lugar en el núcleo familiar y la manera en la que estas se interiorizan; el otro punto de vista hace referencia a un análisis de las variables estructurales.

Sin embargo esto no puede llevar a afirmar que cuando se tienen hermanos se sea más competente socialmente. Estudios de Palacios y Moreno (1994) afirman que los hijos únicos no son socialmente incompetentes ni especialmente egoístas como consecuencia de no tener hermanos. Aunque la presencia de hermanos puede facilitar el desarrollo prosocial, existen otros factores más influyentes a nivel familiar y social.

Factores del contexto escolar

El ámbito escolar es un contexto de socialización muy importante y proporciona un escenario muy apropiado para el desarrollo de los valores sociales y el aprendizaje de las conductas prosociales. Esto es posible gracias a las características específicas que la escuela ofrece en las condiciones de interacción que se dan con los profesores y los

iguales tal y como se venía explicando. Diversos estudios constatan que los alumnos con una mayor prosocialidad, manifiestan metas de aprendizaje y de logro mayores que aquellos que muestran una prosocialidad menor (Inglés, Martínez-, Valle, García y Ruiz, 2011; Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Valle y Núñez, 2012).

La escuela, como agente socializador de los adolescentes, aumenta las oportunidades de contacto con otros niños que lo lleva a tener que aprender a aceptar y tolerar otras personas (adultos y niños) que no le resultan simpáticos, aprendiendo a controlar su conducta a través de las reglas y normas que aquí se imponen. La peculiaridad de la escuela está en que se trata de un contexto donde el individuo cuenta por una parte con el modelo que ejerce sobre él el profesor, pero también un elemento muy importante es la influencia del grupo de iguales. En ambos casos actuarán como reforzadores de la conducta prosocial. Este microcosmos cumple una diversidad de funciones y también alcanza al desarrollo social del alumnado.

Como afirma Campo: *“Todo afecta a la convivencia, desde el tamaño de la escuela o instituto, la edad de los alumnos, las características de las instalaciones, el horario escolar, hasta las relaciones con los servicios de bienestar social, el reparto de poder... Nada es neutro”* (Campo, 2001:31).

Con lo que aquí se está exponiendo no se puede establecer que sea una labor exclusiva de la escuela el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos, pero tampoco se puede obviar ni su papel ni su responsabilidad tal y como dicen Báez de la Fe y Jiménez: *“las características organizativas de la clase (...) en tal sentido, las estructuras motivacionales cooperativas, el apoyo a las diferencias individuales, la toma de consideración de las opiniones y actitudes de los alumnos, el énfasis en el dominio de la tarea antes que en las calificaciones, las expectativas altas y positivas, etc. Son algunas dimensiones del aula que se relacionan con autopercepciones positivas y comportamientos prosociales”* (Báez de la Fe y Jiménez, 1994:196).

Incluso, se pueden destacar en este ámbito los recientes estudios de Sánchez, García y Muela (2013) e Inglés *et al.*, (2012), los cuales reconocen la importancia que tiene la conducta prosocial junto con otros elementos de relación social para el correcto ajuste psicosocial de los universitarios. En el ámbito educativo se deben considerar diversos factores contextuales e interpersonales que inciden en el tipo de relaciones sociales positivas o prosociales que se desarrollan entre sus miembros. Desde este ámbito, se debe considerar además, que la conducta prosocial puede actuar con un efecto promotor de la competencia social y académica en los centros educativos, y además inhibitorio de otras conductas menos deseables como la agresividad social. Por ello se debe contemplar, que desde diversos estudios empíricos en este campo se ha constatado la existencia de una relación significativa entre diversas variables psicoeducativas como el rendimiento escolar y la conducta prosocial. (Inglés *et al.*, 2011; Inglés *et al.*, 2009; Wentzel, 2003).

Interacción con los profesores

En el contexto escolar se da una situación en la que se ve representada lo se puede llamar una sociedad en miniatura. Debido a la influencia que esta ejerce en el desarrollo evolutivo de los individuos se dirá que tiene unos efectos muy profundos en su desarrollo social y por tanto en la conducta prosocial. La relación profesor-alumno varía a lo largo de toda la escolarización, se puede destacar por poner un ejemplo, desde la admiración que el alumno siente por su profesor en educación infantil, hasta otras situaciones donde se produzcan relaciones más igualitarias, aunque siempre existen de trasfondo unas normas.

Aunque que tradicionalmente los objetivos de la escuela han estado dirigidos a otros intereses como el desarrollo cognitivo y académico, el centro escolar establece un sistema social peculiar que permite y a la vez limita las posibilidades de actuación social. Es en este contexto donde desde las primeras etapas, los alumnos comienzan a interiorizar las normas y valores sociales, y donde tienen lugar múltiples interacciones donde aparece implicada la conducta prosocial (Guijo 2003).

Interacción con el grupo de iguales

La influencia de profesores y alumnos en la conducta prosocial ha sido abordada desde diversas corrientes psicológicas, que han matizado la manera en la que esto se va dando. Desde el enfoque cognitivo-evolutivo se hace un mayor hincapié en la interacción entre iguales. Por ello se ha de considerar este importante agente socializador, el grupo de iguales, donde el niño aprende lo que culturalmente se espera de él, lo que puede influir positiva o negativamente en sus conductas abocadas a conseguir metas o lograr objetivos. Sin olvidar que este grupo también le da la oportunidad de aprender habilidades sociales. Se consideran las consecuencias sociales de la conducta prosocial en la relación con sus iguales ya que es el contexto natural donde realmente ponen en disposición sus verdaderas habilidades sociales.

Resulta importante destacar que en el ámbito escolar, en la mayoría de los casos, se considera que las interacciones sociales con el grupo de iguales se producirán de manera espontánea y por eso se han venido desatendiendo una dedicación a promoverlas. Aunque sí es cierto que en muchas ocasiones las posibilidades que en este sentido proporciona el ámbito escolar no son aprovechadas. Debido en ocasiones a que el propio contexto no establece las vías de comunicación necesarias para la interacción y también a las propias características individuales del niño/a (Guijo 2003).

b) El Contexto Cultural

Cuando se habla del contexto cultural hay que referirse al conjunto de las normas socioculturales y a los valores que rigen en una sociedad. El individuo durante el proceso de socialización se impregna de ellas y las interioriza, adquiriendo un papel mediador muy importante, tengan o no conductas prosociales en esa cultura. Las diferentes culturas transmiten modos de actuación muy diferentes unos de otros de manera implícita a sus miembros. Existen culturas colectivistas en las que la ayuda y la prosocialidad son actitudes positivas valoradas socialmente, donde el grupo y la participación colectiva es esencial para el progreso de la comunidad.

Por otro lado también hay culturas individualistas, donde el logro personal es un valor en alza, lo que genera una sensación de aislamiento y desvinculación del grupo, donde los esfuerzos y e ideales comunes están ausentes. En cualquier caso, todas las culturas crean normas sociales que influyen en la regulación de la conducta prosocial. De manera implícita se establece que es adecuado ayudar a quien presta ayuda y negarla a quien no la da. En la interpretación de estas normas sociales los procesos atribucionales juegan un papel fundamental. Son diversas las investigaciones y estudios transculturales los que se han llevado a cabo, cabe destacar a Goody (1995), el cual plantea como la cultura actúa estableciendo unas bases determinantes para el desarrollo de la conducta prosocial. Establece dos modos de aprendizaje en sociedad: uno mediante mecanismos como el condicionamiento y el modelado y otro en el que la cultura se utiliza como premisas para que los individuos den significado a los hechos. Se acepta que la cultura es un agente muy influyente en el desarrollo de la conducta prosocial estableciendo el marco de razones para ayudar o no a una persona.

3.3.5. ELEMENTOS SITUACIONALES

La firmeza de las inclinaciones de conducta prosocial en las personas radica no únicamente en los elementos propios de su personalidad, sino también del ámbito social. Los elementos de un ambiente son eventos irrepetibles que modifican drásticamente la naturaleza de un sujeto dirigiéndola hacia conductas concretas.

a) Presencia de observadores:

Latané y Darley (1970) concluyen que el contexto social de una emergencia influirá en el proceso de decisión de actuar de manera prosocial. Sus investigaciones con adultos también confirman que cuando la persona receptora de la ayuda es un desconocido, las probabilidades de que esta se produzca disminuyen a medida que aumenta el número de observadores. Esto se explica por una parte como la *“difusión de responsabilidad individual”* al haber más personas, y por otro como *“miedo al ridículo”* en la realización de un acto inadecuado delante de otras personas.

b) Presencia de modelos altruistas.

Este efecto inhibitorio, no ocurre siempre. Bryan y Test (1967) demostraron en sus estudios que si hay modelos altruistas las probabilidades de actuar de manera prosocial aumentan ya que desean tener una buena imagen de los observadores y de esta manera se sienten mejor consigo mismos. El simple reconocimiento de un problema no es suficiente para pedir ayuda. Existe una valoración previa de la persona que va a prestar la idea donde toma en consideración los costes y beneficios de su acción. Los costes hacen referencia a la posible pérdida de autoestima o deterioro de la propia imagen ante los demás. Como ejemplo se puede mencionar los motivos egoístas asociados al costo de la ayuda. Así, cuando los costos de la ayuda son excesivamente altos, las personas no se comportan de manera prosocial aunque experimenten empatía. Una posible razón podría ser que el alto costo de la ayuda desvió la atención desde considerar el bienestar de los otros a considerar el propio.

A MODO DE CONCLUSIÓN:

Desde hace más de dos décadas, ha habido un incipiente interés desde la psicología en el estudio de la conducta prosocial. Aunque es relativamente reciente, las reflexiones humanas respecto a la relación social entre personas que desarrollan esta conducta habían llegado a otras áreas de conocimiento, tales como la Filosofía.. En psicología, desde las distintas corrientes, existe hoy un gran interés en el estudio de la conducta prosocial que ha supuesto un aumento considerable tanto en el número de publicaciones como la apertura de nuevas líneas de investigación y discusión, esto se debe a su repercusión social. En cuanto a la investigación desarrollada sobre el tema, han sido muchas las hipótesis formuladas al respecto y se han encontrado numerosas discordancias entre unas y otras corrientes psicológicas. Sin embargo los planteamientos metodológicos sí que han encontrado un mayor punto de encuentro, situándose en el estudio de situaciones en las que la observación tuviera lugar en el propio ambiente o intentando que fuera lo más próximo a este. El conjunto de investigaciones científicas sobre la conducta prosocial se podrían agrupar bajo

diferentes intereses. Por una parte aquellas que se centran en las circunstancias en las que tiene lugar, otras en las características de quien recibe la conducta de ayuda y otros han tratado de categorizar y agrupar las conductas que se pueden considerar como prosociales. En cualquier caso se hace necesario continuar las investigaciones en este campo ya que es complicado determinar algunos aspectos.

El estudio de la conducta prosocial en adolescentes es muy interesante ya que puede ser una vía de desarrollo que se contraponga a la conducta agresiva tan frecuente y permanente en la sociedad. Resulta especialmente interesante la prevención y la promoción de conductas sociales en el ámbito educativo, debido a los problemas incipientes y en aumento que se están dando dentro del sistema educativo en la actualidad. Tradicionalmente, en el ámbito educativo a existido una tendencia marcada a extinguir las conductas agresivas presentes en los niños y adolescentes, dejando de lado la promoción de conductas positivas que contribuyan a una educación eficaz y al desarrollo de las capacidades personales. Esto supone un cambio de perspectiva, dirigiendo los esfuerzos a la prevención y al desarrollo de la conducta prosocial a través de la colaboración y la ayuda.

Diversos estudios demuestran como en un clima donde estén presentes la cooperación, la empatía y la ayuda los resultados del proceso enseñanza/aprendizaje son mucho más significativos. Así se contribuye a compensar la carencia que la sociedad tiene en este momento respecto a la solidaridad y el encuentro personal que supone la conducta prosocial. Esta preocupación sobre las relaciones personales y la conducta prosocial es un valor en alza, ya que desde la sociedad se da cada vez más importancia a estos aspectos y se refuerza positivamente a las personas que incorporan en sus patrones de relación estas conductas. Para concluir, se está en un momento en el que desde la psicología existe un interés por el estudio de la conducta prosocial que viene secundado tanto por el ámbito social como el educativo. Existiendo una preocupación e interés que alcanza tanto a la teoría como a la praxis.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL, LA CONDUCTA PROSOCIAL Y LA EMPATÍA.

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se va a tratar de establecer las relaciones entre los tres constructos objeto de estudio en esta investigación, es decir: la competencia social, la empatía y la conducta prosocial. Tratando de realizar un análisis preciso que permita delimitar este incipiente campo de investigación. Para ello, se van a estudiar las relaciones entre dichos constructos y la influencia de algunas variables determinantes por su capacidad de modular el efecto de cada uno de ellos.

Se ha podido comprobar en primer lugar, la influencia que ejerce la conducta prosocial sobre la competencia social. Posteriormente se han analizado los influjos que ejercen algunas variables significativas en el establecimiento de dicha relación. Estas han sido el efecto del grupo de iguales durante la infancia, el juego como factor modulador, la influencia de la adolescencia y el efecto del contexto escolar. En segundo lugar se ha delimitado la influencia que ejerce la empatía en el comportamiento prosocial, atendiendo también a otras variables. Tales como el efecto del progreso madurativo y el sexo, la influencia de la regulación emocional, el efecto de los estilos de relación parental y en la tolerancia a la diversidad.

Por último se ha concretado que la empatía actúa como variable influyente en la competencia social y también se han considerado otras variables que pueden afectar a esta relación. Concretamente Eisenberg *et al.*, (1996) en un estudio longitudinal que

realizó con niños de entre 6 y 8 años, constató que sus docentes establecían relaciones positivas de la empatía con conductas prosociales y habilidades sociales. Estas son las diferencias explicadas debido al sexo y la edad, el contexto social, la calidad de la relación con los hermanos, el efecto del *bullying* y los comportamientos cívicos.

4.1 EFECTO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL EN LA COMPETENCIA SOCIAL

La adquisición de la competencia social supone a una persona realizar los aprendizajes necesarios para ser capaz de mantener unas relaciones interpersonales exitosas en cualquier contexto en el que se desenvuelva. Para que esto pueda darse, es necesario que se desarrollen diversas habilidades emocionales y cognitivas como la toma de perspectiva o la búsqueda de soluciones entre otros. Algunos autores destacan la importancia de la capacidad de comprensión de los estados emocionales de los otros como elemento fundamental en el establecimiento de relaciones sociales. Esta toma de perspectiva se ha relacionado con la aceptación por parte de los iguales y la tendencia prosocial (Denham, 1986; Garner, Jones y Palmer, 1994).

En esta línea se destaca el estudio de Arce, Fariña, y Vázquez (2011), reconoce la relación directa y positiva entre comportamiento prosocial y competencia social, a la vez que también asume esta misma relación directa entre los comportamientos delictivos y antisociales con la incompetencia social. Méndez, Inglés e Hidalgo (2002), concretan que cuando los adolescentes disponen de unas adecuadas habilidades interpersonales, les conlleva la ausencia de ansiedad social, la popularidad del adolescente se ve incrementada y disfruta más de sus interacciones sociales, mejorando sus habilidades sociales y siendo más competentes. Esto está relacionado con un adecuado funcionamiento psicosocial. Teniendo todo esto en cuenta se podría reconocer como posible la relación bidireccional entre la conducta prosocial y la aceptación por parte del grupo, y que niños con elevada prosocialidad ya mantienen una buena interacción tanto con sus iguales como con sus padres, siendo capaces de desarrollar mayores conductas positivas. La mejora de las relaciones sociales también puede influir positivamente en la autoestima (Huebner, Suldo y Gilman, 2006).

La competencia social sirve de ayuda a la persona para que se desarrolle en aquellas facetas que le permiten un adecuado ajuste personal y social. Es decir, cuando el individuo posee y es capaz de poner en práctica comportamientos y actitudes socialmente positivas como: ser solidario, respetar normas y valores sociales, ser autónomo, seguro emocionalmente... es decir cuando manifiesta conductas prosociales. La situación opuesta es la que situaría a las personas en una desventaja social al carecer de todas estas dimensiones básicas que podrían incrementar las posibilidades de que ese individuo manifieste un desajuste social y personal en un futuro (Monjas, 2002).

Otro aspecto destacable es la relación de estos dos constructos con la autorregulación emocional, entendida esta como la capacidad para iniciar, modular y mantener sus estados emocionales y sus comportamientos cognitivo-conductuales, hay que destacar que se trata de un elemento fundamental en el adecuado ajuste afectivo y social de la persona. Esta capacidad de regulación se asocia a la conducta prosocial y a la competencia social (Murphy y Eisenberg, 1997).

4.1.1 IMPORTANCIA DEL GRUPO DE IGUALES DURANTE LA INFANCIA

El comportamiento prosocial tiene un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales durante la infancia y manifiesta un impacto positivo tanto que la autovaloración como en la valoración de los demás, lo que contribuye a que el niño se sienta motivado para actuar de esta manera nuevamente. Por lo tanto, la conducta prosocial se considera como una dimensión de la competencia social. Tal y como recoge Lacunza (2010), durante la infancia, los niños se desarrollan de manera progresiva su competencia social y esta está vinculada de manera directa a las figuras de apego y a los grupos primarios en los que se halla inmerso, estos tienen una importancia fundamental en el desarrollo interpersonal del niño. Esto se debe a que el ámbito familiar es el contexto principal en el cual controla el ambiente social, donde vive, crece y el que le proporciona diversas situaciones de interacción social que le permitirá su posterior incorporación a otros contextos (Monjas, 2002).

Durante la etapa preescolar, los niños comienzan a explorar el mundo de las habilidades sociales de diversas maneras. Son capaces de mantener interacciones sociales positivas con su grupo de iguales o con su grupo primario, realizando sus propias reglas y aprendiendo de manera progresiva el mundo de las emociones y los comportamientos prosociales. Respecto a la relación de los niños con su grupo de iguales, investigaciones en este campo (Wentzel, Baker y Russell, 2009), afirman que aquellos que experimentan relaciones con los pares de manera positiva, muestran niveles más altos de bienestar emocional, sus interacciones sociales son más adaptativas y fuertes, están más seguros de sí mismos y valoran las formas de comportamiento prosocial que aquellos niños que no disfrutaban de unas relaciones positivas con su grupo de iguales.

Otros estudios, constatan que aquellos niños que son capaces de experimentar las reacciones emocionales orientadas a otros y que muestran comportamientos prosociales, manifiestan interacciones positivas y más numerosas con sus pares (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000) y suelen tener apoyo en las relaciones con sus iguales (Sebanc, 2003). De esta manera los niños que muestran sensibilidad y preocupación por los otros son percibidos de manera positiva tanto por el grupo de pares como por parte de los adultos. Además, las conductas prosociales que se desarrollan en este ámbito potencian comportamientos sociales saludables, ya que aprenden a manifestar conductas de ayuda para beneficiar a otros de manera voluntaria (Lacunza, 2010). En esta línea de investigación, Martínez González, Inglés Saura, Piqueras Rodríguez y Oblitas Guadalupe (2010), afirman que se da una relación bidireccional entre las habilidades sociales y el comportamiento prosocial. Esto se debe a que los niños con una mayor prosocialidad son más aceptados por el grupo de iguales y de la misma manera, los niños aceptados, que manifiestan unas buenas interacciones con sus padres tienden a mostrar comportamientos positivos.

Si se observan estos resultados desde el punto de vista opuesto (Lacunza, 2012), se halla que los comportamientos antisociales se correlacionan de manera positiva y significativa con una competencia social deficiente, elevada hiperactividad, ansiedad

social, irritabilidad y autoconcepto negativo entre otros. Teniendo en cuenta todo lo anterior, el comportamiento prosocial es un indicador estrechamente vinculado al desarrollo social positivo. Por ello, se puede destacar la importancia de la implementación de programas destinados al desarrollo de comportamientos sociales y habilidades sociales durante la infancia.

4.1.2 EL JUEGO, MODULADOR DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA CONDUCTA PROSOCIAL

Tal y como plantea Morell (2013). El juego es un elemento fundamental en la vida del niño ya que le permite relacionarse y comunicarse con otras personas, para ello ha de dialogar y cooperar porque para reproducir las relaciones adultas es necesario llegar a acuerdos en aspectos como la distribución de papeles o el propio argumento. El niño a través del juego desea representar de manera simbólica el mundo del adulto, para ello requiere de la participación de compañeros de juego con los que entra en interacción. Este contacto social, permite a los niños manifestar comportamientos con una mayor colaboración, lo que hará más fácil su paso por el egocentrismo.

En relación con la competencia social, todo esto, permite al niño avanzar en la adquisición de las habilidades fundamentales de comunicación, aprendiendo a establecer vínculos de cooperación y colaboración. El juego es el espacio de relación que sirve de facilitador de las nuevas situaciones, sentimientos y comportamientos de relación distintos. Es para el niño como una representación de la propia vida donde es capaz de experimentar su competencia social, ya que se establece un contexto de relación y comunicación social.

Garaigordobil y Fagoaga (2006) citan a Rosberg (1994), el cual realizó un estudio sobre el desarrollo social, cognitivo y físico con padres de alumnos sobre el juego sociodramático, donde los padres recibieron instrucciones sobre cómo jugar con sus hijos. Los resultados revelaron que los niños que juegan contando con la compañía de adultos aumentan su interacción social positiva a través de una mayor tendencia a la

comunicación, mejor comportamiento y mayor interacción social. Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores se puede afirmar la eficiencia del juego dramático como herramienta para la mejora y aprendizaje de las habilidades sociales. Por otro lado se establece un estrecho vínculo entre los comportamientos prosociales que permiten compartir, cooperar, ayudar y defender a los iguales y el juego.

En esta línea (Morell, 2013), se puede destacar la importancia del juego de rol, el cual permite que con su representación el niño conozca nuevas visiones del mundo, ampliando su conocimiento sobre las situaciones, hechos y realidades y especialmente proporcionando la oportunidad de tomar contacto con distintas modalidades relacionales y adquirir nuevas normas de comportamiento social. Jugar a representar un personaje fomenta la reflexión de la experiencia y la situación vivida por él, lo que permite avanzar en el desarrollo moral en la medida en la que va superando su egocentrismo. En esta línea se recogen las palabras de Garaigordobil y Fagoaga (2006):

“Aprender un rol es aprender de alguna manera un comportamiento social y además la propia dinámica de la actividad lúdica es fuente para el desarrollo moral del niño, siendo escuela de autodomínio y ejercicio de voluntad”.

En este ámbito, tanto psicólogos como pedagogos han desarrollado el interés de estimular el desarrollo de la conducta prosocial a través de programas de entrenamiento dirigidos a niños. Y aunque se conoce que son múltiples factores los que realmente determinan la conducta social se ha constatado la eficacia de la aplicación de diversos programas de intervención que utilizan el juego como instrumento mediador de la socialización infantil para favorecer los comportamientos prosociales (Landazabal, 2005). Todo esto en relación con la conducta prosocial, se vincula desde diversos trabajos que ratifican la eficacia del juego cooperativo como un buen instrumento para desarrollar la conducta prosocial.

En su estudio Udwin (1983) verificó tras aplicar su programa de juego una disminución de los niveles de agresión y un aumento de las conductas prosociales, por su parte, Carlson y Perrewé (1999) constataron empíricamente tras aplicar un programa de juego una mayor manifestación de conductas de cooperación, conductas de ayuda y cohesión grupal, resultados que van en la línea de otros investigadores (Grineski, 1991; Garaigordobil, 1992). Más recientemente se puede nombrar la investigación la llevada a cabo por Garaigordobil, Landazabal (2004). En este estudio se aplicó un programa de juego y se constataron sus beneficios positivos. Las personas que participaron de la intervención en dicho programa favorecieron su socialización y la aparición de conductas prosociales. La investigación en este campo permite establecer un beneficioso vínculo por el cual se determina que el juego es un proceso que contribuye positivamente a la socialización infantil y por tanto a la competencia social. A la vez que permite ser una estrategia de intervención para el desarrollo prosocial (Landazabal, 2005).

4.1.3 INFLUENCIA DURANTE LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un periodo muy interesante para el estudio de la competencia social y la conducta prosocial ya que es el momento destacado en el que se forman las relaciones interpersonales. Estudios como el de Hansen, Nangle y Meyer (1998) se han ocupado de constatar que durante la adolescencia se dan este tipo de relaciones que generan bienestar social e individual. La adolescencia es un momento del desarrollo evolutivo de la persona que se caracteriza por la gran cantidad de cambios que se experimentan tanto a nivel biológico como psicológico. Pero también de cambios importantes en las relaciones personales ya que se trata de un proceso de búsqueda del equilibrio con uno mismo y con el grupo social en el cual el adolescente trata de formar parte. Por este motivo los modelos sociales ejercen influencia sobre los adolescentes (Inglés *et al.*, 2007). El grupo de iguales va tomando importancia en la vida del adolescente, llegando a ser un elemento fundamental en su desarrollo psicosocial, por lo que establezca interacciones positivas con su grupo de iguales es fundamental.

Los estudios de Roche y Castelló (1990), revelan que niños y adolescentes prosociales manifiestan mejores conductas a nivel relacional, con una mejor comunicación con sus progenitores y siendo más cooperativos en el aula. Además son más asertivos que otros menos prosociales, por lo tanto son más competentes socialmente, más populares entre compañeros y profesores y más aceptados (Inglés *et al.*, 2005), esto supone no solo un mejor ajuste en el área social, siendo más competente sino que es extensible a las áreas personal y escolar. (Jiménez, 2003; Welsh, Parke, Widaman y O'Neil, 2001). Diversos estudios reconocen el efecto inhibitorio que puede ejercer la conducta prosocial sobre otros comportamientos negativos como el retraimiento o la agresividad social. De esta manera los comportamientos prosociales se convierten en un componente fundamental para que se aumente la competencia social y académica en los centros escolares (Eisenberg, Fabes y Spinard, 2006; Wentzel, 2003).

En su estudio Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas (2010), afirman la capacidad que tiene la conducta prosocial para identificar situaciones en la que se es muy aceptado socialmente, mientras que lo opuesto lo sería del rechazo sociométrico (Markiewicz, Doyle y Brendgen, 2001; Jiménez, 2003) y también que aquellos adolescentes que son más aceptados por su grupo de iguales reciben más refuerzos sociales lo cual se traduce en una mayor adaptación en ámbitos sociales, escolares y personales (Chen, 2006). De esta misma manera la conducta prosocial es un factor inhibitorio de situaciones de riesgo físico, consumo de sustancias, acciones arriesgadas para la salud o evitación de alimentos. La conducta prosocial aprendida en un contexto social con iguales aporta al adolescente el elemento preventivo fundamental ante diversos trastornos psicológicos, de alimentación y depresión. Mientras que la conducta prosocial actúa como un indicador de la adaptación social y escolar de los alumnos (Guevara, Cabrera y Barrera, 2007).

Otras investigaciones (Veenstra *et al.*, 2008) constatan como la conducta prosocial correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con las relaciones sociales y las habilidades en los estudios. Trianes y Fernández (2001), destacan en su

estudio que las habilidades sociales correlacionan positivamente tanto en padres como en alumnos con la prosocialidad, destacando la importancia de de las destrezas sociales que fomentan conductas democráticas, altruistas y cooperativas. También destacan que la hiperactividad y la agresividad se correlacionan de forma negativa con la prosocialidad.

Para concluir este apartado se pueden destacar las aportaciones de Inglés *et al.*, (2008), siguiendo esta línea de investigación apuntan a la importancia que tienen las políticas educativas, las escuelas y los propios educadores al tener en cuenta el valor preventivo y terapéutico que tienen los adolescentes prosociales para promover el aprendizaje y mejorar las habilidades sociales además de como inhibidor de la ansiedad social y la agresividad.

4.1.4 RELACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

Tal y como recogen López, Garrido, Rodríguez y Paíno (2002), uno de los ámbitos más adecuados para la socialización y desarrollo de la competencia social es la escuela. Esto es debido a que la competencia social está vinculada a una cultura determinada donde la persona aprende a comportarse de una manera competente (Musitu, 2000), aunque actualmente más que socializarse en una cultura, los individuos lo realizan en un sistema multicultural. Por ello, tanto la escuela como los propios docentes, como modelos de comportamiento, tienen un papel fundamental en la adecuada adaptación del niño a la sociedad.

Esto hace destacable que la escuela no puede ser una mera transmisora de conocimientos, sino que se deban dar las situaciones de aprendizaje pertinentes para desarrollar habilidades sociales, confianza, respeto a la diversidad y el comportamiento prosocial. Cabe destacar, que aunque tradicionalmente la escuela disponía de escasos espacios para ellos sí ha tratado de dar respuesta a esta demanda y se ha transmitido de manera espontánea la educación prosocial. Sin embargo es necesaria una sistematización de estas enseñanzas y realizarlas de manera explícita, incidiendo en las

habilidades que implican el área interpersonal. El resultado de poseer y aplicar estas características sociales y culturales positivas como son el desarrollo de la competencia social a través de la conducta prosocial, permitirá una adaptación ajustada del individuo a su entorno y generar el éxito de su proceso de socialización.

Como conclusiones de su investigación López y Costa (2008) recogen el papel fundamental que tiene la conducta prosocial como predictor de unos resultados buenos en el ámbito académico. Destaca además desde un planteamiento psicoeducativo la importancia de que se enseñen comportamientos prosociales y habilidades sociales a modo preventivo en alumnado de riesgo. Para finalizar, se puede comprobar en la revisión de la literatura sobre este ámbito de estudio, (Lacunza, 2012) que de manera mayoritaria las diversas investigaciones han dado un papel protagonista al efecto del contexto para el aprendizaje de estas conductas.

Por otro lado, las nuevas líneas abiertas en este ámbito, apuntan a que existe una influencia más en la prosocialidad que sería la herencia. Sin embargo, hay que matizar que es improbable que los genes individuales expliquen la conducta prosocial, ya que existen otros valores, rasgos y creencias que destacan la variabilidad de los resultados en la prosocialidad (Caprara, Alessandri y Eisenberg, 2011). Es necesario considerar todos estos rasgos positivos para alcanzar la comprensión multidimensional que requiere la prosocialidad.

4.2 INFLUENCIA DE LA EMPATÍA EN EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL

En este punto se van a citar las investigaciones más influyentes en este campo que han mostrado empíricamente la relación existente entre la empatía y la conducta prosocial. Son diversos los estudios que relacionan ambos constructos como Bermejo (1996) o también se puede destacar las aportaciones de Hoffman en este campo, estableciendo el efecto motivador que ejerce la empatía en la prosocialidad (Hoffman, 1977, 1987, 1989).

Más recientemente se pueden destacar otros estudios en esta línea como los de Bandura, (1999); Carlo Raffaelli, *et al.*, (1999), Davies, Stankov, *et al.*, (1998) o Eisenberg, Carlo, *et al.*, (1995); Eisenberg, Fabes, *et al.*, (2000). Varias investigaciones en esta línea (Carlo, Roesch y Melby, 1998; Estrada, 1995), han constatado que se da una relación entre empatía y conducta prosocial en personas de cualquier edad. Así quienes son más empáticos son capaces de no mostrar tantas conductas agresivas hacia los otros y mostrarse más altruistas (Hoffman, 1987, 1989, 1990; Bandura, 1987; Batson y Coke, 1981; Sobral, Romero, Luengo, y Marzoa, 2000).

También han continuado los estudios vinculados al estudio de la conducta prosocial contemplándola desde sus diferentes variables reguladoras tanto emocionales como cognitivas. Donde además se ha constatado que la conducta prosocial es un factor inhibidor de la agresividad y actúa de manera contraria a la conducta antisocial, esto se debe a que a su vez es facilitadora de otras interacciones positivas como la capacidad de compartir, de prestar ayuda y de colaborar entre otras (Broidy, Cauffman, Espelage, Mazerolle, y Piquero, 2003; Eisenberg, Fabes, Guthries, y Reiser, 2000; Mestre, Frías, Samper, y Náchter, 2003; Mestre, Samper, y Frías, 2002; Sobral *et al.*, 2000).

Son destacables en este ámbito los resultados de la investigación de Mestre *et al.*, (2002) donde se recoge esto:

“La empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro). El razonamiento prosocial que los adolescentes desarrollan para justificar su conducta de ayuda o la ausencia de ella, alcanza cierto poder discriminativo en la conducta prosocial, mientras que se excluye del análisis discriminante realizado sobre la agresividad.”

Cuando se trata de establecer la relación que se da entre empatía y conducta prosocial, es fundamental determinar en qué dirección se establece dicha relación

(Parra Esquivel, 2012). Concretamente, la empatía es la base para el desarrollo de la conducta prosocial, por lo que la primera establece una influencia sobre la segunda.

Se requiere de una base empática en las conductas prosociales en cuanto a la necesidad de que las personas se sitúen en el lugar del otro y sean capaces de comprender no solo sus actitudes sino también sus estados mentales. Es por ello que en las conductas prosociales donde se muestra una capacidad empática de consuelo y cooperación se constata un comportamiento altruista que evidencia el sacrificio personal frente al colectivo. Para el desarrollo de las conductas empáticas, es necesario que se den experiencias sociales sanas donde se den estas muestras de ayuda a otro que permiten el establecimiento de la relación interpersonal e intersubjetiva con otros.

Lo cierto es que tal y como recogen Mestre, Samper, *et al.*, (2006), Se han desarrollado diversos estudios orientados a establecer una evaluación empírica de los procesos psicológicos más influyentes en la conducta prosocial, y en ellos tal y como se ha recogido se destaca el papel fundamental de la empatía como factor modulador de la conducta prosocial. De esta manera se aborda la empatía desde su perspectiva multidimensional, considerando para ello sus componentes emocionales y cognitivos. Se argumenta que la empatía correlaciona de forma positiva con la conducta prosocial y de forma negativa con la conducta antisocial, constatando que las personas que manifiestan una mayor empatía son menos agresivos debido a su capacidad para comprender las consecuencias negativas derivadas de la agresión tanto para sí mismos como para otros y también debido a su sensibilidad emocional (Loudin *et al.*, 2003; Mestre *et al.*, 2002; Mestre, Samper, y Frías, 2004; Richardson *et al.*, 1994).

En este mismo estudio Mestre *et al.*, (2006) realizaron diversos análisis correlacionales entre la conducta prosocial y otros constructos psicológicos evaluados como la conducta agresiva, procesos de razonamiento, empatía e inestabilidad emocional. El análisis de los resultados corroboró que la correlación estadísticamente significativa más destacada se dio entre la conducta prosocial y la empatía, siendo en

esta última en todas sus dimensiones evaluadas, es decir, alcanzando los componentes cognitivos y emocionales.

4.2.1 RESULTADO DEL PROGRESO MADURATIVO Y EL SEXO

En cuanto a la relación de la empatía con la conducta prosocial y atendiendo a la variable edad Garaigordobil y García de Galdeano (2006) recogen parte de las investigaciones desarrolladas por Underwood y Moore (1982). Los datos que han aportado sus diversos estudios en las revisiones sobre el tema, revelan que no existe relación entre el altruismo y el la empatía durante la infancia, confirmando por otro lado que sí se dan relaciones estadísticamente significativas en la adolescencia y durante la edad adulta.

Teniendo en cuenta estos resultados, estos investigadores afirmaron que probablemente la empatía se desarrolle con la edad, de manera que las relaciones que establezca con otras variables (como la prosocialidad) estarían más consolidadas conforme las personas avanzasen en edad. Es relevante destacar el estudio de Mestre *et al.*, (2002), que constatan que la correlación existente entre la conducta prosocial y la empatía se incrementa con la edad. Más concretamente, elevadas puntuaciones en conducta prosocial se correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa con la toma de perspectiva que permite situarse en el lugar del otro, previo a la decisión de conductas de ayuda (componente cognitivo) y también con la preocupación empática, es decir, los sentimientos de compasión y preocupación orientados al otro (componente emocional).

En este estudio los instrumentos de medición utilizados fueron el IECA (Bryant, 1982) para la conducta prosocial y el IRI (Davis, 1980) para la empatía. También se constató que la conducta prosocial correlacionaba de forma negativa y estadísticamente significativa con la conducta antisocial, ya que la primera minimiza las manifestaciones de conductas agresivas tanto verbales como físicas. Por otro lado, en esta misma línea de investigación también se ha constatado en diversas investigaciones que la empatía

aparece como una variable determinante del comportamiento prosocial tanto en niños como en adolescentes (Calvo, González y Martorell, 2001; Greener, 1999; Guozhen, Li y Shengnan, 2004; Mestre *et al.*, 2004; Strayer y Roberts, 2004; Thompson, 1995). Además, durante la infancia los niños que demuestran ser más prosociales tienen un mayor conocimiento empático que aquellos que son acosadores o víctimas (Warden y Mackinnon, 2003).

Un estudio realizado por Mestre, *et al.*, (2006), concluye que *“los análisis discriminantes realizados muestran un fuerte poder predictor de los procesos emocionales respecto a los cognitivos en la disposición prosocial, siendo la empatía la que alcanza una correlación más alta con la función discriminante a lo largo de la adolescencia”*.

En cuanto al sexo, los distintos estudios empíricos llevados a cabo en relación a esta variable constatan de manera reiterada que se da una mayor disposición empática en la mujer respecto al hombre y que a su vez, mantiene una relación positiva con elevados niveles de conducta prosocial y con bajos niveles de conducta antisocial. Durante la adolescencia las variables que alcanzan una mayor influencia en la conducta prosocial son los procesos de razonamiento frente a problemas sociales y las emociones empáticas (Broidy *et al.*, 2003; Carlo, Hausmann, Christiansen, y Randall, 2003; Scourfield *et al.*, 2004).

4.2.2 INFLUENCIA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Los adolescentes que son más prosociales presentan una tendencia empática hacia los demás mayor (Calvo *et al.*, 2001; Mestre, *et al.*, 2002), siendo por esto por lo que son considerados como personas sociables, tranquilas y racionales, tal y como constatan en su estudio Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen (2003).

Un importante conjunto de investigaciones se han ido elaborando en torno a este campo, apoyado varios supuestos. En un primer lugar están los estudios que afirman

encontrar como aquellas personas que son capaces de regular sus emociones experimentan con más probabilidad empatía en lugar de malestar personal (Eisenberg, 2000). Por otro lado se destacan los trabajos basados en el supuesto de que las diferencias individuales en regulación emocional son un elemento fundamental en el desarrollo social de las personas y en concreto en el comportamiento prosocial (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000). En este sentido las investigaciones se han venido centrando en el papel que tiene la regulación emocional como predictor de comportamiento prosocial. Desde el actual marco teórico que trata de explicar la conducta prosocial, se estudian los componentes emocionales y cognitivos junto con la regulación emocional. Es más se trata de comprobar en qué medida la empatía actúa como elemento regulador que inhibe la conducta antisocial y fomenta la prosocialidad.

En su estudio Mestre *et al.*, (2002) constataron que los adolescentes que muestran ser más inestables en el ámbito de las emociones tenían menos recursos personales para detener su impulsividad y *tienen* una mayor propensión a mostrar comportamientos agresivos. En la situación opuesta se encuentran los jóvenes más empáticos y que por ello mostraban un mayor control de las emociones, que eran más prosociales. La regulación emocional aparece como una variable discriminadora entre los adolescentes agresivos y prosociales. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Bandura (Bandura, 1991, 1999), los estudios de Caprara (Caprara y Pastorelli, 1993; y de Eisenberg (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Fabes, *et al.*, 2000), que afirmaban como la regulación es un elemento centran en la inhibición de la agresividad y en la disposición de la conducta prosocial. Por ello, a modo de conclusión, se considera muy relevante en este campo de estudio la inclusión y la regulación emocional con la empatía en el estudio de la conducta prosocial. Ya que la inhibición de la conducta agresiva podría alcanzarse si las personas desarrollaran su prosocialidad, que incluye la empatía como modulador principal.

4.2.3 VÍNCULO CON LOS DISTINTOS TIPOS DE RELACIÓN PATERNAL

Considerando la importancia que tiene la prosocialidad en el establecimiento de unas adecuadas interacciones sociales, resulta de interés profundizar en los componentes que están en la base de este desarrollo cognitivo y socioemocional. En este punto se considera la empatía como precursor de la conducta prosocial y más concretamente se va a tener en cuenta la influencia del modelado de las conductas empáticas de los progenitores y los estilos de interacción parental que se establecen entre ellos y sus hijos.

Siguiendo las aportaciones de Richaud de Minzi, Lemos y Mesurado (2011), se puede afirmar que son diversas las investigaciones que apoyan el destacable valor del rol que ejercen los padres sobre el aprendizaje y modelado de las interacciones sociales y la expresión e interpretación de las emociones, conformando un clima en el cual los hijos aprenden durante el desarrollo de las interacciones tempranas con sus progenitores. Es en la etapa de la infancia cuando los niños perciben la influencia de quienes les cuidan, recibiendo sus estímulos emocionales en los momentos adecuados, realizando respuestas ante las distintas variaciones de las expresiones de los niños y propiciando los refuerzos necesarios para contribuir a su desarrollo emocional.

Teniendo todo esto en cuenta se puede considerar que las experiencias tempranas en las relaciones interpersonales con sus progenitores influyen directamente en la empatía de los niños (Krevans y Gibbs, 1996; Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010b). Es más, otros estudios constatan como los sentimientos empáticos que los niños perciben de sus padres explican gran parte de la empatía de los niños (Valiente *et al.*, 2004; Richaud de Minzi, 2006). El comportamiento de los padres tiene un efecto tan significativo porque utilizando distintas maneras de actuación afectiva son capaces de estimular la actividad empática compasiva, contribuyendo a que los niños comprendan lo negativo que resulta causar malestar a otros (Zahn, Radke, Wagner y Chapman, 1992).

En esta línea de investigación, Eisenberg y Fabes (1998) hallaron que la conducta prosocial en relación con la empatía es el resultado de diversos componentes individuales y situacionales, donde cabe destacar el estilo de crianza parental al cual desde este apartado se está haciendo referencia y a múltiples aspectos empáticos que están relacionados. Otras investigaciones más recientes han constatado que estilos de crianza en los que predomina la aceptación parental, las recompensas sociales y la calidez facilitan la aparición de conductas prosociales (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst y Wilkinson, 2007).

También son destacables las aportaciones de Chao y Willms (2002), los cuales hallaron que las prácticas de crianza positivas como son ser racional, sensible o un estilo de crianza firme surtía en los niños un efecto positivo que alcanza las conductas prosociales, mientras que interacciones negativas con los niños como el castigo y un mínimo control ejercido por los padres suponía dificultades de comportamentales en las últimas etapas de la infancia (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Conger, Patterson y Ge, 1995).

4.2.4 VALOR EN LA TOLERANCIA A LA DIVERSIDAD

En una revisión de la literatura sobre el tema se encuentra a Lozano y Etxebarria (2007) que realizan aportaciones muy interesantes en este ámbito. Recogen que Hoffman (2002) afirmó como la capacidad empática del individuo es una condición indispensable del desarrollo moral y que además, esta capacidad para situarse en el lugar del otro facilita los comportamientos solidarios y las conductas de ayuda. En esta línea de investigación también constató que durante la adolescencia, como consecuencia del desarrollo evolutivo que se produce, se da también un desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva, por lo que los jóvenes llegan a empatizar con toda la historia vital de otra persona y no solo con el sufrimiento que padece en un determinado momento. De la misma manera se muestran empáticos con grupos sociales por lo que también pueden implicarse en los movimientos dirigidos a que desaparezca el sufrimiento vinculado a dichos grupos.

Partiendo de estos puntos de vista, se puede plantear de manera coherente, que los adolescentes que manifiestan una mayor capacidad empática también se comportarán de manera más respetuosa con aquellos que perciben como distintos a ellos. Aunque no existen muchas investigaciones que vinculen la tolerancia con la empatía, si se puede hacer referencia a un estudio de Mestre, *et al.*, (2002) que destaca la evidencia de sus estudios con una relación positiva de la empatía con la conducta prosocial y a la vez negativa con la agresión.

De cualquier manera, hay estudios que han constatado como una mayor preocupación empática disposicional está relacionada con menos actitudes punitivas y una mayor tolerancia hacia grupos estigmatizados (Davis, 1996; Sheehan, Lennon y McDevitt, 1989). Estas disposiciones se han relacionado en el estudio de Davis (1996) con comportamientos que indican un estilo social considerado. Y en esta línea, estableciendo la relación existente entre empatía, prosocialidad y tolerancia, se puede afirmar teniendo en cuenta los estudios de Krebs y Miller (1985), y López *et al.*, (1994) que las personas que tienen un concepto positivo del ser humano muestran más comportamientos prosociales que aquellas que tienen una concepción negativa.

4.3 INFLUENCIA DE LA EMPATÍA EN LA COMPETENCIA SOCIAL

La competencia social indica la manera en la que las personas son capaces de funcionar de manera independiente y responsabilizarse de una manera social a las distintas demandas de su entorno de manera satisfactoria. La manera en la que la competencia social y la empatía se relacionan ha sido abordada desde diversos estudios, en los que se han hallado relaciones significativas. En esta línea podemos considerar las investigaciones de Howes, Matheson y Hamilton (1994) y Garmezy (1996) que constatan una relación entre competencia social y empatía. Otros como Simco y Joan (2000), Juntilla, Voeten, Kaukiainen y Vauras (2006) y Gilar, Miñao y Castejón (2008) donde también se han hallado estas relaciones positivas en las que la empatía facilita la competencia social.

En estudios sobre métodos de incremento de la competencia social, Martínez (2001) destaca la importancia de considerar de manera integrada diferentes dimensiones que contribuyen de manera importante al desarrollo de la competencia social. Entre esos aspectos a considerar explícita la consideración de la empatía, junto con las dimensiones cognitiva, afectiva, social y ética de la persona, tal y como se recoge en Gilar *et al.*, (2008).

Otros estudios también afirman la relación existente entre la empatía y la competencia social (Garmezy, 1996; Howes *et al.*, 1994). Resulta interesante establecer en cualquier caso, la forma en la que se produce dicha relación de manera precisa. Entorno a la literatura existente sobre el tema, es destacable el trabajo de Simco y Joan (2000), estos autores afirman hallar una correlación significativa entre competencia social y empatía; de manera que bajas puntuaciones de competencia social se correlaciona con bajas puntuaciones en empatía. Manifestando que la empatía sería una variable moduladora de la competencia social. En diversa investigaciones los conceptos de empatía y competencia social aparecen relacionados. Boyatzis (2005) afirma que dentro del ámbito del reconocimiento de las propias emociones, la empatía (como parte de la competencia social) junto con la autoconciencia se manifiestan en las habilidades sociales, formando parte estas de la autorregulación. De esta manera se va a tratar de establecer de manera precisa de qué modo estos constructos están relacionados.

4.3.1 DIFERENCIAS EXPLICADAS POR EL SEXO Y LA EDAD

La competencia social dispone de un amplio rango de habilidades como los procesos atribucionales, las habilidades interpersonales y la empatía (Peterson y Leigh, 1990). En torno a este constructo se agrupan diversas variables cognitivas, sociales o personales, como el sexo o la edad, que explican las diferencias de puntuaciones obtenidas en investigaciones entre la competencia social y la empatía.

En cuanto a la influencia que ejerce la variable edad sobre estos dos constructos, tal y como recogen Arce *et al.*, (2010), existen diversas teorías del desarrollo que

coinciden en que la edad es un elemento fundamental en el desarrollo social, por lo que incide en ambas. Concretamente en muchos de estos planteamientos se establecen los 14 años como el punto de inflexión donde se inicia la adolescencia, en el cual se produce un estancamiento tanto en el desarrollo psicosocial como en el desarrollo moral. En esta línea, Sorlie, Hagen y Ogden (2008), constatan como si a los 13 años se detecta una baja competencia social, esto puede actuar como predictor de futuros comportamientos socialmente negativos durante la posterior adolescencia. Y por otro lado, en la literatura sobre el tema diversas investigaciones afirman que cuando una persona manifiesta una elevada competencia social también muestra una buena autoestima y la capacidad para empatizar y razonar con los estados mentales de otros (Eisenberg, Wentzel y Harris, 1998; Garaigordobil, *et al.*, 2006).

En cuanto a la influencia de la variable sexo sobre la empatía y la competencia social, son destacables las aportaciones de Castillo *et al.*, (2008). Estos investigadores concluyen que en diversos estudios en competencia social que analizan sus variables moduladoras como la empatía, se constata que las mujeres muestran una mayor competencia social que los hombres y que además no se hallan evidencias de incremento que se explique por la edad o la escolaridad. Teniendo en cuenta todo lo anterior, se constata la importancia de considerar la edad como resultado del progreso madurativo del adolescente y el sexo como variables explicativas de las diferencias que se puedan hallar en competencia social en relación con la empatía.

4.3.2 IMPORTANCIA DEL CONTEXTO SOCIAL

En relación al constructo competencia social son muchos los autores que han destacado la importancia del contexto social en el que se desenvuelve el individuo Carrillo *et al.*, (2009). Concretamente Ceconello y Koller (2000) destacan la habilidad de la persona para adaptarse a distintos ambientes y su capacidad de adecuar su comportamiento a estos contextos como aspecto importante de la competencia social.

Resulta destacable, que en algunas investigaciones (Torres, Elawar, Mena y Sánchez, 2003), se ha constatado incluso, que en el estudio de las relaciones que se dan entre empatía y competencia social, se producen más diferencias de puntuaciones explicadas por el contexto que por el sexo. En este estudio, las diferencias por sexo en competencia social aparecen también por empatía, pero en interacción con el contexto social. Concretamente la Empatía autopercebida muestra puntuaciones mayores en chicas que en chicos (Switzer, Simmons, Dew, Regalski y Wang, 1995). Otros planteamientos (Traustadottir, 1991), proponen que esto puede deberse a que la mujer mantiene una imagen de ser más empática y prosocial, debido a la manera en la que tiene lugar la socialización de mujeres y hombres.

En esta línea tradicionalmente se ha considerado a las mujeres como más hábiles y afectuosas para desarrollar las actividades de cuidado de otros que los hombres, y se considera mayoritariamente que las responsabilidades familiares en relación a las tareas también son de ellas (Eagly, 1987; Eagly y Crowley, 1986). Un niño que es competente socialmente es capaz de formar relaciones sociales positivas y de amistad, de adaptarse ante situaciones de estrés y puede ser sensible y empático con sus padres (Howes, *et al.*, 1994). Esto se debe a que la socialización de las emociones es un elemento fundamental y de gran importancia para expresar tanto empatía como para las emociones. Teniendo todo esto en cuenta, se puede afirmar que la constatada relación que se ha hallado entre la empatía y la competencia social, puede verse modulada por situaciones diferenciadas que responden al contexto social.

4.3.3 LA CALIDAD DE LA RELACIÓN CON LOS HERMANOS

Tradicionalmente, en el estudio de la competencia social se ha considerado el sistema familiar como un elemento fundamental en el desarrollo de los hijos, entendido este en su mayor parte como los progenitores. Durante años se consideraron las relaciones entre padres e hijos como el único objeto de análisis influyente para estudiar las distintas áreas de funcionamiento en niños y adolescentes. Sin embargo, en la actualidad esta perspectiva es más amplia y ha crecido el interés por abarcar otros

subsistemas familiares como la relación entre hermanos, las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de la familia o el análisis del impacto que ejercen sobre el ajuste de los adolescentes dichas relaciones (Oliva y Arranz, 2005; Noller, 2005).

Para algunos autores es necesario prestar especial importancia a las relaciones entre hermanos ya que se consideran muy significativas para el desarrollo emocional y social, entre otras cosas porque son las más largas que tiene una persona a lo largo de su vida (Noller, 2005); hay que tener en cuenta que se desarrollan en contextos de aprendizaje de habilidades sociales (Dunn, 2000) y también pueden cumplir comportamientos de cuidado de las figuras de apego o actuar como protectores (Thrinke y Bartholomew, 1997).

Los estudios desarrollados en esta línea se han centrado principalmente en dos aspectos fundamentales. El primero de ellos es en lograr identificar las características que definen las relaciones entre hermanos y su calidad. Y un segundo tema y de especial interés para esta investigación, ha sido la evaluación de la calidad de las relaciones considerando la influencia de la competencia social. En este sentido se destacan las conclusiones de Dunn (2000) y Lockwood, Kitzmann, y Cohen (2001), que han encontrado como aquellos adolescentes que manifiestan una comunicación y reciprocidad elevada con sus hermanos tienen más habilidades para interactuar con otros y muestran unos elevados niveles de empatía.

Para finalizar con este apartado, tal y como se ha recogido en otras investigaciones, tomando como punto de partida los postulados de la teoría de la mente, se puede afirmar que los intercambios de éxito en las relaciones sociales con hermanos y las conversaciones que se establecen con ellos se relacionan con el desarrollo de habilidades socio-cognitivas como ser capaz de comprender y demostrar empatía frente a la emociones que demuestran otros (Cutting y Dunn, 2006).

4.3.4 EL BULLYING, SU RELACIÓN CON LA EMPATÍA Y LA COMPETENCIA SOCIAL

El fenómeno del *bullying* ha sido objeto de estudio durante la última década por múltiples autores (Beightol, Jeverson, Gray, Carter y Gass, 2009; Correia y Dalbert, 2008; Horne, Stoddard y Bell, 2007). Desde estos estudios se ha constatado que existen de manera principal tres roles sociales en este tipo de interacción que son la víctima, el agresor y el observador.

Teniendo en cuenta a Plata, Riveros y Moreno (2012), las investigaciones referidas al tema han descrito de manera general esta población. En este apartado se va a tratar de establecer la relación de estos roles con las características psicológicas que son objeto de interés en este estudio, es decir, su relación con la empatía y la competencia social. Resultan interesantes las aportaciones realizadas desde este ámbito ya que puede aportar diversos factores personales, sociales y familiares que están involucrados en este fenómeno y que permitirán la comprensión del desarrollo emocional del adolescente.

Tal y como recogen Bajgar, Ciarrochi, Lane y Deane (2005), hay que considerar que la conciencia emocional de la persona se desarrolla desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, entendida esta como la capacidad para identificar y describir sus propias emociones y las de los demás. La función principal que desarrolla la conciencia emocional es actuar como filtro y de la información emocional del propio individuo y de su entorno, esto permite que la persona muestre una mayor sensibilidad a las emociones de otros y sea capaz de sesgar las percepciones modulando su emocionalidad (Bajgar *et al.*, 2005; Harwood y Farrar, 2006).

Ligada a la conciencia emocional, por tanto, está la empatía. En la medida que esta es la capacidad para que el individuo pueda responder ante las emociones de otros y situarse en su lugar (López, 2007). Otro aspecto influyente en el desarrollo emocional es la competencia social, favoreciendo su ajuste positivo al contexto social.

En esta línea, el *bullying* se ha delimitado conceptualmente como una manera de agresión hacia los pares (Cerezo, 2001; Jones *et al.*, 2008; Pérez, Rodríguez, De la Barra y Fernández, 2005). Se plantea además que los comportamientos agresivos son heterogéneos y varían en función del grado de sofisticación para alcanzarlos. Es por ello que cada individuo que manifiesta un rol tiene unas características psicosociales diferenciadas, que llegan a establecer pautas invariantes de conducta.

En relación a la empatía y la competencia social se pueden considerar las características de dichos roles de *bullying* de la siguiente manera. Los agresores muestran de manera característica un funcionamiento social pobre y una capacidad insuficiente para adaptarse de manera efectiva al ámbito escolar. Muestran comportamientos agresivos, impulsivos, dominancia, sentimientos de culpa (aunque son muy hábiles para culpar a otros) y vergüenza, además de recibir menos apoyo por parte de los adultos. Sus ámbitos familiares se caracterizan por un estilo de crianza autoritario, donde los padres no son buenos transmisores de modelos efectivos para resolver conflictos, permisivos antes conductas agresivas, donde predomina el castigo físico y las impulsividad (Menesini y Camodeca, 2008; Muñoz, Frick, Kimonos y Aucoin, 2007; Aluede *et al.*, 2008).

Los adolescentes víctimas del *bullying* muestran otro tipo de características como que pueden tener una complexión física débil, ser de uno u otro sexo e incluso de manera ocasional pueden tener una discapacidad física (Rodríguez, Seoane y Pedreira, 2008). Los rasgos más característicos de su personalidad son el aislamiento social y la timidez (Cerezo, 2001), y suelen padecer su agresión en silencio. Ser adolescente y víctima de *bullying* puede afectar directamente a su bienestar psicológico.

El tercer rol identificado es el que hace referencia a la figura del observador, que tal y como ha recogido Rodríguez *et al.*, (2008), se caracterizan en sus rasgos de personalidad por comportamientos de inhibición ante la agresión, evadiéndolas. De esta manera permiten las situaciones de abuso y se convierten en cómplices tanto del acoso como del aislamiento que sufre la víctima.

Uno de los aspectos individuales que inciden en el *bullying* (Lacasa y Ramírez, 2010) y que muestran una relación con su aparición, son los aspectos relacionales del aula y la competencia social. En esta línea los profesores perciben a las niñas como socialmente más habilidosas que los niños (Díaz Aguado, 2005). De la misma manera los estudios desarrollados en este campo por Craig y Pepler (2007), Gifford y Brownell (2003), apuntan a que el *bullying* es un problema de relación social que tiene lugar en el entramado del aula y detectan el rechazo social como un factor de riesgo para verse involucrado dentro de este tipo de conductas de *bullying*.

Teniendo en cuenta todo esto, se puede concluir que el fenómeno del *bullying* incide directamente en la adolescencia en la manera en la que tiene lugar el desarrollo psicosocial de los jóvenes. Haciendo un recorrido de las características de personalidad de cada individuo en su rol, se ha podido constatar cómo se establece esta dinámica en relación a la empatía y la competencia social. En relación al efecto que ejerce el *bullying* en las relaciones sociales Romera, Ortega y Monks, (2008), concluyen:

“Aprender a mantener relaciones interpersonales efectivas se convierte en una tarea prioritaria en la escuela en todos los niveles de edad, pero particularmente entre los más pequeños, con los que habría que acentuar la educación para el desarrollo y la competencia social” (pp-195).

Para finalizar, destacar que el *bullying* es un fenómeno multicausal (Lacasa y Ramírez, 2010) y para alcanzar una comprensión de dicho fenómeno es necesario estudiarlo desde un planteamiento teórico cognitivo-relacional, teniendo en cuenta la relación con el grupo de iguales y las características individuales del sujeto (Ortega y Mora, 2008). No se puede limitar su estudio a la aparición de ciertas conductas, la falta de habilidades sociales o una deficiente competencia social. Es fundamental el trabajo que se desempeñe en esta línea desde la institución educativa (Ballester y Calvo, 2007) como agente facilitador del aprendizaje y la convivencia para todos sus alumnos. Por ello debe ser capaz de atender los elementos organizativos y curriculares para que favorezcan la integración social y una adecuada atención educativa del alumnado.

4.3.5 LA EMPATÍA, LA COMPETENCIA SOCIAL Y LOS COMPORTAMIENTOS CÍVICOS

En el ámbito de la psicología, desde hace años ha sido objeto de interés el estudio del desarrollo social del niño, como se crean los lazos de unión con otras personas, cual es el proceso de incorporación de las personas a su contexto social o como se produce la transmisión de los valores, normas y costumbres, tal y como recogen López de Dicastillo, Iriarte, y González (2006).

Desde estos planteamientos, para lograr un mayor bienestar personal e interpersonal surge el concepto de competencia social, subrayando la importancia de su promoción junto con otras cualidades positivas que hacen mejores a las sociedades y en definitiva a las personas. Es decir, se ha puesto un esfuerzo potencial en la educación que prepara a las personas para la vida, permitiéndoles hacer frentes a las dificultades o transiciones que puedan surgir a lo largo de su ciclo vital.

Teniendo estos postulados en cuenta, desde distintos ámbitos se detecta la necesidad de ayudar a los alumnos en la preparación del proceso de toma de decisiones que han de desarrollar en la vida, siendo capaces de generar distintas alternativas, seleccionar la más adecuada y ejecutar aquella que más se aproxime a la consecución de su objetivo. Es más, la mejora de la convivencia debe alcanzar la promoción de comportamientos cívicos, empatía, actitudes cooperativas, prosociales y enriquecedoras. Es por esto que se hace indispensable enseñar a expresar, regular y comprender los afectos, especialmente fomentando la empatía como componente clave en desarrollo social de la persona (Alonso e Iriarte, 2005). Es necesario contemplar todos los ámbitos del comportamiento intrapersonal para lograr una mejor y más eficiente aproximación de la realidad social.

De esta manera, a través de una auténtica educación en valores se alcanzará la finalidad de que las personas se desarrollen socialmente, siendo ciudadanos responsables, activos y comprometidos con la sociedad y poseyendo un conjunto de valores tanto morales como cívicos (López de Dicastillo *et al.*, 2006).

A modo de conclusión se puede afirmar que la competencia social, como constructo multidimensional se ha entendido de forma positiva y amplia en distintos ámbitos de la psicología. Desde estos planteamientos no se busca únicamente una solución a situaciones conflictivas, sino que se promueven las bases fundamentales para alcanzar una convivencia cívica de calidad como la empatía.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Dentro de este ámbito de estudio, son muchos los investigadores que en sus trabajos han constatado el vínculo existente entre la conducta prosocial y la empatía a la competencia social, por lo que se está dando un incipiente interés en el estudio de campo. Es muy significativo como se ha comprobado empíricamente la manera en que estos tres constructos contribuyen al ajuste social de la persona y al funcionamiento académico (Lacunza, 2012).

Para abordar este campo de estudio adecuadamente es imprescindible considerar las relaciones de los tres constructos y en qué sentido se producen. Como conclusión, se hace especial mención a algunos estudios que han corroborado empíricamente la relación que existe entre el comportamiento prosocial y la empatía con el funcionamiento social positivo del individuo (Spinard y Eisenberg, 2009).

Las diversas investigaciones han constatado el estrecho vínculo que existe entre la conducta prosocial y la competencia social. Esto se produce debido al efecto tan positivo que la conducta prosocial ejerce en la valoración de los demás y de uno mismo, lo que conlleva a que la persona vuelva a actuar de manera prosocial, porque lo motiva.

Es más se podría decir que esta relación es tan importante porque si se incrementa cualquiera de los otros componentes del desarrollo social también se incrementan y de igual manera ocurre con el aumento de la competencia social.

Aunque dentro desde la psicología se han estudiado las relaciones aquí descritas en diversos trabajos, si se lleva a cabo una revisión de la literatura reciente sobre el tema en las últimas décadas o en años recientes, son escasas las investigaciones empíricas que contemplan la interrelación de estos tres constructos. Se pueden destacar las aportaciones de Juntilla *et al.*, (2006) recogidas por Gilar *et al.*, (2008) “*plantea una media de la competencia social en niños en la que la empatía se establece como una subdimensión de la conducta prosocial en la competencia social*”. Por lo que es un campo de estudio relativamente nuevo, aunque abre varias posibilidades interesantes para su estudio en el ámbito de lo psicológico y educativo.

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL, LA CONDUCTA PROSOCIAL Y LA EMPATÍA

INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito de la psicología, la aplicación de pruebas y test han hecho posible la medición de lo psicológico. Son además una herramienta muy útil para medir atributos no observables como rasgos de personalidad, destrezas, etc. Lo habitual dentro de este ámbito es evaluar a la persona a partir de las respuestas que se da a unos ítems de manera individual, evaluando por tanto estos rasgos no visibles a través de su conducta verbal.

Desde este capítulo se van a proponer diversas pruebas de evaluación que miden tanto la competencia social, como la empatía y la conducta prosocial de una persona. Los instrumentos que más se han utilizado han sido los cuestionarios, aunque es complicado encontrar instrumentos estandarizados aplicados a los objetivos de investigación/intervención. El pase de este tipo de pruebas permite al psicólogo llevar a cabo una cuantificación de las características humanas, realizando unos procesos de evaluación objetivos.

Esto hace necesario un conocimiento teórico de los instrumentos por parte del investigador, para que los resultados que se obtengan de dichos instrumentos proporcionen los datos necesarios para establecer resultados y valoraciones tratando de satisfacer ciertas demandas sociales.

Existe un claro vacío en cuanto a la posibilidad de contar con procedimientos estandarizados que sean satisfactorios en cuanto a que contemplen una propuesta de intervención a partir de los resultados obtenidos. Esto se hace patente tanto a la hora de valorar las competencias de un individuo identificando sus áreas problemáticas y habilidades susceptibles de entrenamiento, como a la hora de evaluar los efectos terapéuticos de determinado programa de intervención específica Martí-Vilar y Lorente Escriche (2010a). Entre los diversos procedimientos que se pueden emplear con esta finalidad, se puede destacar que las modalidades de evaluación que han recibido una mayor atención y desarrollo en este sentido son los cuestionarios y tests situacionales (González Portal, 1992).

5.1. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL A TRAVÉS DE CUESTIONARIOS

La implementación de instrumentos para la evaluación de la competencia social tiene como objeto determinar el nivel en el que las personas son capaces de responder de manera independiente y satisfactoria a las demandas sociales. Son muchas las escalas que se pueden encontrar en relación a la evaluación de este concepto, muy distintas unas de otras, ya que mientras unas tratan de establecer una medida de la competencia social general otras tratan de evaluar un área específica de esta.

Sin embargo, se puede constatar que en una de las últimas investigaciones de Matson y Wilkins (2009), en la que revisaron 40 instrumentos de evaluación de habilidades sociales en la infancia, constataron que uno de los más empleados es *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY). Los instrumentos aquí recogidos garantizan la recopilación de resultados de manera sistemática, coherente y eficaz. Y aunque actualmente se cuenta con gran diversidad de elementos de evaluación, no existe todavía uno que disponga de la fiabilidad y validez necesaria para hacerlo universalizable por lo que se debe seguir investigando y poder realizar una adecuada prevención en las dificultades de comportamiento de las personas (Fernández, Benítez, Pichardo, Fernández, Justicia, García y Alba, 2010).

5.1.1. THE MATSON EVALUATION OF SOCIAL SKILLS IN YOUNGSTERS

En esta investigación el instrumento que se ha utilizado para la evaluación de la competencia social es *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)* de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Este instrumento destaca por ser diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social, el ajuste general de la persona, existiendo dos variantes del mismo: una para profesores y otra para alumnos de 4 a 18 años (aunque también es habitual que se utilice en muestras de personas que se sitúan bajo el espectro autista, con deficiencias en la vista o con trastornos de personalidad; Ippina, Molina y Reyna, 2010). Permite medir problemas del comportamiento social y también las habilidades y competencias adecuadas. La aplicación del instrumento se ha llevado a cabo con la traducción y adaptación realizada por Trianes y colaboradores (2002) y la revisión hecha por Méndez, Hidalgo e Inglés (2002).

En cuanto a la estructura el cuestionario consta de 62 ítems que informan sobre cuatro dimensiones del constructo: *Habilidades Sociales Apropriadas*, *Asertividad Inapropiada*, *Sobreconfianza* y *Soledad*. La forma de respuesta de este instrumento se hace mediante una escala Likert distribuida de la siguiente manera: *Nunca* (1), *A veces* (2), *A menudo* (3) y *Siempre* (4), teniendo en cuenta que a mayor puntuación mayor presencia de la dimensión del constructo. El cuestionario dirigido a alumnos presenta estos cuatro factores:

La subescala *Habilidades Sociales Apropriadas* consta de 28 ítems para la evaluación de este factor. Permite evaluar conductas como la expresividad emocional, compartir, etc. Algunos de los ítems que aparecen son: “pregunto si puedo ayudar”, “hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo” o “me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás” entre otros.

La subescala de *Asertividad Inapropiada* consta de 27 ítems que componen este factor, el cual permite explorar las conductas agresivas, de burla o abuso hacia los

demás. Algunos ejemplos de ítems son: “*miento para conseguir algo que quiero*”, “*molesto a la gente para enfadarla*” o “*me vengo de quien me ofende*” entre otros.

La subescala *Sobreconfianza/Orgullo* da lugar a este factor a través de 5 ítems que miden conductas de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de ítems son: “*intento ser mejor que los demás*” y “*creo que lo sé todo.*”

La subescala *Celos/Soledad* consta de 6 ítems para componer este factor que permite el análisis de conductas como sentirse solo o no tener amigos. Algunos ejemplos son: “*me gusta estar solo*” y “*temo hablarle a la gente*”.

En cuanto a la fiabilidad y validez, tal y como recoge en su tesis Caurcel (2009) las propiedades psicométricas de este instrumento han sido investigadas cuantiosamente, particularmente en muestras angloparlantes, resultando, en general, satisfactorias con un alfa de Cronbach = .80 (Matson, Heinze, Helsel, Kapperman y Rotatori, 1986).; Kazdin, Matson y Elveldt, 1984; Matson, Macklin y Helsel, 1985; Matson y Ollendick, 1998; Spence y Liddle, 1990), y en muestras españolas, Méndez *et al.*, (2002) en su aplicación a 634 adolescentes entre 12 y 17 años hallaron también una elevada consistencia interna con un alfa de Cronbach= .88.

5.1.2 LA ESCALA DE ASERTIVIDAD

Otro instrumento es la Escala de Asertividad (EA) de Godoy y otros (1993). Este instrumento permite evaluar el estilo comportamental de los adolescentes en situaciones de interacción social. Para ello permite una aplicación tanto individual como colectiva en un periodo de edad que puede oscilar entre los 11 y los 17 años aproximadamente y cuya duración está en unos 20 minutos.

Esta escala consta de 20 situaciones descriptivas que hacen referencia a diversas situaciones sociales de los adolescentes. Posteriormente se presentan varias respuestas posibles para que los jóvenes elijan una de esas respuestas según su propio

comportamiento en esas situaciones. Concretamente, se establecen tres posibilidades de respuesta distribuidas por parejas, de manera que el individuo realiza la elección que considera en cada una. Las escalas de medición de la interacción con iguales de las que dispone este instrumento son: la conducta asertiva (AS), la conducta pasiva (SU) y la conducta agresiva (AG). En este instrumento se ha calculado su consistencia interna a través del alfa de Cronbach. La consistencia en cada una de las subescalas es la siguiente: AS es de 0,73; el de la escala AG 0,77; y el de SU 0,66. Las dos primeras escalas constan de un elevado índice de consistencia interna, aunque en la subescala SU es menor, puede considerarse aceptable.

5.1.3 LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

La Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000) permite evaluar la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valoran el modo en la que las habilidades sociales modulan a esas actitudes. Este instrumento permite por tanto la medición de la asertividad y de las habilidades sociales en adolescentes y adultos, para lo cual se estima una duración aproximada de 15 minutos en su cumplimentación.

Las variables que mide este cuestionario son las siguientes:

- Defender los derechos como consumidor.
- Tomar la iniciativa con el sexo opuesto.
- Expresar opiniones, sentimientos o peticiones.
- Decir "no" o defender los propios derechos.
- Cortar una interacción.
- Hacer cumplidos.
- Expresar enfado o disconformidad.

Este instrumento consta de 33 ítems, a lo largo de los cuales se debe señalar el grado de acuerdo e identificación con el comportamiento descrito en una situación determinada. Resulta relevante destacar que sólo 5 de los ítems están redactados en

sentido positivo, mientras que los 28 restantes son inversos. Esto supone que expresar acuerdo con ellos indicaría un déficit de habilidades sociales o de aserción. El tipo de respuesta es de tipo Likert, en la cual se debe seleccionar una alternativa entre las cuatro posibles que ofrece el instrumento, que son las siguientes:

A: No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B: Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.

C: Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.

D: Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

Los ítems expresados de forma positiva se puntúan de la siguiente manera: A=1, B=2, C=3, D=4; mientras que los ítems inversos se puntúa: A=4, B=3, C=2 y D=1. Esto establece que a más puntuación obtenida en el cuestionario la persona mostrará una mayor aserción y habilidades sociales. En cuanto a la fiabilidad de este instrumento, se ha obtenido mediante el Alfa de Cronbach un valor de .88, para todos los ítems.

5.1.4 CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE RESOLUCIÓN DE SITUACIONES SOCIALES

El Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Resolución de Situaciones Sociales de Garaigordobil (2000), permite explorar las estrategias cognitivas que utilizan los adolescentes para resolver situaciones sociales conflictivas, pudiendo aplicarse tanto de manera individual como colectiva. Este instrumento consta de 6 situaciones sociales de conflicto en la que se le pide al adolescente que se sitúe en el punto de vista del protagonista para que indique las estrategias necesarias para resolverla.

Las situaciones conflictivas que se proponen desde este cuestionario son: abordar un conflicto moral, responder a una agresión, hacer amigos, afrontar el rechazo de otros, recuperar un objeto y decir no. La corrección de este instrumento permite que a partir de la exploración de las estrategias cognitivas se definan variables que indican las estrategias de las que dispone la persona y su calidad, son estas:

- *Estrategias asertivas*: son aquellas en las que el individuo afronta la situación de conflicto directamente y plantean conductas eficaces que permiten la resolución no agresiva del problema. Dentro de estas estrategias se pueden destacar algunas como el diálogo, el razonamiento con otros, etc.

- *Estrategias pasivas*: son consideradas las que la persona realiza sin enfrentarse directamente al problema, manifestando conductas de inhibición del conflicto, es decir, sin realizar ningún tipo de acción. Se puede nombrar dentro de este tipo de estrategias la sumisión o la evitación entre otras.

- *Estrategias agresivas*: son aquellas que se corresponden con conductas que conllevan agresividad y que resultan negativas para la interacción con otros o la solución de conflictos. Se puede destacar dentro de este conjunto de estrategias las amenazas, descalificaciones, chantajes...

La consistencia interna se ha calculado mediante los índices de Kappa para las tres escalas, para las estrategias asertivas (0,93), agresivas (0,92) y pasivas (0,91). También se ha demostrado la fiabilidad del test mediante el Alfa de Cronbach (0,74).

5.1.5 CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVO SOCIALES

El *Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivo Sociales* (AECS) elaborado por Moraleda, González y García (2004), permite la valoración objetiva de la competencia social de los adolescentes estudiando las variables más o menos facilitadoras de su adaptación social en el medio en el que se hallan inmersos. Los autores tratan de proponer un modelo teórico en el cual se considera la competencia social como el resultado de la expresión de las estrategias cognitivas, los procesos y actitudes básicas que muestra una persona. Tiene un Alfa de Cronbach entre .54 y .70.

Respecto a la información que aporta, permite recabar datos de las variables relacionadas con el comportamiento y las actitudes sociales. La dimensión referida a la

actitud social se sostiene sobre un modelo empírico trifactorial que está compuesto por diversas variables prosociales, antisociales y asociales, dispone de 9 escalas referidas a la actitud social que son: Conformidad con lo que es socialmente correcto (Con), Sensibilidad Social (Sen), Ayuda y Colaboración (Ac), Seguridad y Firmeza en la interacción (Sf), Liderazgo Prosocial (Lid) Agresividad-Terquedad (Agr), Dominancia (Dom), Apatía-Retraimiento (Ap), Ansiedad-Timidez (Ans).

También consta de 10 escalas bipolares de pensamiento social que se reparten en tres factores, estilo cognitivo, percepción social y estrategias en la resolución de problemas sociales, según Muñoz, Carreras y Braza (2004), son: Independencia frente a Dependencia de Campo (Ind), Convergencia frente a Divergencia (Cv), Percepción y Expectativas sobre la relación social (Per), Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem), Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos), Habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (Obs), Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales (Alt), Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (Cons), Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (Med),

La evaluación de este constructo se lleva a cabo mediante la utilización de una escala tipo Likert que consta de siete puntos, en un cuestionario de 137 elementos que está adaptado a la realidad de los adolescentes españoles en cuanto a lo que el contenido y el lenguaje se refieren.

Tabla 5. Síntesis de los instrumentos de evaluación de la Competencia Social

NOMBRE	AUTOR Y AÑO	EDAD	ÍTEMS	SUBESCALAS	CONSISTENCIA INTERNA
<i>The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters</i>	Matson, Rotatori y Helsel (1983), traducción y adaptación realizada por Trianes y colaboradores (2002)	Niños y jóvenes De 4 a 18 años	62 ítems tipo Likert	Cuatro: Habilidades sociales apropiadas, Asertividad inapropiada, Sobreconfianza y Soledad.	$\alpha=.88$. Mendez, Hidalgo e Inglés (2002)
<i>Escala de Asertividad</i>	Godoy y otros (1993)	Adolescentes entre 11 y 17 años	20 situaciones	Tres: La conducta asertiva (AS). La conducta pasiva (SU) La conducta agresiva (AG).	$\alpha=$ AS= .73 AG=.77 SU= .66
<i>Escala de Habilidades Sociales</i>	Gismero (2000)	Adolescentes y Adultos	33 ítems tipo Likert	Siete: Defender los derechos como consumidor. Tomar la iniciativa con el sexo opuesto. Expresar opiniones, sentimientos o peticiones. Decir "no" o defender los propios derechos. Cortar una interacción. Hacer cumplidos. Expresar enfado o disconformidad.	$\alpha=.88$, para todos los ítems.
<i>Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Resolución de Situaciones Sociales</i>	Garaigordobil (2000)	Adolescentes	6 situaciones de conflicto social	Tres: Estrategias asertivas Estrategias pasivas Estrategias agresivas	$\alpha=.74$. índices K: Estrategias asertivas .93 Estrategias pasivas .92 Estrategias agresivas .91
<i>Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivo Sociales</i>	Moraleda, González y García (2004)	Adolescencia	137 ítems tipo Likert	Dos: Actitud Social (9 subescalas) Pensamiento Social (10 subescalas)	α entre .54 y .70

5.2. MEDICIÓN DE LA EMPATÍA

Dentro del campo de investigación de la psicología, la empatía es un concepto sumamente empleado, cuyo estudio se fundamenta en el establecimiento de unas relaciones sociales positivas que favorezcan las relaciones que se dan entre las personas (Calderón, 2011). Tal y como recogen Olivera, Braun y Roussos (2011), hay que considerar que el hecho de que cuente con diversas definiciones tanto conceptuales como operacionales ha dado lugar a que existan instrumentos de diversa naturaleza que permiten su medición y evaluación. Para realizar un análisis de dichos instrumentos, es necesario considerar el carácter multidimensional de la empatía y el desacuerdo entre los expertos al investigarlo (Stepien y Baerstein, 2006) y esta dificultad se extiende a los diferentes campos de investigación (López, Fernández y Abad, 2008).

Llevando a cabo una revisión general sobre el constructo se pueden hallar instrumentos muy heterogéneos (Martí-Vilar, 2010a; Mateu, Campillo, González y Gómez, 2010; Olivera *et al.*, 2011), que incluyen cuestionarios, test..., y desde este estudio se ha tratado de abordarlo generando una lista que capte diversas formas de evaluar la empatía, presentando datos que establecen los adecuados niveles de fiabilidad y validez. Pero como recoge Loinaz, Echeburúa, y Ullate (2012), de manera habitual la validación de estos instrumentos se ha llevado a cabo en muestras de estudiantes que no son comparables. Por ello destaca la importancia de establecer puntuaciones específicas que permitan realizar valoraciones precisas de los resultados obtenidos en muestras concretas.

5.2.1 EL INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX

Para la evaluación de la empatía se puede utilizar el Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index; IRI; Davis, 1980), que tal como recoge Palma (2013), este instrumento ha sido muy utilizado para evaluar la empatía y su relación con la conducta prosocial en población adolescente, además permite una evaluación multidimensional de la empatía pudiendo considerar factores tanto afectivos

como cognitivos (Delgado, Barbero, Holgado y Del Barrio, 2011; Eisenberg *et al.*, 1991, 1995; Eisenberg, Morris, McDaniel y Spinrad, 2009).

En cuanto a su estructura, el cuestionario consta de 28 ítems que se corresponden con cuatro subescalas que proporcionan la medición de cuatro dimensiones diferenciadas del concepto general de empatía, éstas son las siguientes: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar Personal* (PD). Sigue un formato de respuesta de escala Likert con cinco opciones donde la puntuación va de 0 a 4. Las respuestas son: *No me describe bien* (0), *Me describe un poco* (1), *Me describe bien* (2), *Me describe bastante bien* (3) y *Me describe muy bien* (4). A mayor puntuación, se establece una mayor presencia del constructo.

Tal y como recoge Martí-Vilar (2010a), resulta una característica propia de este instrumento el que permite medir tanto el aspecto cognitivo del individuo a través de las subescalas de Toma de perspectiva y Fantasía; como el aspecto emocional ante las experiencias negativas de otros a través de las subescalas de Preocupación empática y Malestar personal. Estos son los siguientes aspectos que miden cada una de ellas:

La *Toma de perspectiva* (PT), es una subescala que mide cuando una persona trata de adoptar el punto de vista de otro ante diversas situaciones reales de la vida, de manera que esto pueda hacerse sin tener por qué experimentar de manera necesaria una respuesta afectiva.

La *Fantasía* (FS), es otra subescala que trata de medir la capacidad imaginativa de una persona para identificarse y ponerse en el lugar de personajes de ficción como los que aparecen en la literatura o en el cine.

La *Preocupación empática* (EC) es una subescala que mide la respuesta afectiva de una persona cuando otros se encuentran en dificultades, a través de sentimientos de compasión y cariño.

El *Malestar personal* (PD), es la subescala que mide la experiencia de malestar que tiene una persona y le dirige a intentar aliviar su propio estado en lugar de ayudar a otro, mide los sentimientos de ansiedad y malestar al observar las experiencias negativas de los demás.

En relación a la fiabilidad y validez del instrumento, tal y como recoge Retuerto (2002) *“los resultados de consistencia interna presentado por Davis (1980) señalan un coeficiente alpha para las cuatro subescalas con un rango de .71 a .77, oscilando el rango de la fiabilidad test-retest desde .62 a .80 con un intervalo entre ocho y diez semanas”*. Por su parte, los estudios de Frías, Mestre y Pérez (1997:100-101), apoyan sobre el análisis de los cuatro factores la estructura independiente de las subescalas como dimensiones del constructo.

En una amplia revisión de este instrumento, Barón-Cohen y Wheelwright (2004) coinciden en afirmar que la propuesta más adecuada es la de Davis (1983). En sus estudios Pérez, De Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003), también corroboran que los coeficientes de consistencia interna variaban de un alpha .70 a .78.

En la aplicación de este instrumento se han encontrado diferencias de puntuación significativas atendiendo a la variable sexo, tal y como se encuentra en la literatura esto sucede en instrumentos de autoinforme para evaluar la empatía (Martí-Vilar y Escriche, 2010; Mestre *et al.*, 1998; Palma, 2013). Las diferencias de sexo se establecen en una puntuación significativamente más elevada en mujeres que en hombres. Estas diferencias se encuentran en las cuatro subescalas, siendo la subescala Toma de perspectiva en la que menores diferencias se hallan y la subescala Fantasía en la que más.

El IRI tiene una validez convergente y discriminante mediante el análisis de las correlaciones que se obtienen de las cuatro subescalas. Estas intercorrelaciones permiten afrontar la validez del IRI. Las subescalas deben mostrar un patrón de correlación con otros instrumentos que también evalúen la empatía, la diferencia estará

en si esos instrumentos tienen una perspectiva unidimensional y miden aspectos cognitivos o emocionales.

Tal y como recoge Retuerto (2002) en la Tabla 6, Davis (1980,1983) sostiene la relación positiva entre Preocupación Empática y Toma de Perspectiva; y Preocupación Empática y Fantasía, por otro lado Hoffman (1977) apoya la relación negativa entre malestar personal y toma de perspectiva. Los coeficientes superiores a .10 son considerados estadísticamente significativos.

Tabla 6: Relación entre las dimensiones de Empatía. Davis (1980,1983)

Subescala	Davis y Franzoli (1991)						Davis (1980)		
	Muestra completa			Varones			Mujeres		
	FS	EC	PD	FS	EC	PD	FS	EC	PD
PT	.14*	.46*	-.13	.10	.33*	-.16*	.12*	.30*	-.29*
FS		.23*	.15*		.30*	.16*		.31*	.04
EC			.07			.11*			.01

5.2.2 EL AFFECTIVE SITUATIONS TEST

El Affective Situations Test (AST) es una prueba elaborada por Feshbach y Roe (1968) que evalúa las respuestas empáticas de los niños, con edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años, hacia los protagonistas de una serie de historias.

El AST son narraciones cortas que describen los hechos y que provocan en el protagonista de la historia sentimientos de felicidad, tristeza, temor o enfado. Después de exponer cada narración, se pregunta al niño: “¿Cómo te sientes?” o “¿Cómo te hace sentir esta historia?”. La respuesta empática se operacionaliza como el grado de coincidencia entre el sentimiento de los niños y el estado emocional del protagonista de la historia. Tiene un alpha de Cronbach de .87, (Feshbach 1990).

Para poder obtener un mayor poder del test para medir la respuesta afectiva de los niños, Eisenberg-Berg y Lennon (1980) hipotetizaron que la conducta prosocial de los preescolares estaría positivamente relacionada con una versión modificada del AST, que contenía más historias descriptivas, que utilizaba sólo historias que describían alegría o tristeza, que evaluaba la empatía en medidas verbales o no verbales, y que era administrada por un experimentador familiar. La muestra utilizada fue de chicas y chicos de clases de preescolar de cuatro a cinco años. Todos los niños eran caucasianos, excepto los niños mejicanos, y todos procedían de familias de clase media. El procedimiento seguido fue: evaluación de la empatía, la cual se realizó bajo dos condiciones (experimentador familiar y no familiar) y medidas observacionales, en las cuales se codificaron las diferentes conductas a analizar.

Los resultados hallados en este estudio, según los análisis multivariados, muestran que los chicos y las chicas no difieren en la frecuencia de las medidas observacionales de la empatía. Por otra parte, según los análisis, la tendencia alta a responder de forma empática está negativamente relacionada con la frecuencia de conductas prosociales espontáneas. Los resultados no esperados fueron interpretados de dos formas. Respecto a que la empatía esté relacionada negativamente con la conducta prosocial, una posible explicación es que la puntuación de empatía no reflejara realmente empatía, sino más bien reflejara deseabilidad social. Por lo tanto, la explicación para la relación negativa entre empatía y conducta prosocial espontánea se entraría en el hecho de que las puntuaciones empáticas pueden reflejar la necesidad de una aprobación social.

5.2.3 EL QUESTIONNAIRE MEASURE OF EMOTIONAL EMPATHY

El estudio de la empatía ha seguido dos trayectorias diferentes, basadas en dos definiciones diferentes del proceso empático. En el acercamiento cognitivo, en base a la adopción de rol según Dymon (1949), una persona empática puede imaginativamente ponerse en el lugar de otra persona y entender y predecir con precisión lo que esa persona piensa, sus sentimientos y acciones. Aquellos que siguen el modelo teórico-explicativo de Dymon definen empatía operacionalmente como la exactitud en la

predicción, y desarrollan medidas útiles a diferentes niveles de interiorización social cognitiva.

Desde el segundo acercamiento, la empatía se define como una respuesta emocional vicaria hacia las experiencias emocionales percibidas en otros. A pesar de que el término empatía se utilizaba para referirse a la exactitud en la predicción, la etiqueta era errónea. Hay una diferencia crítica entre el proceso cognitivo de la toma de perspectiva y la respuesta emocional empática: mientras que la forma de ambas es el reconocimiento de los sentimientos de los otros, la respuesta emocional vicaria incluye el hecho de compartir esos sentimientos.

La Escala de Empatía Emocional de Mehrabian y Epstein (1972) consta de 33 ítems. La respuesta a cada ítem es sobre una escala de +4 (muy de acuerdo) y -4 muy (en desacuerdo) y los signos (+) y (-) que preceden cada ítem indican la dirección de la puntuación. La población a la que se aplica la escala son los adultos. El grupo final de ítems representa las intercorrelaciones de las subescalas con las medidas relacionadas con aspectos de la empatía emocional. Las subescalas incluidas en el instrumento son:

- Susceptibilidad al contagio emocional.
- Apreciación de los sentimientos de extraños o personas lejanas.
- Tendencia a estar influido por las experiencias emocionales negativas.
- Respuesta emocional extrema.
- Respuesta emocional extrema de otros.
- Tendencia simpática.
- Intención de estar en contacto con otros que tienen problemas

Las intercorrelaciones de las subescalas son todas significativas a un nivel de 0.01. Para computar la puntuación final de empatía, se cambiaron los signos de las respuestas de los sujetos de los ítems negativos y así se obtiene la suma algebraica del total de las 33 respuestas de la escala.

Para explorar la validez del cuestionario se llevó a cabo un experimento en el que se investigaron los correlatos de la empatía emocional en situaciones que conllevan agresión. Los resultados mostraban que las diferencias en empatía podían dar lugar a variaciones cuando se combinaba con diferentes grados de cercanía a la víctima. Los sujetos con baja empatía agredían con igual intensidad a una víctima tanto cercana como no cercana y las personas con alta empatía agredían menos cuando la víctima estaba más cerca. Los varones eran significativamente más agresivos que las mujeres.

5.2.4 EL INDEX OF EMPATHY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

El Index of Empathy for Children and Adolescents, es un instrumento que se aplica a niños y adolescentes, permite medir a partir de una adaptación del cuestionario anterior, la Escala de Empatía Emocional de Mehrabian y Epstein (1972), el grado de empatía como respuesta emocional vicaria de niños y adolescentes. Este instrumento consta de 22 ítems para evaluar dos factores, la Empatía Positiva y la Empatía Negativa, tiene un α de .64 (Torres, Sánchez, Mena y García, 2003).

Para desarrollar la medida adaptada de empatía emocional, se seleccionaron ítems de Mehrabian y Epstein (1972). Se reestructuraron ítems, para adaptarlos al uso con niños. A partir del hallazgo de Feshback y Roe (1968) se incluyeron ítems que proporcionaban una base para discriminar entre niños que son empáticos con el sexo contrario y niños que son empáticos con el mismo sexo. Este estudio definió la empatía como una respuesta emocional vicaria hacia las experiencias emocionales percibidas de otros, y el énfasis está en la respuesta emocional más que en la precisión del *insight* cognitivo social. En este trabajo se exploraron las propiedades psicométricas de la escala: la fiabilidad y la validez del nuevo índice de empatía adaptado para el uso con niños y adolescentes escolares. Los coeficientes de fiabilidad test-retest indicaron un grado adecuado de estabilidad temporal de la escala.

La validez convergente se evaluó a través de la correlación entre la escala adaptada de empatía de Bryant (1982) y la medida de empatía de Feshbach y Roe (1968).

Se obtuvo apoyo para la validez convergente en toda la muestra. Para evaluar la validez discriminante, se obtuvieron las correlaciones entre las puntuaciones del índice adaptado de empatía con las puntuaciones en medidas teóricamente diferentes de esta escala, como la deseabilidad social. Los resultados de este análisis mostraron correlaciones no significativas en todas las muestras. Por lo tanto, las correlaciones no significativas entre la deseabilidad social y la empatía proporcionan apoyo para la validez discriminante en las muestras de niños entre cuarto y séptimo curso.

Los resultados del estudio de Bryant (1982) permiten concluir que el nuevo índice de empatía para niños y adolescentes tiene los requisitos psicométricos mínimos. Así como que las mujeres expresaban mayor empatía en sus respuestas vicarias afectivas que los hombres. Sin embargo, es posible que las situaciones o descripciones de estados afectivos utilizadas en las escalas sean más similares a cómo las mujeres describen tales experiencias. El sexo y la edad parecen mediar las respuestas empáticas de los individuos.

Por último, la respuesta empática hacia estímulos del mismo o diferente sexo predecía el desarrollo potencial de la consideración de dicha respuesta en el funcionamiento interpersonal. De modo que, con la edad, las mujeres aumentan significativamente su respuesta empática hacia personas de su mismo sexo y los hombres disminuyen su respuesta empática ante personas del mismo sexo.

5.2.5 EL EMPATHY SCALE

La Escala de Empatía de Hogan (1969) se desarrolló en el marco de una teoría multidimensional del desarrollo moral. Este modelo teórico-explicativo predice que una persona que fracase al interiorizar las prohibiciones paternas y las reglas de la sociedad no se convertirá necesariamente en un delincuente. Además si aprende a reconocer la existencia de los derechos de los otros puede adoptar el punto de vista moral. Internalizar las prohibiciones sociales y aprender a adoptar el punto de vista de los demás, se consideran como dos estados independientes en el desarrollo moral.

La escala consta de 64 ítems de respuesta, tiene un alpha de Cronbach de .69 y cuenta con estas subescalas: autoestima (.79); temperamento (.74); sensibilidad (.61) y no-conformismo (.66), (Olivera *et al.*, 2011). Se creó de la siguiente manera: se desarrolló un criterio para asignar rangos de empatía y posteriormente se reunieron evidencias para evaluar los rangos. Estos fueron utilizados para definir desde los grupos con elevado grado de empatía hasta los grupos con bajo grado de empatía. El análisis de ítems fue utilizado para seleccionar aquellos de la escala que discriminarían entre ambos grupos; la escala resultante puede así servir como una medida de la disposición empática general. La descripción del concepto de un hombre “*altamente empático*” sirvió como criterio de empatía. Para ilustrar el criterio, se seleccionaron los cinco ítems siguientes como más característicos de una persona empática:

- Es socialmente perceptivo en un amplio rango de situaciones interpersonales.
- Parece ser consciente de la impresión que causa en los demás.
- Es hábil en las técnicas sociales de juegos imaginativos, fingir y humor.
- Posee motivos y realiza conductas por sí mismo.
- Evalúa la motivación de los demás al interpretar las situaciones.

El contenido de estos ítems es claramente relevante para la empatía, todos reflejan la interiorización, la percepción y la habilidad social. Los cinco ítems elegidos como menos característicos de una persona altamente empática fueron:

- No intercambia roles sociales.
- Se juzga a sí mismo y a los otros en términos convencionales como “*popularidad*”, “*hacer lo correcto*”, “*presiones sociales*”, etc.
- No se siente cómodo ante la incertidumbre y los complejos.
- Es extrapunitivo: tiende a transferir o proyectar la culpa.
- Manifiesta ansiedad y conflictos, no reconoce la presencia de esos signos.

Se utilizaron en esta investigación dos grupos del Instituto de la Universidad de California de Evaluación e Investigación de la Personalidad. El primero estaba formado por oficiales militares; la segunda muestra contenía investigadores científicos y estudiantes ingenieros.

Cada uno de estos grupos fue estudiado por 8-10 sujetos cualificados que registraron sus impresiones acerca de la empatía, formadas durante un fin de semana de evaluación de la empatía. Posteriormente se analizaron las relaciones de los rangos de empatía con implicaciones conductuales e interpersonales.

El autor, tras comprobar las propiedades psicométricas de validez y fiabilidad de la escala, concluyó que la escala de empatía parecía funcionar bien. En función de las evaluaciones de los compañeros, los correlatos del test y otras evidencias de validación, parece que los sujetos que puntúan alto son socialmente precisos y sensibles a los matices de la conducta interpersonal, mientras que, por otra parte, los que puntúan bajo parecen ser hostiles, fríos e insensibles a los sentimientos de otros.

5.2.6 TEST DE EMPATÍA COGNITIVA Y AFECTIVA

La autoría de este instrumento de evaluación de la empatía en adultos es de López *et al.*, (2008). Destaca por ser necesario que los sujetos a evaluar posean al menos formación escolar básica y también porque ha sido elaborado originariamente en español. Puede aplicarse por tanto a adolescentes a partir de 16 años y a adultos.

Se trata de un cuestionario que dispone de 33 ítems de evaluación y con las adecuadas propiedades psicométricas que se requieren. El instrumento tiene una consistencia interna de 0.86 y proporciona una medida global de la empatía, alcanzando tanto los componentes afectivos como cognitivos de este constructo, mediante la construcción de cuatro escalas que establecen sus 33 elementos evaluadores (Martínez, 2011).

Escalas del TECA:

Adopción de perspectivas (AP): Evalúa la capacidad imaginativa, comunicativa, las relaciones personales e intelectuales para situarse en el lugar de otra persona. Puntuaciones elevadas revelan un pensamiento flexible y capaz de adaptarse a distintas situaciones, además de tolerancia y facilidad en la comunicación. Hay que considerar que una puntuación demasiado elevada puede suponer una dificultad en la toma de decisiones, por la carga cognitiva que conlleva tomar en cuenta todos los puntos de vista. Por el contrario, una baja puntuación indicaría una dificultad para situarse en el lugar del otro, comprender sus puntos de vista y menor tolerancia, capacidad de comunicación y de relacionarse. Puntuaciones muy bajas descubrirán un pensamiento rígido con serias dificultades de relación y comunicación.

Comprensión emocional (CE): Esta escala está también dentro de la dimensión cognitiva e implica la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los otros, sus impresiones e intenciones. Las puntuaciones elevadas indicarían una mayor regulación emocional, detectando fácilmente emociones positivas y negativas, siendo capaz de realizar una buena interpretación del comportamiento verbal y no verbal de los otros. Si son muy altas las puntuaciones puede interpretarse como una excesiva atención al estado emocional ajeno con el propio prejuicio que conllevaría ello. Por otro lado, las bajas puntuaciones en esta escala, ponen de manifiesto peores habilidades sociales y en el caso de que fueran muy bajas podría indicar serias dificultades emocionales y en las relaciones sociales.

Estrés empático (EE): Esta escala hace referencia a la capacidad de compartir las emociones negativas y establecer una conexión emocional con otros. Quienes obtienen puntuaciones elevadas suelen implicarse mucho en los problemas de otros y tienen redes sociales emotivas y de calidad. Puntuaciones muy altas revelan estados de neuroticismo donde percibir el sufrimiento ajeno como mayor de los que es, pueda afectarles negativamente. Las bajas puntuaciones se identifican con individuos que tienen redes sociales de peor calidad que los anteriores, distantes y que no se

conmueven fácilmente. Una frialdad emocional con consecuencias negativas en la red social del sujeto suele indicarse con unas puntuaciones muy bajas en esta escala.

Alegría empática (AE): Establece la capacidad de compartir las emociones positivas que experimentan otras personas y se establece como el opuesto de la dimensión que evalúa la escala anterior. Quienes muestran puntuaciones altas muestran alegría con los éxitos y situaciones positivas en la vida de otras personas y pueden percibir como mayor de lo que es el sufrimiento ajeno. Puntuaciones muy altas mostrarían que su realización personal podría ser menos importante que la felicidad de los demás, ya que su propia felicidad dependería de ello. Las puntuaciones bajas reflejan menor disposición a compartir las emociones positivas de otros y las puntuaciones muy bajas, indiferencia ante los acontecimientos positivos de otros.

Con este instrumento se pueden obtener puntuaciones para cada una de las cuatro escalas además de un cálculo total de empatía. Existe una versión más breve del instrumento compuesto por dos escalas únicamente que son: alegría empática y estrés empático. Esta simplificación del TECA, se ha denominado Escala de Experiencias Vicarias (VES), mide la capacidad de sentir empatía y el estrés que se experimenta una situación ante situación estímulo determinada, que se administra a los participantes antes de que respondan (Oceja, López, Ambrona y Fernández, 2009).

5.2.7 TEST DE LA MIRADA

Aunque este instrumento se utiliza para la medición de la Teoría de la Mente, este cuestionario ha sido destacado por diversos autores (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001; Decety, 2005) como inherente al estudio de la empatía. Permite establecer una medición en cuanto a la habilidad de reconocer la expresión de los ojos y comprender situaciones mentales complejas como la manifestación de sentimientos hostiles, asertividad, arrogancia... Teniendo que establecer una relación entre la mirada que transmite una imagen con cada uno de estos estados (Ortega, Tirapu y López, 2012).

El cuestionario permite evaluar los siguientes aspectos:

- *“Sintonizar con la mirada de otro.*
- *Entender estados mentales y predecir el comportamiento de otras personas.*
- *Superar la literalidad de comportamientos sociales para comprender ironías, bromas, mentiras y mentiras piadosas.*
- *Pasar por alto detalles del ambiente físico para comprender claves sociales.*
- *Reconocer emociones y sentimientos de otras personas en su mirada.*
- *Empatizar.”* (Martínez, 2013).

Aunque de manera inicial el *“Reading the Mind in the Eyes”* fue detallado por Baron-Cohen, Joliffe, Mortimore y Robertson (1997) y estaba compuesto por 25 fotografías, se realizaron posteriormente diversas revisiones. En años posteriores (Baron-Cohen *et al.*, 2001), finalmente la prueba quedó formada por 28 fotografías para niños y 36 para adultos en blanco y negro que muestran un rostro humano cada una, los hay de hombres y mujeres, actores, dónde únicamente se ven sus ojos. Este cuestionario tiene un alpha de Cronbach de .92 (Baron-Cohen, Richler, Bisarya, Gurunathan y Wheelwright, 2003).

Cada una de las imágenes dispone a su lado de cuatro palabras que expresan distintas posibilidades para designar el estado emocional al que se quiere referenciar. Existe la posibilidad de consultar un manual si la persona se ve incapaz de contestar por desconocimiento de alguna de las palabras recogidas. Lo que se le encomienda al individuo que realiza este cuestionario, por tanto, es identificar la palabra que haga la mejor descripción del sentimiento que expresa la mirada de cada fotografía. Sin embargo, este cuestionario tiene una limitación reconocida por su autor y esta es la estaticidad de la expresión en la mirada, lo cual hace que no sea una situación tan próxima a la vida real, lo que limita su validez ecológica.

Tabla 7. Síntesis de los instrumentos de evaluación de la Empatía

NOMBRE	AUTOR Y AÑO	EDAD	ÍTEMS	SUBESCALAS	CONSISTENCIA INTERNA
Índice de Reactividad Interpersonal	Davis (1980) adaptación española llevada a cabo por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxebarria, Montes y Torres (2003)	Adolescentes	28 ítems tipo Likert	Cuatro: Toma de Perspectiva (PT) Fantasía (FS) Preocupación Empática (EC) Malestar Personal (PD)	α para las cuatro subescalas con un rango de 0.71 a 0.77
Feshbach and Roe Affective Situations Test for Empathy	Feshbach y Roe (1968)	Niños	Narraciones cortas	Una: Empatía	$\alpha = .87$
Questionnaire Measure of Emotional Empathy	Mehrabian y Epstein (1972), adaptado por de Bryant (1982)	Adultos	33 ítems tipo Likert	Siete: Susceptibilidad al contagio emocional Apreciación de los sentimientos de extraños o personas lejanas Tendencia a estar influido por las experiencias emocionales negativas Respuesta emocional extrema Respuesta emocional extrema de otros Tendencia simpática Intención de estar en contacto con otros que tiene problemas	Correlación de 0.01 para todas las subescalas
El Index of Empathy for Children and Adolescents	Mehrabian y Epstein (1972)	Niños y adolescentes	22 ítems	Dos: Empatía positiva y Empatía negativa	$\alpha = .64$
El Empathy Scale	Hogan (1969)	Adultos	64 ítems	Cuatro: autoestima; temperamento; sensibilidad y no-conformismo (ausencia de conformidad).	Escala= α .69 Subescalas: Autoestima .79 Temperamento .74 Sensibilidad .61 No-conformismo .66
Test de Empatía Cognitiva y Afectiva	López, Fernández y Abad (2008).	Adolescentes a partir de 16 años y adultos	33 ítems	Cuatro:Adopción de perspectivas (AP) Comprensión emocional (CE) Alegría empática (AE): Estrés empático (EE)	Consistencia Interna de 0.86
Test de la Mirada	Primero: Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore y Robertson (1997) luego: Baron-Cohen et al., (2001)	Niños y adultos	Inicialmente: 25 fotografías Posteriormente 28 fotografías para niños y 36 para adultos	Una: Teoría de la Mente, Capacidad para hacer inferencias de los estados mentales de otros	$\alpha .92$

5.3. VALORACIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

A continuación se van a exponer los instrumentos de evaluación más utilizados por los investigadores en sus trabajos relativos a la conducta prosocial. Por lo tanto se van a encontrar elementos que miden además todo tipo de variables relacionadas con la conducta prosocial como, por ejemplo, la empatía (Leganés Lavall, 2013), la conducta de ayuda, el altruismo, etc.

5.3.1 EL TEENAGE INVENTORY OF SOCIAL SKILLS

Para la evaluación del constructo Conducta Prosocial, en diversas investigaciones se ha utilizado el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (*Teenage Inventory of Social Skills: TISS*; Inderbitzen y Foster, 1992). Este instrumento permite evaluar tanto la conducta prosocial como la conducta agresiva en adolescentes en sus relaciones con sus iguales.

Considerando su estructura, consta de 40 ítems que componen dos subescalas del cuestionario que permiten medir dos dimensiones, son las siguientes: *Conducta prosocial* y *Conducta antisocial*. El formato de respuesta de este instrumento consiste en una valoración de los ítems mediante una escala Likert de seis respuestas, la variación en la puntuación va de 1 a 6. Las posibilidades de respuesta que ofrece el cuestionario son las siguientes: *No me describe nada* (1), *Me describe muy poco* (2), *Me describe un poco* (3), *Me describe algo* (4), *Me describe bastante* (5) y *Me describe totalmente* (6).

A partir de los resultados, se obtienen dos puntuaciones diferenciadas, una de Conducta Prosocial y otra de Conducta Antisocial, que se obtienen sumando los valores asignados a cada ítem que compone cada una de las subescalas. Las puntuaciones altas suponen una elevada conducta prosocial o antisocial.

Tal y como aparece en Inglés *et al.*, (2003), "*el TISS es uno de los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales con mejores garantías psicométricas en población*

anglo e hispanoparlante. Los índices de fiabilidad y validez de la versión española del TISS fueron satisfactorios y semejantes a los hallados por los autores originales en población adolescente norteamericana” (Inderbitzen y Foster, 1992). Otras investigaciones también reconocen estas garantías (Redondo y Melo, 2012).

Se encontraron diferencias de sexo que llevaron a redactar dos formas del mismo atendiendo a la utilización de los nombres y pronombres. De esta manera se hallan dos versiones del mismo cuestionario, una para chicos y otra para chicas, idénticas excepto en el aspecto de nombres y pronombres.

Atendiendo a la fiabilidad y validez del TISS, tal y como recoge Inglés y colaboradores (2003), obtuvieron sobre una muestra de 660 adolescentes un coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach= .89 en conducta prosocial y alfa de Cronbach= .84 en conducta antisocial. Estos estudios están en la misma línea de otros anteriores como los de Inderbitzen y Foster (1992), en una muestra de 41 adolescentes encontraron coeficientes de consistencia interna de alfa de Cronbach= 0.88 para ambas subescalas. La fiabilidad del TISS también ha sido corroborada con las significativas calificaciones obtenidas en varios instrumentos que evalúan la conducta y variables de personalidad (Inglés, Martínez y García, 2013).

El estudio de Inderbitzen y Clavin (1992) sobre la estructura factorial, realizado sobre una muestra de 1142 adolescentes, a través del análisis factorial, análisis de la fiabilidad y una evaluación referida al criterio, se confirmó la practicidad del modelo de las dos subescalas que medían el factor de Conducta Prosocial y el de Conducta Antisocial, de esta manera se explicó el 33% de la varianza. En sus estudios, Inglés *et al.*, (2003), con el análisis factorial sobre las dos subescalas, explicaron el 27, 23% de la varianza. La validez concurrente de este instrumento presenta unas puntuaciones de preferencia social derivadas de nominaciones sociométricas (Conducta prosocial, $r=0,39$; Conducta Antisocial $r=-0.18$).

Tal y como recoge Inglés *et al.*, (2003), en este constructo, la validez también se ha constatado mediante *“correlaciones estadísticamente significativas con*

puntuaciones autoinformadas en aserción (Conducta prosocial, $r = 0,31 - 0,35$; Conducta antisocial, $r = -0,20$ a $-0,27$), inadecuación social (Conducta prosocial, $r = -0,58$; Conducta antisocial, $r = 0,54$), agresividad (Conducta prosocial, $r = -0,32$; Conducta antisocial, $r = 0,48$), y sumisión (Conducta prosocial, $r = -0,03$; Conducta antisocial, $r = -0,32$).

Haciendo referencia a estudios recientes, se puede destacar la investigación llevada a cabo por Inglés *et al.*, (2013), en la cual también se ha recogido la validez de este instrumento, aparece para este cuestionario un coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach) de .91 en la escala de Conducta Prosocial. En esta misma línea se obtuvo 0.89 en la misma escala en otro estudio de Torregrosa, Inglés, García, Valle, y Núñez (2012).

5.3.2. EL FAMILY HELPING INVENTORY

Para remontarse a los antecedentes del Inventario de Ayuda Familiar se ha de considerar la investigación acerca de la ayuda en la familia. Por lo que se refiere al estudio transcultural de la misma, Whiting y Edwards (1973) estudiaron la conducta de los niños en seis culturas diferentes, encontrando numerosos ejemplos de conducta educativa dirigida hacia los padres: reparto de bienes materiales, ofrecimiento de consuelo y cuidado físico, etc.

Sin embargo, se ha dado un especial énfasis en el estudio evolutivo de cómo se van desarrollando las tendencias de la conducta prosocial conforme avanza la edad. A este respecto, los resultados de las investigaciones parecen sugerir que los chicos jóvenes muestran predisposiciones para responder con empatía, caridad y generosidad ante el malestar de los demás.

El *Family Helping Inventory*, desarrollado por Hannah y Midlarsky (1985), evalúa el grado de conducta de ayuda ofrecida por los niños a sus padres o parientes. Los autores desarrollaron el instrumento a partir de la definición que afirma que la conducta de ayuda consiste en desarrollar actividades en las cuales las personas proporcionan

asistencia física, apoyo emocional, asistencia tangible, supervisión, aprendizaje o ayuda en general a otra persona. En el proceso de elaboración, los autores tuvieron en cuenta los siguientes principios: los ítems fueron evaluados lo más conductualmente posible, para así reducir la posible variabilidad debida a interpretaciones subjetivas; los ítems tenían que ser igualmente válidos para aplicarse a los padres o a otro tipo de parientes; y los actos de ayuda que se planteaban en los ítems podían ser igualmente abordados por ambos sexos.

La forma del inventario quedó constituida por dos escalas (la Escala de Ayuda con los Hermanos –EAH- y la escala de Ayuda con los Padres –EAP). Es un instrumento de evaluación destinado a población de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 12 y los 23 años. En cuanto a las propiedades psicométricas, los estudios han concluido que este instrumento posee buena validez convergente y discriminante.

En cuanto a la edad los resultados indicaban que ésta se encuentra correlacionada positivamente con las subescalas de Información, Ayuda Tangible y Cuidado de custodia (en la EAP), así como la puntuación total de ayuda. Por otra parte para la EAH, la edad está positivamente correlacionada con la Ayuda Tangible, y negativamente correlacionada con el Cuidado de Custodia. En cuanto al sexo, los resultados obtenidos indicaban que las chicas puntuaban más alto que los chicos en las subescalas de:

- Apoyo Emocional, para la EAP.
- Ayuda Tangible, para la EAP.
- Afecto y Cuidado de Custodia, para la EAP.
- Apoyo Emocional, para la EAH.
- Cuidado de Custodia e Información, para la EAH.

5.3.3 EL PROSOCIAL BEHAVIOR QUESTIONNAIRE

Este cuestionario proporciona a los profesores un instrumento útil para evaluar los aspectos prosociales de la conducta de los niños en la escuela primaria. Consta de 20 ítems que hacen referencia a distintos comportamientos prosociales que han de ser contestados por profesores y padres, a partir de ellos se evalúa la conducta prosocial. Quienes contestan el cuestionario han de determinar en una escala la frecuencia con la que tiene lugar dicho comportamiento, eligiendo una de entre las tres opciones de respuesta: *“nunca, algunas veces o casi siempre”*. Algunos de los ítems son estos:

- Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego.
- Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido.
- Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto.
- Comparte sus caramelos con otros compañeros y compañeras.
- Para de hablar rápidamente cuando se le solicita.

En cuanto a las normas de corrección cabe destacar que se asignan a cada opción de respuesta una puntuación, de manera que a *“nunca”* se le asignan 0 puntos, a *“algunas veces”* 1 punto y a *“casi siempre”* 3 puntos. Posteriormente se suman las diversas puntuaciones obtenidas a lo largo de todo el cuestionario y se consultan unos baremos con los que consta para la interpretación de los resultados. Estos baremos proceden de las conclusiones obtenidas de un estudio realizado en 139 niños y niñas cuyas edades se hallan entre los 10 y 12 años de edad (Garaigordobil, 2003).

A la hora de elaborar el cuestionario, los autores tuvieron en cuenta dos aspectos: existen diferencias individuales en la tendencia de los niños a tomar un camino prosocial, al menos en una situación dada (en este caso, la clase); los diferentes tipos de conducta prosocial están positivamente relacionados con otros. La versión experimental del PBQ de Weir y Duveen (1981) contenía ítems seleccionados a partir de listas de conductas observadas por profesores en colegios, y que representaban conductas consideradas como prosociales.

La fiabilidad test-retest resultó ser satisfactoria, ya que los resultados de los análisis efectuados indicaban un alto nivel de consistencia interna y homogeneidad. Los resultados de la validez indicaban unos niveles de validez satisfactorios. En este cuestionario los criterios de bondad han sido confirmados de manera satisfactoria en cuanto a lo que a fiabilidad interna y externa se refiere, se realizó un test-retest por parte de cinco docentes con un intervalo de tres semanas entre uno y otro, de este análisis de fiabilidad se obtuvo un coeficiente de 0,93.

Los estudios psicométricos confirman satisfactoria fiabilidad interna y externa, se obtuvo un *alpha* de Cronbach de 0,94. La exploración de la fiabilidad a través de diversos estudios ha revelado los siguientes datos: en las conductas impositivas ($r = -0,40$), para las conductas desviadas ($r = -0,46$), las conductas de aflicción, angustia y duda ($r = -0,41$). Otro medio de validación también satisfactorio fue la comparación de los resultados con los juicios de otros compañeros. En todas las muestras del estudio había una tendencia consistente y significativamente estadística de las chicas a obtener una puntuación total mayor que la puntuación obtenida por los chicos. El análisis factorial con los resultados del PBQ mostró que los componentes principales que no fueron rotados mostraron que había un primer factor general que incluía todos los ítems. A éste factor se le llamó "*conformidad de la clase*".

5.3.4 EL SELF-REPORT ALTRUISM SCALE

Este instrumento dirigido a la evaluación de la conducta prosocial en adolescentes es de Philippe, Chrisjohn y Fakken (1981), está formado por 20 ítems de respuesta, con una *alpha* de Cronbach de .88 (Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall, 2003). Permite evaluar, con una única medición, la información referida a la Conducta Prosocial Autorreportada, Mora (2012). No dispone de adaptación al castellano.

Los psicólogos se han preocupado poco por desarrollar medidas psicométricas de altruismo, por considerarlo algo situacional, más que un rasgo estable, Rushton *et al.*, (1981). En su revisión de la literatura, proporciona apoyo para el punto de vista

contrario, según el cual el altruismo es un rasgo relativamente estable, consistente a través de las situaciones, y añaden que se pueden predecir, en cierta medida, las diferencias individuales en altruismo a partir de las diferencias individuales en otras dimensiones de personalidad.

Para llevar a cabo los análisis pertinentes acerca de la escala de altruismo, utilizaron muestras de sujetos estudiantes universitarios (adolescencia tardía), procedentes de países de todos los continentes. En cuanto a las propiedades psicométricas de la escala, la fiabilidad test-retest, con un intervalo de dos semanas, fue de 0.94. En dicho estudio, se evaluaron las diferencias de sexo en altruismo, en función del tipo de conducta altruista. Los resultados indican una tendencia de los hombres a dar más ayuda a través del altruismo, pero las diferencias hombres-mujeres son mayores en cuanto al ofrecimiento de ayuda cuando la ayuda conlleva esfuerzo o daño físico o psicológico.

Las correlaciones entre las diferentes muestras en lo que se refiere a las frecuencias con que habían proporcionado o habían recibido ayuda y habían valorado la importancia de la ayuda, mostraban que hay una gran similitud entre las diferentes muestras (la correlación media era de 0.78). Las personas que proceden de culturas diferentes son bastantes similares en la frecuencia con la que dan y reciben diferentes tipos de ayuda, y en la forma en que valoran la importancia de los diferentes tipos de ayuda. A pesar de ello, sí que existen diferencias culturales.

Las diferencias de sexo son muy similares en todas las muestras. Las frecuencias relativas de dar y recibir ayuda muestran una gran consistencia y la valoración de la importancia de la ayuda también era consistente entre las muestras. El grado de similitud entre todas las muestras utilizadas es posible que se deba a la similitud de los sujetos universitarios y probablemente tenían una edad parecida, altos niveles adquisitivos y gran capacidad intelectual, en comparación con sus compañeros del grupo de edad. Esta similitud entre los sujetos de los diferentes países puede explicar los resultados acerca de las tasas, recepción y valoración de ayuda.

5.3.5 PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE

Este instrumento de evaluación de la prosocialidad elaborado por Caprara y Pastorelli (1993), dispone de la adaptación española realizada por Del Barrio, Moreno y López (2001). Consta de una escala con 15 ítems que permiten medir la conducta prosocial mediante una alternativa de respuestas. Las dimensiones que evalúa son: la conducta de ayuda, de confianza y simpatía, teniendo en cuenta la periodicidad con la que se producen estas conductas. Un ejemplo de los ítems de los que consta este instrumento es *“ayuda a mis compañeros a hacer los deberes”*. La validez del Prosocial Behavior Scale muestra un alpha de Cronbach de 0,74.

5.3.6 EL VISIONS OF MORALITY SCALE

Los antecedentes de este instrumento se remontan al modelo teórico-explicativo del desarrollo del pensamiento moral de Kohlberg. Este instrumento de Shelton y McAdams (1990), evalúa la moralidad diaria, siendo sensible a las conductas prosociales de la gente en situaciones de la vida cotidiana y en las esferas privada, interpersonal y social (Cronk y West, 2002). La escala mide las respuestas de los sujetos en situaciones prosociales diarias que pueden ocurrir en la vida de adolescentes, mediante tres subescalas que son la moralidad, el liberalismo y la empatía (West, 2001). El criterio utilizado para construir las fue el siguiente:

- Primero el autor observaba la situación particular de un adolescente.
- En segundo lugar, obtenía más información acerca de la situación a través del contacto personal con otro estudiante, de forma que cada ítem describía una experiencia escolar creíble, y finalizaba con la respuesta del estudiante acerca de si podía llevar a cabo la respuesta prosocial o no.
- Después de leer cada situación, el sujeto respondía a una escala tipo Likert. El cuestionario tenía 15 situaciones (30 ítems) para cada nivel, y se podía obtener una puntuación total y sub-puntuaciones separadas para la moralidad privada, interpersonal y social en cada sujeto.

A partir de los estudios realizados para poner a prueba este instrumento, los autores apoyan la idea de que las mujeres, al menos en la adolescencia, valoran más las conductas altruistas que los hombres. Los resultados señalaban que la moralidad diaria estaba relacionada con el liberalismo, la empatía y el sexo en la muestra global.

5.3.7 EL PROSOCIAL TENDENCIES MEASURE

La mayoría de trabajos de investigación dedicados al estudio del entrenamiento de la conducta prosocial, utilizan tests situacionales, (es decir, situaciones experimentales de laboratorio) como procedimiento de evaluación anterior o posterior a la administración del tratamiento experimental (Martí-Vilar, 2010a). Estos trabajos se han centrado en el desarrollo de técnicas de entrenamiento en conducta prosocial, tratando de probar su eficacia. Por ser trabajados experimentales y de elaboración dentro de situaciones de laboratorio, cabe preguntarse acerca de la validez ecológica de las técnicas de entrenamiento y, en natural, que es el punto de interés original y final de todo objetivo de intervención clínica de tratamiento o psicopedagógico.

González Portal (1992) señala, a partir de las revisiones efectuadas, la importancia de desarrollar más investigación específica en el área de la evaluación de la conducta prosocial. Además, considera de especial interés incluir entre las estrategias evaluativas de procedimiento de observación natural (con previo entrenamiento de los observadores) llevado a cabo la vida real del sujeto que sirviera para el diseño directo o individualizado de los programas de intervención.

Tal y como recoge Ruiz (2005) *“la utilización de test situacionales o también denominada observación sistemática está supeditada sobre todo, a los trabajos de investigación que estudian la eficacia de un determinado tratamiento experimental en conducta prosocial. Se trata de evaluar la conducta antes y después de aplicar un programa de intervención y comprobar la eficacia del mismo, normalmente en situaciones experimentales de laboratorio”*.

Concretamente, el *Prosocial Tendencies Measure*, consiste en una prueba multidimensional de 23 ítems y un Alpha de Cronbach de .92, cuya finalidad es la evaluación de la conducta prosocial en la etapa de la adolescencia. (Carlo y Randall, 2002; Carlo *et al.*, 2003). Tal y como recoge Ruiz (2005), este instrumento permite abarcar y de esta manera medir, todos los factores que mantienen alguna relación con la conducta prosocial, donde el altruismo es considerado como otro factor con incidencia en esta conducta. Los factores que se evalúan son los siguientes:

- La tendencia a ayudar en una situación pública.
- El estado emocional del sujeto.
- La conducta de ayuda desarrollada en situaciones de crisis.
- La conducta de ayuda solicitada.
- El grado de altruismo que presenta la persona.

Algunos investigadores como Carlo y Randall (2002) han realizado diversas investigaciones que permitiesen la validación del *Prosocial Tendencies Measure*. Ya que la prueba era aplicable a adolescentes resultaba de interés el estudio de este instrumento para establecer la estabilidad temporal, la consistencia interna, la validez y la sensibilidad discriminante, es decir, los criterios de bondad de la prueba que garantizasen su validez predictiva. Este instrumento se ha aplicado, tal y como recoge Ruiz (2005), a universitarios estudiantes de Psicología. De estos análisis se obtuvieron resultados positivos que llevaron a los investigadores a comprobar la consistencia de la prueba en rangos de edad menores Carlo *et al.*, (2003). De esta manera se aplicó la prueba a 138 jóvenes cuyas edades estaban entre 12 y 18 años que configuraron la muestra. Se hizo una división de la muestra en dos grupos, uno de ellos con una edad media de 14,7 años al que se designó como “*adolescencia temprana*”, y otro grupo con una edad media de 17,3 años, denominado “*adolescencia media*”. Posteriormente se llevaron a cabo comparaciones entre ambos grupos, relacionando la puntuación obtenida en otras pruebas con la obtenida en este instrumento. Los resultados mostraron como los adolescentes tempranos obtenían puntuaciones inferiores en las

diversas escalas, tanto en esta prueba como en las demás con que se contrastaron los resultados. Los investigadores verificaron que era sensible en ambos grupos de edad.

5.3.8 CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO: COMPAÑERO DE JUEGO Y PROSOCIAL

Este instrumento es una adaptación de la técnica propuesta por Moreno (1972) que elabora Garaigordobil (2004). El CS permite a quien se le aplica establecer qué personas del grupo (sin límite) selecciona o descarta como más creativos o más prosociales, por lo que permite la medición de las perspectiva que tienen los miembros del grupo con respecto a sus compañeros en ambas dimensiones. Lo lleva a cabo contestando a estas dos preguntas de manera abierta:

- 1) *“Indica los compañeros de tu clase que elegirías como más creativos (originales, ingeniosos, imaginativos...) razonando brevemente por qué los has elegido.*
- 2) *Indica los compañeros de tu clase que más ayudan y colaboran con los demás (ayudan, comparten, consuelan...)” (Garaigordobil, 2004).*

El cuestionario va dirigido a niños y se aplica de manera colectiva con una duración aproximada es de unos 10 minutos. Para ello, se pide a los niños/as que determinen la selección de diversos compañeros bajo los criterios de creatividad y prosocialidad. No existe un número limitado de respuestas, por lo que cada uno puede elegir a tantos compañeros como considere oportunos. Para llevar a cabo la corrección de las respuestas, se contabilizan el número de elecciones sobre cada miembro en las dos dimensiones. Los resultados obtenidos permiten por un lado determinar quiénes son percibidos como más creativos, por otro más prosociales y también los que son menos elegidos. Para transmutar las puntuaciones directas en percentiles se utiliza un baremo que posibilita situar al individuo dentro de una distribución normal. En cuanto a las propiedades psicométricas del CS, el análisis de la fiabilidad tras aplicar un test-retest demostró la existencia de correlaciones significativas en compañero prosocial ($r=0,72$, $p< .001$) y en compañero creativo ($r= 0,65$, $p< .001$). La aplicación de los coeficientes de Pearson también validó la fiabilidad del cuestionario.

Tabla 8. Síntesis de los instrumentos de evaluación de la Conducta Prosocial

NOMBRE	AUTOR Y AÑO	EDAD	ÍTEMS	SUBESCALAS	CONSISTENCIA INTERNA
El Teenage Inventory of Social Skills	Inderbitzen y Foster (1992)	Adolescentes	40 ítems tipo Likert	Dos: Conducta prosocial y Conducta antisocial.	$\alpha= 0.88$ para ambas subescalas
El Family Helping Inventory	Midlarsky y Hannah (1985) Y suda 1978	Niños y jóvenes entre 12 y 23 años	ítems tipo Likert	Dos: Escala de Ayuda con los Hermanos (EAH) y Escala de Ayuda con los Padres (EAP)	Validez convergente y discriminante
Prosocial Behavior Questionnaire	Weir y Duveen (1980)	Niños que cursan primaria	20 ítems de respuesta tipo Likert	Tres: Conductas impositivas, Conductas desviadas y Conductas de aflicción, angustia y duda	$\alpha= 0.94$
Self-Report Altruism Scale	Rushton, Chrisjohn y Fakken (1981)	Adolescentes	20 ítems likert	Una: Conducta prosocial autorreportada	α de .88
Prosocial Behavior Scale	Caprara y Pastorelli (1993), dispone de la adaptación española realizada por Del Barrio, Moreno y López (2001).	Adolescentes	15 ítems	Una: La conducta de ayuda, de confianza y simpatía.	α de 0,74.
Visions of Morality Scale	Shelton y McAdams (1990)	Adolescencia??	15 situaciones a valorar con 30 ítems en una escala tipo Likert	Tres: La Moral, el Liberalismo y la Empatía.	$\alpha= 0.94$
Prosocial Tendencies Measure	Carlo & Randall (2002)	Adolescencia	23 ítems	Cinco: La tendencia a ayudar en una situación pública. El estado emocional de sujeto. La conducta de ayuda desarrollada en situaciones de crisis. La conducta de ayuda solicitada. El grado de altruismo que presenta la persona.	Alfa de Cronbach .92
Cuestionario Sociométrico: Compañero de Juego y Prosocial	Garaigordobil (2004)	Niños	Respuesta abierta a dos preguntas	Dos: Compañero Prosocial y Compañero Creativo	Compañero prosocial ($r=0,72$, $p< .001$) y en compañero creativo ($r= 0,65$, $p< .001$).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la Psicología en general, es esencial la evaluación del proceso antes, durante y después de la intervención. A lo largo de este capítulo se han presentado los instrumentos utilizados por diferentes investigadores del área de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial. Las necesidades demandadas de las diferentes investigaciones en este campo de la psicología, hacen necesaria una constante revisión y adaptación de los diversos instrumentos para que sigan cumpliendo con los criterios de fiabilidad y validez.

Se sabe que la evaluación, a través de cuestionarios, requiere de unas condiciones psicométricas básicas que nos garanticen la científicidad del procedimiento. Pero no todos los instrumentos cumplen estas condiciones, por lo que sería necesaria más investigación en el área específica de la evaluación de la conducta prosocial por medio del desarrollo de instrumentos estandarizados y adaptados a las muestras que se van a utilizar. Una consideración importante en la toma de decisiones de un investigador respecto a qué instrumento utilizar, hace referencia al grupo de edad de la muestra a la que se va a aplicar la prueba. Aunque la mayor parte de cuestionarios son destinados a población adulta y adolescente, cabe destacar que resulta también interesante la aplicación de test situacionales en población infantil. Junto con la observación, permite extraer unas conclusiones concretas y fiables aunque se debe considerar que constan de un mayor costo en tiempo y en recursos.

Además de los aquí recogidos no se debe olvidar que en este ámbito ha comenzado una nueva línea de investigación establecida mediante estudios fisiológicos, los cuales permiten correlacionar la propia teoría con los procesos fisiológicos. Este nuevo planteamiento apunta al empleo de la medición de la conductividad dérmica para la evaluación de la empatía midiendo la respuesta galvánica del propio terapeuta mientras se establece la interacción con su paciente, comparándolo posteriormente con los resultados obtenidos mediante la evaluación que realiza el paciente respecto a la empatía percibida del terapeuta (Marci, Ham, Moran, y Orr, 2007).

La evaluación de la conducta prosocial a través de cuestionarios, es un tipo de evaluación que ha sido deseada desde el punto de vista práctico, y de hecho se emplea en programas de intervención utilizados por profesionales que trabajan hoy en el ámbito. Sin embargo, no suelen reunir las características para ser merecedores de las necesarias garantías científicas: es decir, cumplen mínimamente los criterios de bondad psicométrica (fiabilidad y validez), son prácticos en su administración, claros y detallados en cuanto al contenido que abarcan y pueden estar dirigidos al diseño de programas individualizados de intervención. A modo de conclusión, decir también que desde el campo de la psicología se intenta constantemente elaborar pruebas psicométricas fiables para evaluar tanto la conducta prosocial como la empatía. Aunque hay que considerar que es necesaria una constante revisión y análisis de los instrumentos de medida que permitan mejorar diversos aspectos.

CAPÍTULO VI

MÉTODO, HIPÓTESIS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo expone los detalles respecto a la manera en la que se ha llevado a cabo esta investigación. Recoge además las hipótesis de investigación que se han formulado en relación a las variables sociodemográficas y en el estudio de las relaciones entre los constructos. Por último se puede encontrar una descripción precisa de los tres instrumentos de evaluación que se han empleado.

6.1 DISEÑO, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se va a encontrar la información referente a las características propias del diseño de este estudio, también se concretarán los objetivos e hipótesis planteadas.

6.1.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Como punto de partida del estudio se ha apuntado al establecimiento de la hipótesis inicial que se plantea. Esta va dirigida a que durante la adolescencia las variables sociodemográficas influyen de manera directa sobre la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial. Por ello se ha planteado metodológicamente un estudio *ex post facto* de de la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial. Se ha concretado el estudio de esta manera ya que se considera que son tres de los constructos psicológicos fundamentales en las relaciones sociales durante la adolescencia. Para el estudio y posterior análisis de los resultados se han tomado como

variables personales las Variables Independiente (VI), es decir: el sexo, la edad, la creencia religiosa, la nota media del curso anterior, el curso, los estudios de la madre y los estudios del padre; como Variables Dependientes (VD) la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial.

La evaluación se ha realizado de manera independiente y en un único momento temporal. Para lo cual se ha desarrollado un diseño transversal en el que se ha tenido en cuenta que la selección de la muestra garantizase la validez de la investigación. Asegurado una muestra lo suficientemente amplia y representativa que mantuviese un equilibrio dentro de las variables dependientes. Se han establecido diversas medidas atendiendo al criterio y ser exhaustivos en la búsqueda de posibles variables que puedan predecir otras como la Competencia Social, la Conducta Prosocial y la Empatía.

Se puede decir también, que con esta investigación se está ante un estudio transversal, ya que la edad se ha considerado como una variable predictora. La edad es un fenómeno vinculado a la realidad escolar elegido como objeto de estudio, en un momento concreto como es la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Como se está concretando, se ha llevado a cabo siguiendo la estrategia de grupo-criterio. Esto supone agrupar a los sujetos en función de las diversas variables independientes, para después desarrollar el análisis estadístico de las puntuaciones obtenidas. Seguidamente se han relacionado estas variables con las variables dependientes a través de distintos ANOVA y pruebas de correlación, para comprobar estadísticamente si existen diferencias significativas entre los grupos tal y como se ha establecido en el marco teórico. Otra pretensión de esta investigación es establecer la relación que se da entre la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial.

Los análisis estadísticos llevados a cabo en la investigación, relacionan las variables dependientes con cada una de las subescalas procedentes de los instrumentos que miden cada constructo. Así se han relacionado las variables dependientes (Tabla 9): el sexo, la edad, la creencia religiosa, la nota media del curso anterior, el curso, los estudios de la madre y los estudios del padre en varias categorías, con las subescalas de

Competencia Social (*Habilidades Sociales Apropriadas, Asertividad Inapropiada, Orgullo y Soledad*), de Empatía (*Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal*) y de la Conducta Prosocial (*Conducta Prosocial y Conducta Antisocial*).

Tabla 9: Distribución de la muestra respecto a las Variables Independientes

SEXO	Mujer	12 años	1º ESO
		13 años	2º ESO
		14 años	3º ESO
	Varón	15 años	4º ESO
		16 años	1º Bachiller
		17 años	2º Bachiller
		18 años	

CREENCIA RELIGIOSA	Creyente	NOTA MEDIA	Suficiente
	Agnóstico		Notable
	Ateo		Bien
	Sobresaliente		

ESTUDIOS DEL PADRE	Básicos	ESTUDIOS DE LA MADRE	Básicos
	Medios		Medios
	Superiores		Superiores

Por último, decir que para el estudio de la relación existente entre los tres constructos objeto de esta investigación se han realizado correlaciones de las puntuaciones obtenidas mediante la aplicación de los cuestionarios que evalúan la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial.

6.1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio plantea como objetivo general de investigación tratar de responder a la siguiente pregunta: *¿Cómo son la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en los adolescentes? ¿Cómo se relacionan entre sí la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en los estudiantes de educación secundaria?*

Para ello se ha tratado de plantear el análisis de datos con la intención de determinar la relación existente entre los tres constructos psicológicos Competencia Social, Empatía y Conducta Prosocial en población adolescente de la ciudad de Teruel que cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esta investigación se ha enmarcado en la adolescencia ya que establece un momento evolutivo fundamental, un cambio profundo en la persona y en cómo esta desarrolla sus relaciones personales. También se ha considerado como influyente el contexto escolar, ya que es en este ambiente donde los jóvenes se socializan y ponen a prueba su desarrollo y capacidad de relación con sus iguales.

Diversos estudios como los de Garmezy (1996), Howes *et al.*, (1994) y Juntilla *et al.*, (2006) han determinado una relación empírica entre los tres constructos objeto de estudio. Estos autores en sus investigaciones proponen una evaluación de la Competencia Social donde la Empatía aparece como una subdimensión de la Conducta Prosocial en la Competencia Social. Teniendo todo esto en cuenta, se pretende establecer de modo preciso el tipo de relación y el sentido en que se produce dicha relación entre los la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial. Considerando lo expuesto anteriormente, el objetivo general de esta investigación se va a concretar en lo objetivos específicos siguientes:

1. Establecer las diferencias en los constructos de Competencia Social, Empatía y Conducta Prosocial en el sexo, la edad, el tipo centro, la creencia religiosa, la nota media del curso anterior, el curso, los estudios de la madre y los estudios del padre.
2. Justificar empíricamente la relación que existe entre la Empatía y la Conducta Prosocial.
3. Demostrar la influencia de la Empatía y la Conducta Prosocial en la Competencia Social.

6.1.3 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La Competencia Social en los adolescentes

1. Para comenzar, en este capítulo se pretende evaluar la Competencia Social de los adolescentes. Los estudios como el de Moraleda, González y García-Gallo (2004), establecen una propuesta teórico-explicativa de la Competencia Social de los jóvenes en el que el éxito o fracaso en sus relaciones se situaría en variables actitudinales y cognitivas. Por su parte Rubin y Rose (1992), constatan las habilidades sociales, como el establecimiento de las interacciones interpersonales, además de la capacidad para resolver situaciones sociales complejas o problemáticas. Por todo esto, la Competencia Social está muy relacionada con el desarrollo social de los adolescentes y en la línea de estos estudios se propone que *se encontrará la mayor puntuación media en la escala que mide Competencia Social.*

2. Se parte de la hipótesis de que *las variables personales influirán en la Competencia Social.*

2a. Existen investigaciones que contemplan las diferencias en Competencia Social en función del sexo, aunque son muy escasos. Desde una corriente evolutiva, se ha constatado que en chicos y chicas de la misma edad, muestran un mayor desarrollo cognitivo-social las chicas (Hawley 2003), por ello serán más competentes socialmente.

Otros estudios coinciden en que los adolescentes buscan alcanzar una identidad social aceptable, esto conduce en muchas ocasiones a los chicos a mostrar conductas agresivas y evitar aquellas que puedan considerarse femeninas (Giles y Heyman, 2005; Gini y Pozzoli, 2006; Sánchez, 2008; Stoudt, 2006 y Trianes *et al.*, 2003). Estas conductas “femeninas” se corresponden con una mayor Competencia Social”. Así en este estudio, se marca como hipótesis la influencia de la variable sexo, concretamente se propone que *el sexo es una variable predictora ya que las chicas obtendrán mayores puntuaciones en la escala Habilidades Sociales Positivas, mientras que los chicos puntuarán más alto en las escalas de Asertividad Inapropiada, Orgullo y Soledad.*

2b. La Competencia Social, se refiere a conductas y al igual que otras se aprende en situaciones de interacción social. Varios estudios apuntan a que la maduración y las experiencias de aprendizaje suponen un desarrollo de la Competencia Social (Argyle, 1969; Bandura 1986; Bellack y Morrison, 1982; Clemente, 2011; Rotter, 1966 y Sánchez 2008). Otros como Moreno y Cubero (1990) se refieren a la infancia como el periodo clave para el aprendizaje de las habilidades sociales. Teniendo en cuenta la literatura sobre la Competencia Social en relación a la variable personal edad se formula como hipótesis que *conforme avanza la edad aumentarán de manera significativa las puntuaciones en Competencia Social medidas a través de la escala Habilidades Sociales Apropriadadas del MESSY.*

2c. En cuanto a la creencia religiosa, desde esta investigación se piensa que los alumnos creyentes han recibido más experiencias que les han formado de manera más profunda la Competencia Social de la persona. Por ello se proponen las siguientes hipótesis en relación a la Competencia Social con estas variables en los adolescentes: *los adolescentes que son creyentes puntuarán más en la subescala de HSA de Competencia Social que los que se definen ateos o agnósticos.*

2d. La escuela es un contexto en el que los adolescentes están inmersos y en él aparecen de manera continua numerosas demandas referidas a la competencia social. Diversos estudios han contemplado la relación existente entre este constructo y el

rendimiento académico, mostrando la importancia de las habilidades sociales en la escuela (Arce *et al.*, 2001; Elias *et al.*, 2000; Gil *et al.*, 2006; Ipiña *et al.*, 2011; Jiménez y López, 2011; Lopes y Salovey, 2001; López *et al.*, 2001; *et al.*, 2002 y Rodríguez *et al.*, 1999). Otras investigaciones longitudinales hallaron que el rendimiento académico predice la Competencia Social y la aceptación de los iguales como la de Chen, Rubin y Li (1997). En la línea de los resultados de estos estudios se propone la hipótesis de que *los adolescentes que tienen notas medias más altas obtendrán puntuaciones mayores en Competencia Social medida a través de la escala Habilidades Sociales Apropriadas del MESSY.*

2e. En el estudio de la variable "Curso", se piensa que a medida que los jóvenes estén más expuestos al sistema educativo, habrán tenido mayores experiencias que habrán contribuido al desarrollo de su Competencia Social. Por esto se propone la siguiente hipótesis de investigación: *los adolescentes que estén en cursos superiores puntuarán más en las subescala de HSA de Competencia Social y menos en AI.*

2f. Otra variable de la muestra como es el "Nivel de estudios del padre y de la madre", se piensa que la formación del padre o de la madre influye en la educación emocional de los hijos siendo aquellos con estudios superiores los que incidirán más en formar a sus hijos de manera asertiva, por lo tanto se plantea la siguiente hipótesis: *los adolescentes cuyos padre o madre tenga estudios superiores puntuará más alto en Habilidades Sociales Apropriadas y menos en Asertividad Inapropiada.*

La Empatía en los adolescentes

3. A lo largo de este capítulo se pretende evaluar la empatía de los adolescentes de la muestra, siguiendo los resultados de otras investigaciones sobre empatía desarrollados también con adolescentes con población española (Retuerto, 2002; Mestre, Frías y Samper, 2004; Palma 2013), se plantea en la línea de estos estudios la hipótesis de *un predominio de la dimensión Preocupación Empática sobre otras*

dimensiones de la empatía en adolescentes, desde una perspectiva multidimensional y evaluada mediante el IRI.

4. De la misma manera se parte de la hipótesis de que *las variables personales influirán en las diferentes dimensiones de empatía.*

4a. Son diversos autores e investigaciones las que se han ocupado de abordar la influencia del sexo sobre el concepto de empatía. Por su parte, Davis (1980) a partir de los resultados del IRI constató las fuertes diferencias de sexo que establecían las subescalas. Permitiendo establecer una puntuación diferenciada en el grupo de mujeres (mayor) respecto al de varones. Otros estudios como los de Batson (1992), Eisenberg y Lennon (1983), Eisenberg *et al.*, (1991), Eisenberg *et al.*, (1995); Hoffman (1977), Martí-Vilar y Palma (2010), Mestre *et al.*, (2004) y Palma (2013) concluyen lo mismo, que la relación entre la variable sexo con el constructo empatía correlacionaba positivamente de manera significativa, las mujeres son más empáticas que los varones. Otros investigadores como Batson, Fultz y Schoenrade (1992) justifican las diferencias de puntuación en empatía debidas a la variable sexo como resultado de las diferencias existentes entre los roles sexuales de mujeres y varones. Se debería a que es más aceptado socialmente que las mujeres manifiesten sus sentimientos tanto de ansiedad y enfado como de ternura y compasión. Por ello se marca como hipótesis que *las mujeres obtendrán mayores puntuaciones que los hombres en las distintas categorías empáticas del IRI.*

4b. Continuando con las variables personales, la edad ha sido una variable de interés en el estudio de la empatía (Calvo *et al.*, 2001; Hoffman, 1992; Mestre *et al.*, 1998), el proceso motivacional que supone la empatía y el la ayuda al otro mantiene un desarrollo similar al avance cognitivo social del individuo. De esta manera, en estadios avanzados la persona será capaz de influenciarse de la situación personal negativa que otros están experimentando y empatizar. Para lo cual es necesario un nivel de madurez avanzado. Otros estudios como los de Davis y Franzoli (1991) sobre la influencia de la edad en el constructo de empatía destacan que con la edad aumenta la toma de

perspectiva y la preocupación empática, al contrario que el malestar personal que disminuye de manera significativos, tal y como recoge Retuerto (2002). Por su parte Mestre, Frías y Tur (1997), en sus investigaciones con el IECA de Bryant, hallaron que la edad establecía significaciones importantes en la empatía, de manera que las puntuaciones medias de los adolescentes de 12-16 años eran menores que en los de 17-19 años. Los mismos investigadores hallaron en el IRI de Davis utilizado en esta investigación que cuando aumentaba la edad, el malestar personal ante la situación negativa de otra persona, disminuía. De esta manera se puede establecer la hipótesis de que el aumento de *la edad aumenta significativamente las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática mientras que las de malestar personal y fantasía disminuyen.*

4c. Respecto a la variable creencia religiosa, se piensa que desde el ámbito creyente se trabajan de manera más profunda la dimensión empática de la persona. Por ello se proponen la siguiente hipótesis en relación a la empatía: *los adolescentes creyentes puntuarán más alto en las subescalas de empatía que los ateos y agnósticos.*

4d. El grado de empatía que sienten los adolescentes en relación al rendimiento académico también ha sido abordado desde diversos estudios. Por su parte Madrid *et al.*, (1994) concluyen que un grado de empatía elevado aparece asociado a un rendimiento alto y los índices menores se corresponden con un rendimiento también bajo. Así se formula la hipótesis de que *los adolescentes que obtengan notas medias altas obtendrán puntuaciones mayores en las dimensiones empáticas.*

4e. El estudio de la variable "Curso", apunta a que el sistema educativo contribuye al desarrollo de la empatía de los adolescentes de manera que a medida que pasen más años escolarizados, serán más empáticos. Teniendo esto en cuenta, se propone la siguiente hipótesis: *los adolescentes que estén en cursos superiores puntuarán más en las subescalas del IRI.*

4f. En la variable “Nivel de estudios del padre y de la madre”, se plantea que el nivel de estudios del padre o de la madre incidirá en el grado de empatía de sus hijos siendo aquellos con estudios superiores los que les formarán más el desarrollo de la dimensión empática por lo que se expone esta hipótesis: *los adolescentes cuyos padre o madre tenga estudios superiores puntuará más alto en las cuatro dimensiones del IRI.*

La Conducta Prosocial en los adolescentes

5. En este punto se pretende evaluar la conducta prosocial de los adolescentes. En estudios realizado con muestra española Calvo *et al.*, (2001), Inglés *et al.*, (2009, 2013) en España, se propone la en la misma línea la hipótesis que *habrá un predominio de las puntuaciones en Conducta Prosocial sobre las puntuaciones obtenidas en Conducta Antisocial por parte de los adolescentes.*

6. De la misma manera, se parte de la hipótesis de que *las variables personales influirán de manera significativa en la conducta prosocial.*

6a. Existe un amplio conjunto de investigaciones en torno a la relación entre el sexo y la conducta prosocial y aparentemente las mujeres son más prosociales que los varones. Sin embargo, es frecuente encontrar diferencias de resultados y controversias en las distintas investigaciones llevadas a cabo. Por un lado existen investigaciones en las que no se han hallado investigaciones significativas debidas al sexo (Eagly y Crowley, 1986; Eisenberg *et al.*, 1998; Eisenberg y Mussen, 1989; Redondo y Melo, 2012 y Sánchez, 2013). Por otro se encuentran otras muchos estudios con diferencias significativas en relación al sexo, siendo las mujeres son más prosociales (Calvo, González y Martorell, 2001; Midlarsky y Hannah, 1985; Infante *et al.*, 2002).

Considerando estos estudios, en este estudio se establece la hipótesis de que *existirán diferencias significativas en la conducta prosocial en función del sexo con mayores puntuaciones en las mujeres en la escala prosocial y mayores puntuaciones de los varones en la escala antisocial.*

6b. En esta investigación resulta interesante el estudio de la variable edad en relación con la conducta prosocial ya que aunque el tramo de edad es corto, es un periodo de profundos cambios psicológicos y de desarrollo. Hay investigaciones en relación a la edad y la ayuda a iguales (Eisenberg y Fabes 1998; Guijo, 2003; Hoffman, 1987), que hallan una relación significativa. De esta manera, cuando aumenta la edad, aumentan la ayuda que se presta. Estos coinciden con el desarrollo social.

Otro número mayoritario de estudios coinciden en que las conductas prosociales aumentan con la edad. (Eisenberg y Mussen, 1989; Guijo, 2003; Eisenberg *et al.*, 1991; Etxebarria *et al.*, 2003). La hipótesis de trabajo en este aspecto es que *al avanzar con la edad las puntuaciones en conducta prosocial del TISS serán mayores.*

6c. En este punto, se han considerado otras variables personales de la muestra como la "Creencia Religiosa", desde estudio se piensa que desde la clase de religión y desde la familia se trabaja de manera más profunda la Conducta Prosocial, pudiendo establecer diferencias estadísticamente significativas. Por ello se propone la siguiente hipótesis: *los adolescentes que se definen creyentes puntuarán más alto en la subescala de conducta prosocial que los que se definen ateos o agnósticos.*

6d. La identificación con los iguales aumenta durante la adolescencia, esto hace que la conducta prosocial sea crucial para el ajuste escolar durante esta etapa. Otras investigaciones sobre conducta prosocial revelan que los adolescentes que presentan niveles significativamente más elevados en conducta prosocial tienden alcanzar resultados académicos más satisfactorios, mientras que quienes se comportan de forma violenta y antisocial suelen tener un menor rendimiento académico o llegan incluso a protagonizar fracaso escolar (Inglés *et al.*, 2009, 2011, 2012; Jiménez, 2003, Sánchez Teruel *et al.*, 2013 y Torregrosa *et al.*, 2012). Por tanto, teniendo en cuenta los hallazgos de estudios previos, se espera que la conducta prosocial sea un predictor positivo y estadísticamente significativo del éxito académico por lo que la hipótesis de trabajo es que *los estudiantes con notas medias más altas presentarán una mayor prosocialidad.*

6e. Desde el estudio de la variable "Curso", en esta investigación se apunta a que el hecho de permanecer más años en el sistema educativo genera un mayor desarrollo de la Conducta Prosocial de los adolescentes de manera que a medida que estén en cursos superiores serán más prosociales. Considerando esto, se propone la siguiente hipótesis: *los adolescentes que estén en cursos superiores puntuarán más en la subescalas del de Conducta Prosocial y menos en Conducta Antisocial.*

6f. Respecto a la variable "Nivel de estudios del padre y de la madre", se propone que el nivel de estudios del padre o de la madre afectará a la prosocialidad, siendo aquellos cuyos padres con estudios superiores los que les formarán más el desarrollo de estas conductas por lo que se plantea esta hipótesis: *los adolescentes cuyos padre o madre tenga estudios superiores puntuará más alto en la subescala CP y menos en CA.*

Relación entre la Empatía y la Competencia Social

7. La Competencia Social permite determinar la manera en la que los sujetos pueden reaccionar satisfactoriamente a las demandas de su entorno social. La relación estadística entre Competencia Social y empatía ha sido objeto de estudio para muchos investigadores, que han encontrado entre ellos relaciones significativas (Garaigordobil *et al.*, 2011; Loinaz *et al.*, 2012; McPherdan, 2009; Rendón *et al.*, 2012).

En esta línea se puede considerar las investigaciones de Howes *et al.*, (1994) y Garmezy (1996) que establecen que se da un vínculo entre la Competencia Social y la empatía. De la misma manera, otros investigadores como Simco y Joan (2000), Juntilla *et al.*, (2006) también halló que la empatía se establece como un elemento predictor de la Competencia Social. Concretamente, López (1994) afirma que la edad puede ser una variable fundamental ya que ésta modula la toma de perspectiva, la capacidad empática y la habilidad para ayudar. Además la edad supone tener más experiencias socializadoras que facilitan las conductas prosociales.

En un estudio de Gilar *et al.*, (2008) sobre la Empatía y su influencia en la Competencia Social aplicado a estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria, constata que la Competencia Social mantiene una significación positiva con la Empatía. Se encuentra que la subescala Habilidades Sociales Apropriadas del TISS para medir la Competencia Social, correlaciona positivamente con la subescala del IRI Preocupación Empática. También se hallan resultados en relación a la escala Asertividad Inapropiada, que correlaciona de manera negativa con dos dimensiones de la Empatía, la Toma de Perspectiva y la Preocupación Empática.

A partir de estos resultados, se considera la evidencia empírica y experimental hallada en cuanto a la relación de la Empatía y la Competencia Social. En consecuencia se espera que *los adolescentes que obtengan puntuaciones altas en la escala Preocupación Empática del IRI, obtendrán puntuaciones altas en la categoría Habilidades Sociales Apropriadas del TISS. Así mismo también se espera que las categorías empáticas Toma de Perspectiva y Preocupación Empática se relacionen de manera negativa y estadísticamente significativa con Empática la escala Asertividad Inapropiada que mide Competencia Social.*

Relación entre la Competencia Social y la Conducta Prosocial

8. Tal y como se concretó en el apartado del marco teórico la adolescencia es un momento evolutivo en fundamental para el desarrollo de las relaciones personales. En este contexto, la relación entre Competencia Social y Conducta Prosocial han sido objeto de estudio por diferentes investigadores. Algunos autores se han centrado sus aportaciones en constatar que el desarrollo de estos dos constructos durante la adolescencia genera bienestar social e individual (Hansen, Nangle y Meyer, 1998).

Varias investigaciones (Garaigordobil, 2006; Gutiérrez *et al.*, 2011; Iribarren, 2014) muestran como los jóvenes que tienen más comportamientos prosociales también expresan conductas más habilidosas en sus relaciones sociales, una mejor comunicación y son más capaces de cooperar con sus compañeros en el ámbito educativo. También

manifiestan actitudes asertivas de manera más habitual que otros menos prosociales, lo cual hace de ellos que sean personas con más Competencia Social, popularidad entre sus iguales y sus docentes y que estén más aceptados (Inglés *et al.*, 2005). La Conducta Prosocial manifiesta en los jóvenes establece que se es no solo más competente socialmente sino que además se dispone de un adecuado ajuste en el ámbito personal y escolar (Jiménez, 2003; Welsh *et al.*, 2001).

Considerando toda esta evidencia teórica y empírica se toma como hipótesis de trabajo que *la Competencia Social (MESSY) se relaciona de empíricamente de forma significativa y positiva con la Conducta Prosocial (TISS), concretamente se espera que niveles altos de Habilidades Sociales Apropriadas de la Competencia Social se relacionen positivamente con la dimensión de Conducta Prosocial, mientras que niveles altos de Asertividad Inapropiada, Sobreconfianza/Orgullo y Celos/Soledad se relacionen positivamente con la escalas de Conducta Antisocial. Se espera también que la subescala Asertividad Inapropiada de la Competencia Social, se relacione de manera positiva con la escala de Conducta Antisocial de la Conducta Prosocial.*

Relación entre la Empatía y la Conducta Prosocial en adolescentes

9. La relación empírica entre la Conducta Prosocial y la Empatía, ha sido objeto de interés por muchos investigadores en los últimos años. Dentro de este ámbito son destacables los estudios llevados a cabo por Hoffman y las aportaciones que realiza en cuanto a establecer la Empatía como elemento motivador de la prosocialidad (Mestre *et al.*, 2001; Mestre, Frías, Samper y Tur, 2002; Carlo *et al.*, 1999; Eisenberg, Guthrie, Murphy *et al.*, 1999; Eisenberg y Fabes, 1990; Palma, 2013). Por otra parte Carlo *et al.*, (1998) corrobora la existencia de la relación entre empatía disposicional y comportamiento prosocial en adolescentes. Otro estudio de Sánchez, Oliva y Parra (2006), encuentra una relación empírica significativa entre la Empatía y la Conducta Prosocial, sus resultados no sólo hablan de que ambos constructos estén relacionados sino que la empatía es el principal predictor de la conducta prosocial.

Otra investigación de Mestre *et al.*, (2002), concluye que la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta antisocial y de manera positiva con la conducta prosocial. También se constata que una mayor preocupación empática y mayor toma de perspectiva mantendrán una influencia positiva con la conducta prosocial. Teniendo en cuenta los estudios teóricos y los resultados empíricos obtenidos de las diversas investigaciones que han estudiado la relación significativa entre la empatía y la conducta prosocial, se propone la hipótesis de que *las puntuaciones elevadas en Toma de Perspectiva, Preocupación Empática, Malestar Personal y Fantasía se relacionarán de manera positiva con la Conducta Prosocial, además las puntuaciones altas en Malestar Personal se relacionarán de manera positiva con la conducta antisocial.*

6.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y PROCEDIMIENTO EMPLEADO

El siguiente punto de la investigación hace referencia a la explicación detallada de las características de la muestra y el modo de llevarla a cabo.

6.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra total definitiva sobre la que se ha aplicado este estudio está compuesta por un total de 316 adolescentes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y Bachillerato. Ha sido seleccionada al de manera incidental entre la población del Colegio Concertado “Victoria Díez”, Colegio Concertado “Las Viñas”, Instituto Público de Educación Secundaria “Segundo de Chomón” y el Instituto Público de Educación Secundaria “Vega del Turia” de Teruel. En cada uno de los centros se han administrado los cuestionarios dentro del horario lectivo, durante la clase de tutoría, utilizando en cada pase unos 45 minutos. En cuanto a la variable sexo, 159 (50,3 %) son mujeres y 157 (49,7%) son varones. Se puede destacar que la muestra está equilibrada.

En cuanto a la edad, la media de esta muestra está en los 15 años, con una desviación típica de 1,797 años y la moda es de 16 años. En cualquier caso la edad oscila

entre los 12 y los 18 años, edades de los alumnos y alumnas adolescentes que cursan enseñanza media. La distribución de la muestra en relación a la variable edad es la siguiente: 12 años el 8,5% (27), 13 años el 17,1% (54), 14 años el 11,7% (37), 15 años el 16,8% (53), 16 años el 20,3% (64), 17 años 17,1% (54) y 18 años el 8,5% (27).

La muestra está equilibrada atendiendo a la variable tipo de centro, un 50,6% (160) de los alumnos estudian en centros públicos y un 49,4% (156) estudian centros concertados. Esta variable hace referencia a donde los alumnos y alumnas estudian en la actualidad. Respecto al curso al que pertenecen, la muestra está equilibrada, concretamente pertenecen a 1º de ESO el 16,8% (53), a 2º de ESO 16,5% (52), a 3º de ESO 14,6% (46), a 4º ESO 16,8% (53), a 1º de Bachiller 17,7% (56) y a 2º de Bachiller 17,7% (56). La distribución atendiendo al sexo, la edad, el tipo de centro y el curso, aparecen representadas en la Tabla 9.

TABLA 10: Distribución de la muestra en función del sexo, de la edad y curso

		Nº SUJETOS	%
SEXO	Mujer	159	50,3 %
	Varón	157	49,7%
EDAD	12 años	27	8,5
	13 años	54	17,1
	14 años	37	11,7
	15 años	53	16,8
	16 años	64	20,3
	17 años	54	17,1
	18 años	27	8,5
CURSO	1º ESO	53	16,8
	2º ESO	52	16,5
	3º ESO	46	14,6
	4º ESO	53	16,8
	1º BACHILLER	56	17,7
	2º BACHILLER	56	17,7
		316	100

Además de estas, hay otras variables que resultan de interés en este estudio. Una de ellas es la opción religiosa de los alumnos, en relación a ella se han definido a sí mismos como creyentes, agnósticos o ateos. En la Tabla 11 aparecen estos datos.

TABLA 11: Creencia religiosa de la muestra

		Nº SUJETOS	%
CREENCIA RELIGIOSA	Creyente	189	59,8
	Agnóstico	68	21,5
	Ateo	59	18,7
		316	100

Otra de las variables es la nota media obtenida en el curso anterior. Las calificaciones van de aprobado a sobresaliente y se han considerado los siguientes rangos: Aprobado (de 5 a 5'9), Bien (de 5'9 a 6'9), Notable (de 6'9 a 8'9) y Sobresaliente (de 9 a 10). La descripción de las calificaciones aparecen en la Tabla 12.

TABLA 12: Notas medias de la muestra

		Nº SUJETOS	%
NOTA MEDIA	Suficiente	53	16,8
	Bien	100	31,6
	Notable	129	40,8
	Sobresaliente	34	10,8
		316	100

Otra variable que se ha tenido en cuenta es los estudios de la madre. La clasificación se ha realizado de la siguiente manera: básicos (Graduado Escolar/ESO), estudios medios (COU/Bachiller) y estudios superiores (Universitarios). La distribución de la muestra en cuanto al nivel de estudios de la madre aparece en la Tabla 13.

TABLA 13: Estudios de la madre en la muestra

		Nº SUJETOS	%
ESTUDIOS DE LA MADRE	Básicos	83	26,3
	Medios	105	33,2
	Superiores	128	40,5
		316	100

En la misma dirección que la variable anterior, también se ha estudiado el nivel de estudios del padre de los alumnos y alumnas. La clasificación se ha realizado de la siguiente manera: básicos (Graduado Escolar/ESO), estudios medios (COU/Bachiller) y estudios superiores (Universitarios). La distribución aparece en la Tabla 14.

TABLA 14: Estudios del padre en la muestra

		Nº SUJETOS	%
ESTUDIOS DEL PADRE	Básicos	98	31,0
	Medios	99	31,3
	Superiores	119	37,7
		316	100

6.2.2 PROCEDIMIENTO EMPLEADO

Esta investigación constituye un estudio transversal aplicando los distintos instrumentos de evaluación a varios grupos de alumnos y alumnas pertenecientes a diferentes centros, cursos y edades. Se sistematizaron los siguientes pasos:

- En un primer momento se solicitó la participación de cuatro centros educativos, exponiendo de manera clara los objetivos de esta investigación, el tipo de colaboración que se esperaba y los beneficios. Esto se llevó a cabo mediante una sesión explicativa con el equipo directivo de los diversos centros. Para llevarlo a cabo también se solicitó una autorización por escrito a los padres en tres de los centros, salvo en un centro que se solicitó la participación de los alumnos de manera voluntaria y garantizando siempre

el respeto al anonimato. Por esto, se cubren las garantías que establecen la privacidad de los datos obtenidos en cualquier circunstancia.

- Se acordó que el alumnado participante estaba escolarizado en 1º, 2º, 3º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria y en 1º y 2º de Bachillerato.

- La recogida de datos a través de los tres instrumentos empleados (MESSY, TISS e IRI), se realizó en las horas de tutoría, estableciendo las fechas, horarios y preparación del cuadernillo a rellenar. Con la colaboración de los profesores-tutores sólo fue necesaria una sesión de 50 minutos para que contestasen los ítems del cuadernillo, en todos los cursos fue suficiente el tiempo establecido para terminarlo.

- Para rellenar el cuadernillo, se procedió de la misma manera en todos los casos. Primero se explicaba de manera oral la manera de contestar el cuadernillo y se resolvían las dudas, después se rellenaba en grupo la primera hoja de datos personales, relativos a las variables independientes y se procedía a completarlo. En el momento de entrega se les pedía que revisaran sus contestaciones y/o completaran los ítems sin contestar. En todos los casos se garantizó el su anonimato. Los datos obtenidos se han introducido en el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows, calculando para cada alumno o alumna las puntuaciones obtenidas en cada subescala.

- Las variables independientes que se han considerado en este estudio son el sexo, la edad, el tipo centro, la creencia religiosa, la nota media del curso anterior, el curso, los estudios de la madre y los estudios del padre.

- Como variables dependientes: la Competencia Social, operacionalizada a través del MESSY, la Conducta Prosocial medida a través del TISS y la Empatía evaluada con el IRI, en todos los casos valorada con las subescalas de cada instrumento.

- Se tuvo en cuenta la petición a los alumnos de su fecha de nacimiento en los datos del cuadernillo, de esta manera las secretarías de los distintos centros facilitaron

la relación de notas medias del curso anterior de una manera anónima y se pudo disponer de unos datos fiables y corroborados con los centros.

La evaluación para la obtención de los datos se ha desarrollado como un estudio independiente y en un único momento temporal. Se ha utilizado además la estrategia de llevar a cabo una evaluación que atiende al grupo-criterio, lo que supone un análisis estadístico de puntuaciones agrupando a los alumnos y alumnas en función de las variables que se han especificado en apartados anteriores. El estudio de los constructos en relación con las variables sociodemográficas se ha desarrollado a partir de los datos obtenidos de los análisis MANOVAs (para lo cual se ha empleado el estadístico Traza de Pillai), ANOVAs de continuación y pruebas de correlaciones. En cuanto al estudio de las relaciones entre los constructos se pusieron a prueba modelos de ecuaciones estructurales, se especificaron, estimaron y pusieron a prueba modelos de *path analysis* o análisis de rutas. Para ello se han tomado las variables dependientes e independientes y se ha observado si existen o no diferencias significativas entre los diferentes grupos según los planteamientos teóricos previos.

6.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

En esta investigación, los instrumentos que se han utilizado para la evaluación son el MESSY (*The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters*; Matson, Rotatori y Helsel, 1983), el TISS o Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (*Teenage Inventory of Social Skills*; Inderbitzen y Foster, 1992) y el IRI o Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index; Davis, 1980), todos en versión castellana.

6.3.1. THE MATSON EVALUATION OF SOCIAL SKILLS IN YOUNGSTERS

En este estudio se ha empleado como instrumento de evaluación de la Competencia Social el cuestionario denominado *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)* de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Puede destacarse de él que

ha sido elaborado para realizar una evaluación del nivel de ajuste de la conducta social del individuo y decir además, que se pueden encontrar dos tipos de cuestionario diferentes: una de ella destinada a docentes y otra dirigida al alumnado con edades comprendidas entre los 4 y los 18 años, (que es la que se ha empleado). Permite medir problemas del comportamiento social y también las habilidades y competencias adecuadas. La aplicación del instrumento se ha llevado a cabo con la traducción y adaptación realizada por Trianes y colaboradores (2002) y la revisión hecha por Méndez, Hidalgo e Inglés (2002).

A) ESTRUCTURA

El cuestionario consta de 62 ítems que informan sobre cuatro dimensiones del constructo: *Habilidades sociales apropiadas*, *Asertividad inapropiada*, *Sobreconfianza* y *Soledad*. La forma de respuesta de este instrumento se hace a través de una gradación de prototipo Likert con cuatro posibilidades para responder: *Nunca* (1), *A veces* (2), *A menudo* (3) y *Siempre* (4), teniendo en cuenta que a mayor puntuación mayor presencia de la dimensión del constructo. El cuestionario utilizado es el dirigido a alumnos presenta y en él se han considerado estos cuatro elementos:

La subescala *Habilidades Sociales Apropriadas* está formada por 28 ítems para conseguir llevar a cabo la estimación de este factor. Con ella es posible valorar conductas tales como la capacidad de expresar las emociones, compartir, etc. Algunos de los ítems que se pueden encontrar son: *“pregunto si puedo ayudar”*, *“hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo”* o *“me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás”*, entre otros.

La subescala de *Asertividad Inapropiada* está compuesta de 27 ítems que conforman este factor. Este facilita la exploración de diversas conductas como las el cual permite explorar las conductas agresivas, de burla o dominación otras personas. Para la evaluación de este elemento se pueden encontrar diversas afirmaciones como: *“miento*

para conseguir algo que quiero”, *“molesto a la gente para enfadarla”* o *“me vengo de quien me ofende”*, son algunos ejemplos de ello.

La subescala *Sobreconfianza/Orgullo* da lugar a este factor se establece mediante la evaluación de comportamientos que reflejan un exceso de valoración del Yo, para ello se dispone de 5 ítems de respuesta. Dentro de este elemento se pueden encontrar postulados del tipo: *“intento ser mejor que los demás”* y *“creo que lo sé todo.”*

La subescala *Celos/Soledad* permite evaluar comportamientos referidos a sentirse solo o no tener amigos. Para el análisis de este ámbito se dispone de 6 tipos diferentes de respuesta como son: *“me gusta estar solo”* y *“temo hablarle a la gente”*.

B) FIABILIDAD Y VALIDEZ

Tal y como recoge en su tesis Caurcel (2009) las propiedades psicométricas de este instrumento evaluativo han sido indagadas de forma minuciosa, especialmente en poblaciones a de habla inglesa, resultando, en general, satisfactorias con un alfa de Cronbach = .80 y en población española (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002), aplicada a 634 adolescentes entre 12 y 17 años hallaron también una elevada consistencia interna con un $\alpha = .88$.

6.3.2. EL ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL

Para llevar a cabo la evaluación de la empatía se ha empleado el Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index; IRI; Davis, 1980). Este instrumento ha sido manejado habitualmente para evaluar la empatía y también para establecer su correlación con el comportamiento prosocial, asimismo facilita una evaluación multidimensional del constructo considerando elementos afectivos y cognitivos (Eisenberg *et al.*, 2009).

El IRI de Davis (1980), es el instrumento que se ha utilizado para medir la empatía, en su adaptación española llevada a cabo por Pérez *et al.*, (2003), permitiendo una evaluación multidimensional.

A) ESTRUCTURA

Este instrumento se estructura mediante la aplicación de 28 ítems de respuesta, de los cuales se pueden derivar cuatro subescalas. Estas permiten recoger la información destinada a la medición de cuatro dimensiones que describen de forma detallada el constructo de empatía de manera general en la persona que realiza el cuestionario, son las siguientes: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar Personal* (PD). El instrumento de evaluación de la empatía, está constituido por un tipo de respuesta que tiene un formato tipo Likert que tiene con cinco posibilidades de contestación que permite una variación de puntuación entre 0 y 4. Las opciones de respuesta son: *No me describe bien* (0), *Me describe un poco* (1), *Me describe bien* (2), *Me describe bastante bien* (3) y *Me describe muy bien* (4). A mayor puntuación obtenida, se constituye una mayor incidencia del constructo.

Es un distintivo propio de este instrumento el hecho de que se pueda permite evaluar tanto la dimensión cognitiva de la persona mediante las subescalas de *Toma de perspectiva* y *Fantasía*; como el aspecto emocional ante las experiencias negativas de otros a través de las subescalas de *Preocupación empática* y *Malestar personal*. A continuación se concretan los elementos que miden cada una de las cuatro subescalas de las que dispone el IRI:

La *Toma de perspectiva* (PT), es una subescala que permite evaluar la media en la que un individuo es capaz de situarse en el punto de vista de otras personas ante diferentes eventos que pueden darse en el ciclo vital de otra persona, esto no significa que de manera obligatoria se tenga que percibir una respuesta afectiva.

La *Fantasía (FS)*, es otra subescala que posibilita la establecer una medida de la capacidad de imaginar de la que dispone una persona para conseguir situarse en el lugar e identificarse con personajes ficticios de los que se pueden encontrar en diversos ámbitos como el literario o el cine.

La *Preocupación empática (EC)* es la subescala utilizada para realizar la medición de la respuesta que realiza una persona a nivel afectivo cuando se percibe que otras personas están pasando por un momento de dificultad. Ante esto se presentan en el individuo sentimientos de cariño y compasión hacia los demás.

El *Malestar personal (PD)*, es la subescala que permite establecer como el individuo experimenta el malestar que sufre otra persona y la manera en la que trata de mejorar su estado emocional manifestando conductas de ayuda para aliviar la situación de esa persona, con este elemento es posible evaluar tanto la ansiedad como el malestar que se produce siendo observador de las vivencias negativas de otros.

B) FIABILIDAD Y VALIDEZ

Tal y como recoge Retuerto (2002) "*los resultados de consistencia interna presentado por Davis (1980) señalan un coeficiente alpha para las cuatro subescalas con un rango de .71 a .77, oscilando el rango de la fiabilidad test-retest desde .62 a .80 con un intervalo entre ocho y diez semanas*". En un dilatado estudio instrumento, Barón y Wheelwright (2004) proponen de manera fundamentada que la propuesta más adecuada es la elaborada por Davis (1983). Por otro lado, las investigaciones de Pérez *et al.*, (2003), también corroboran que los coeficientes de consistencia interna oscilaban de un alpha .70 a .78.

Cuando se ha aplicado este instrumento de evaluación, se han hallado diferencias significativas en cuanto a las puntuaciones obtenidas que eran explicadas por la variable sexo. La revisión de literatura existente en torno a este aspecto también constata que esto se da en otros instrumentos que permiten medir la empatía a través de la técnica

del autoinforme. La dirección en la que se producen estas diferencias respecto al sexo aparece de manera que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente superiores que los hombres en cada una de las cuatro subescalas que componen el IRI, siendo Fantasía en la que se encuentra mayor diferencia y Toma de Perspectiva la menor.

El IRI posee además una validez convergente y discriminante gracias al estudio de las diversas correlaciones que se pueden calcular derivadas de sus subescalas. Estos análisis e intercorrelaciones posibilitan desafiar la validez del instrumento. Igualmente, las cuatro subescalas deben manifestar un modelo de correlación con otros instrumentos que midan de misma manera este constructo. Podrán hallarse distinciones, y éstas se deberán a la naturaleza instrumento, sobre si aportan una visión unidimensional y evalúan elementos vinculados a las emociones o cognitivos.

6.3.3. EL INVENTARIO DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

En cuanto a la medición de Para la Conducta Prosocial, en este estudio se ha empleado el denominado "*Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes*" (*Teenage Inventory of Social Skills: TISS*; Inderbitzen y Foster, 1992). Este instrumento hace posible una evaluación de dos dimensiones opuestas, por un lado el comportamiento prosocial y por otro la agresividad en las relaciones que las personas tienen con su grupo de iguales. Concretamente en esta investigación se ha utilizado la adaptación española del cuestionario desarrollada por Inglés *et al.*, (2003).

A) ESTRUCTURA

El cuestionario está compuesto por 40 ítems de respuesta que facilitan la medición de dos dimensiones, denominadas: *Conducta Prosocial* y *Conducta Antisocial*. Se propone un tipo de respuesta Likert con seis alternativas de respuesta y las puntuaciones que se obtienen pueden variar de 1 a 6. Las alternativas al contestar que aparecen en el instrumento son las siguientes: *No me describe nada* (1), *Me describe*

muy poco (2), *Me describe un poco* (3), *Me describe algo* (4), *Me describe bastante* (5) y *Me describe totalmente* (6). Teniendo en cuenta los resultados, y a partir de ellos, se obtienen dos puntuaciones distintas que hacen referencia cada una a la subescala correspondiente, bien sea Conducta Prosocial o Conducta Antisocial. La manera en la que se calculan es sumando cada uno de los valores obtenidos en el ítem que compone cada una de las subescalas. En ambos casos las puntuaciones elevadas son una confirmación de una mayor presencia de dicha conducta.

Dentro de las diversas aportaciones de Inglés *et al.*, (2003) es destacable la siguiente afirmación: *“el TISS es uno de los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales con mejores garantías psicométricas en población anglo e hispanoparlante. Los índices de fiabilidad y validez de la versión española del TISS (Inglés et al., 2003) fueron satisfactorios y semejantes a los hallados por los autores originales en población adolescente norteamericana (Inderbitzen y Foster, 1992)”*.

En este instrumento se hallaron distinciones en las puntuaciones debidas al sexo, lo que condujo a redactar de dos maneras distintas el contenido del mismo, aunque únicamente en cuanto a lo referido a la utilización de los nombres y pronombres. De esta manera se hallan dos versiones del mismo cuestionario, una para chicos y otra para chicas, idénticas excepto en este aspecto.

B) FIABILIDAD Y VALIDEZ

Considerando a las propiedades psicométricas del TISS, tal y como apunta Inglés *et al.*, (2003), obtuvieron sobre una muestra de 660 adolescentes un coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach= .89 en conducta prosocial y alfa de Cronbach= .84 en conducta antisocial. Se puede hacer referencia también a otras investigaciones que se encuentran en esta misma línea de resultados como los de Inderbitzen y Foster (1992), que aplicaron este cuestionario a una población de 41 adolescentes y en ella encontraron coeficientes de consistencia interna de alfa de Cronbach= 0.88 para ambas subescalas.

Otro estudio de Inderbitzen y Harbin (1992) aplicado mediante el análisis de la estructura factorial, la fiabilidad y una evaluación referida al criterio en una muestra compuesta por 1142 adolescentes, constató la utilidad de este modelo de las dos subescalas que medían el factor de Conducta Prosocial y el de Conducta Antisocial, así se llegó a conseguir explicar el 33% de la varianza. En esta línea, Inglés *et al.*, (2003), en esta investigación se apuntó con el análisis factorial sobre las dos subescalas, como en sus resultados se explicaba el 27,23% de la varianza. Además esto, cabe destacar que la validez concurrente de este instrumento manifiesta unas puntuaciones de preferencia social que provienen de nominaciones sociométricas (Conducta prosocial, $r=0,39$; Conducta Antisocial $r=-0.18$).

Y de la misma manera, Inglés *et al.*, (2003), la validez también se ha constatado mediante *“correlaciones estadísticamente significativas con puntuaciones autoinformadas en aserción (Conducta prosocial, $r = 0,31 - 0,35$; Conducta antisocial, $r=-0,20$ a $-0,27$), inadecuación socia (Conducta prosocial, $r = -0,58$; Conducta antisocial, $r = 0,54$), agresividad (Conducta prosocial, $r = -0,32$; Conducta antisocial, $r = 0,48$), y sumisión (Conducta prosocial, $r = -0,03$; Conducta antisocial, $r =-0,32$).*

TERCERA PARTE

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII

RESULTADOS EN LA COMPETENCIA SOCIAL, LA EMPATÍA

Y LA CONDUCTA PROSOCIAL DE LA MUESTRA

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral se ha llevado a cabo gracias a la recopilación de datos obtenida a partir de tres cuestionarios utilizados como instrumentos de evaluación. En primer lugar para la medición de la Competencia Social se ha empleado el MESSY (*The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters*; Matson, Rotatori y Helsel, 1983) en su versión traducida y adaptada al castellano elaborada por Trianes y colaboradores (2002). También se ha utilizado el IRI (*Interpersonal Reactivity Index*; Davis, 1980) en su versión en castellano para la evaluación de la Empatía. Por último, se ha aplicado el TISS (*Teenage Inventory of Social Skills*; Inderbitzen y Foster, 1992) también en su versión en castellano para la medida de la Conducta Prosocial.

Desde este capítulo se va a presentar el análisis de los resultados obtenidos mediante los instrumentos de evaluación de los tres constructos empleados sobre la muestra de esta investigación, analizados estos como variables dependientes y un análisis atendiendo a las variables sociodemográficas de la muestra que aparecen como variables independientes. Primero aparecen las puntuaciones obtenidas en Competencia Social, posteriormente los resultados generales en Empatía, a continuación las puntuaciones obtenidas en Conducta Prosocial y por último, se va a presentar el estudio de las relaciones existentes entre los tres constructos abordados en esta investigación.

7.1 RESULTADOS EN COMPETENCIA SOCIAL

En este primer apartado se analiza el grado de habilidad social que muestra el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato que participan en esta investigación. Para a continuación, describir la influencia de las variables independientes (edad, sexo, creencia religiosa, nota media, curso, nivel de estudios de la madre y nivel de estudios del padre) al referirse como más o menos socialmente habilidoso.

7.1.1 MEDICIONES GLOBALES

En la Tabla 15 se recogen los estadísticos descriptivos que el grupo de alumnos y alumnas que componen la muestra ha obtenido en cada una de las subescalas del *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)* de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Este instrumento permite abordar el constructo de Competencia Social a través de cuatro subescalas: *Habilidades Sociales Apropriadas (HSA)*, *Asertividad Inapropiada (AI)*, *Sobreconfianza/Orgullo (SO)* y *Celos/Soledad (CES)*. De esta manera el MESSY posibilita la medición de problemas del comportamiento social junto con las habilidades y competencias adecuadas.

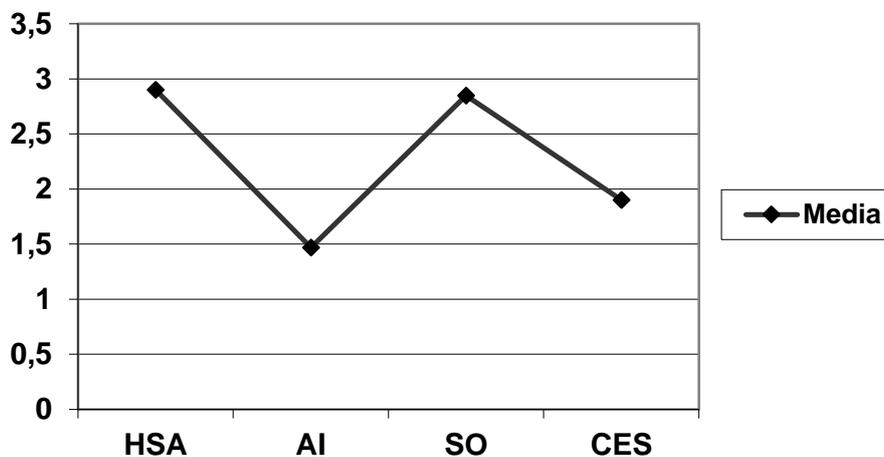
TABLA 15: Puntuaciones generales de la muestra en Competencia Social

	\bar{X}	σ	Mínimo	Máximo
HSA	81,43	8,38	943	104
AI	39,82	8,66	23	67
SO	14,25	4,38	8	27
CES	11,44	2,02	8	21

Las puntuaciones medias de la muestra en Competencia Social, en cada una de las subescalas del MESSY, pueden apreciarse en la Gráfica 1. Es una característica de este cuestionario que cada subescala está compuesta por un número diferente de ítems que oscila de los 4 a los 28. Concretamente, la escala de Habilidades Sociales Apropriadas tiene 28 ítems, la de Asertividad Inapropiada dispone de 27 ítems, Sobreconfianza/Orgullo tiene 5 ítems y Celos/Soledad se compone de 6 ítems.

Para poder comparar las puntuaciones obtenidas en las cuatro subescalas de la Gráfica 1. Se ha realizado el cálculo de la puntuación total dividida entre el número de ítems. El análisis revela que los adolescentes han obtenido mayores puntuaciones en primer lugar en Habilidades Sociales Apropriadas, en segundo lugar en Sobreconfianza/Orgullo, en tercer lugar en Celos/Soledad y por último en Asertividad Inapropiada.

GRÁFICA 1: Puntuaciones generales de la muestra en Competencia Social



Observando las puntuaciones obtenidas por los adolescentes de la población objeto de estudio, se puede comprobar que destaca por un lado una puntuación mayor en *Habilidades Sociales Apropriadas* y por otro, una puntuación menor en *Asertividad Inapropiada*. Estos primeros resultados permiten indicar que el grupo de adolescentes como conjunto, presenta de manera mayoritaria una predisposición positiva dirigida a resolver satisfactoriamente una interacción personal.

7.1.2 INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Partiendo del análisis realizado de manera global en los resultados de Competencia Social, en los siguientes subapartados, se va a llevar a cabo un análisis de cada dimensión en relación a la influencia que cada variable sociodemográfica ejerce.

A) Relaciones entre el Sexo y la Competencia Social

La muestra de esta investigación está equilibrada en cuanto al número de mujeres y de hombres, en total cuenta con 159 mujeres (49,7 %) y 157 varones (50,3%). Así se pretende analizar la influencia del sexo sobre la Competencia Social. Para ello se han realizado diversos MANOVAs. En un primer momento se comprobó si se daban diferencias en las puntuaciones entre hombres y mujeres para las cuatro subescalas del cuestionario MESSY. El MANOVA mostró que era significativo ($F(4,311) = 4.425$; $p < .000$; $\eta^2 = .128$). De esta manera, considerando el tamaño del efecto, se comprobó que la variable sexo explica un 12'8% de la varianza de las puntuaciones halladas en el estudio en relación a la Competencia Social, se considera relevante continuar con el estudio para averiguar en cuáles de las subescalas del instrumento se pudieron obtener dichas diferencias.

TABLA 16: Relaciones del sexo en las subescalas del MESSY

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	η^2
Sexo	HSA	1	314	24,63	,000	0,73
	AI	1	314	12,99	,000	,040
	SO	1	314	19,01	,000	,057
	CES	1	314	2,69	,102	,009

En los resultados de la Tabla 16 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el sexo con las subescalas del MESSY. Se observa como la variable “sexo” produce efectos estadísticamente significativos en tres de las subescalas del MESSY que son de *Habilidades Sociales Apropriadas, Asertividad Inapropiada y Sobreconfianza/Orgullo*. También se muestra como los resultados obtenidos constatan que las mujeres puntúan significativamente más alto en la escala HSA que los varones, mientras que los hombres puntúan más alto en AI y SO, respecto de las mujeres. Lo cual significa que por un lado los varones mostrarán una tendencia mayor hacia las conductas antisociales y hacia el orgullo que las mujeres; y por otro, también serán menos hábiles socialmente que ellas.

Del análisis anterior, en la tabla 17, se pueden comprobar las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones de la Competencia Social. La puntuación obtenida por los hombres es inferior en *Habilidades Sociales Apropriadas* y superior en *Asertividad Inapropiada* y *Sobreconfianza/Orgullo*.

TABLA 17: Medias y desviaciones típicas del sexo en Competencia Social

		HOMBRES	MUJERES
HSA	\bar{X}	79,159	83,673
	σ	8,456	7,697
AI	\bar{X}	41,560	38,113
	σ	8,761	8,235
SO	\bar{X}	15,305	13,213
	σ	4,426	4,097
CES	\bar{X}	11,636	11,264
	σ	11,449	1,953

B) Relaciones entre la Edad y la Competencia Social

En este apartado del análisis se quiere averiguar la influencia de la variable “edad” sobre las cuatro subescalas del MESSY en los adolescentes que componen la muestra de esta investigación. Para ello se ha llevado a cabo una clasificación con los siete grupos de edad que la forman: 12 años 8,5% (27), 13 años 17,1 % (54), 14 años 11,7 % (37), 15 años 16,8% (53), 16 años 20,3 % (64), 17 años 17,1% (54) y 18 años 8,5% (27). Para ello, se han analizado correlaciones de *Pearson* con cada subescala, cuyos resultados aparecen en la Tabla 18.

TABLA 18: Influencia de la variable edad en las subescalas del MESSY

	Edad
HSA	,001
AI	-,127*
SO	,032
CES	-,018

*Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

** La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)*

Tal y como se puede apreciar en los resultados, las correlaciones de *Pearson* establecen que en esta muestra, la edad de los sujetos no tiene un efecto significativo en tres de las subescalas del MESSY. Pero en la dimensión *Asertividad Inapropiada* sí que se encuentran diferencias estadísticamente significativas y negativas que sean explicadas por la edad. Esto viene a establecer que en el rango de edad que compone la muestra, estos adolescentes manifiestan una *Asertividad Inapropiada* mayor cuando son más jóvenes y esta disminuye conforme avanza la edad.

C) Relaciones entre la Creencia Religiosa y la Competencia Social

A continuación se presenta el análisis que relaciona las subescalas del MESSY con las creencias religiosas de los adolescentes. Cabe destacar esta muestra se compone de un grupo mayoritariamente creyente. La distribución de la en relación a esta variable es la siguiente: hay un 59,8% (189) que se definen creyentes, un 21,5% (68) que se consideran agnósticos y un 18,7% (59) que afirman ser ateos. Para este análisis se han realizado diversos MANOVAs. En primer lugar se ha comprobado si aparecían diferencias en las puntuaciones obtenidas en las cuatro subescalas entre los creyentes, los agnósticos y los ateos. El MANOVA aplicado constató en sus resultados que no era significativo ($F(8,622) = 8.642; p < .110; n_2 = < .021$). Por ellos no se considera relevante continuar con este punto de la investigación.

D) Competencia Social y la variable “Nota Media”

El análisis de este apartado tiene la finalidad de analizar si la variable “nota media”, referida a la calificación académica obtenida por el alumnado en el curso anterior tiene influencia sobre la Competencia Social. Para ello se han realizado correlaciones de *Pearson* tal y como se muestra en la Tabla 19. En relación a esta variable la muestra objeto de investigación se distribuye de la siguiente manera: suficiente 16,8% (53), bien 31,6% (100), notable 40,8% (129) y sobresaliente 10,8 (34).

TABLA 19: Influencia de la variable nota media sobre la Competencia Social

	Nota Media
HSA	,151**
AI	-,136*
SO	,129*
CES	,002

*Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

Los resultados anteriores muestran como la variable “nota media” tiene influencia en la Competencia Social. Concretamente en las escalas de *Habilidades Sociales Apropriadadas, Asertividad Inapropiada y Sobreconfianza/Orgullo*. Esto viene a significar que a medida que la nota media es mayor, se obtienen mayores puntuaciones en HSA y en SO porque se establecen diferencias estadísticamente significativas y positivas. Por otro lado, se aprecia como a medida que los alumnos obtienen notas medias más bajas, puntúan menos en estas dos subescalas del MESSY y más en AI, donde se aprecian estas diferencias estadísticamente significativas y de manera negativa.

E) Competencia Social y la variable “Curso”

En el estudio de este punto se pretende constatar si la variable “curso” en el que se encontraban los alumnos de la muestra en el momento en el que se llevó a cabo esta investigación, ejerce una influencia significativa sobre la Competencia Social. Para ello se ha realizado un análisis de correlaciones de *Pearson*. Los alumnos de la muestra se hallan distribuidos de manera equilibrada. En relación a esta variable la representación por cursos es la siguiente: 1º ESO 16,8% (53), 2º ESO 16,5% (52), 3º ESO 14,6% (46), 4º ESO 16,8% (53), 1º Bachiller 17,7% (56) y 2º Bachiller. 17,7% (56)

TABLA 20: Influencia de la variable curso sobre la Competencia Social

	Curso
HSA	-,006
AI	-,134*
SO	,024
CES	-,036

*Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

** La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)*

Los resultados de la Tabla 20 presentan los resultados del análisis de correlaciones sobre la influencia de la variable “curso” en la Competencia Social. En concreto, se

constata que solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas y negativas en la escala de Asertividad Inapropiada. Por lo cual se puede afirmar que a medida que se avanza en el curso académico, el alumnado puntúa menos en esta subescala y manifiesta menores conductas sociales inapropiadas.

F) Relaciones entre el Nivel de Estudios de la Madre y la Competencia Social

En este apartado se va a analizar la influencia que pueden tener los “estudios de la madre” como variable que ejerza una influencia sobre la Competencia Social de los alumnos y alumnas. La clasificación es estudios básicos (Graduado Escolar/ESO), estudios medios (COU/Bachiller) y estudios superiores (Universitarios). Para llevar a cabo este estudio se ha realizado el ANOVA entre sujetos de un factor. La distribución de la muestra en cuanto al nivel de estudios de la madre es la siguiente: básicos 26% (83), medios 33,2% (105) y superiores 40,5% (128).

Para realizar este análisis se han llevado a cabo diversos MANOVAs. Por ello, en primer lugar se ha constatado si se daban diferencias en las puntuaciones obtenidas en a partir de las subescalas del MESSY entre aquellos cuyas madres tienen estudios básicos, medios o superiores. El MANOVA mostró que era significativo ($F(8,622) = 8.300$; $p < .001$; $\eta^2 = .041$). Es por ellos que se considera esta variable porque explica un 4'1 % de la varianza respecto de las puntuaciones que se hallaron en la investigación. Teniendo en cuenta todo esto, es relevante seguir con este punto de la investigación para clarificar en qué subescalas del instrumento que mide la Competencia Social se han podido dar dichas diferencias

Es posible observar los resultados de los ANOVAs de continuación para el MANOVA en la Tabla 21 que establece la relación que existe entre el nivel de estudios de la madre respecto de las cuatro subescalas del MESSY.

TABLA 21: Relaciones del nivel de estudios de la madre en el MESSY

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	n2
Estudios de La Madre	HSA	1	314	3,838	,023	,024
	AI	1	314	3,651	,027	,023
	SO	1	314	3,069	,048	,019
	CES	1	314	3,428	,034	,021

Es destacable que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las subescalas del MESSY, que son explicadas por esta variable, por lo que se aprecian estas diferencias en las escalas de *Habilidades Sociales Apropriadas*, *Asertividad Inapropiada*, *Sobreconfianza/Orgullo* y *Celos/Soledad*.

Se pueden observar en la Tabla 22 las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones de la Competencia Social. Es destacable que la puntuación obtenida por los adolescentes ateos es superior las cuatro subescalas. En concreto, muestra que los alumnos cuyas madres tienen unos estudios superiores obtienen puntuaciones significativamente más altas en *Habilidades Sociales Apropriadas* que los que sus madres tienen estudios básicos. También establece que los adolescentes que sus madres tienen estudios medios, han obtenido mayores puntuaciones estadísticamente significativas en *Asertividad Inapropiada* que los que tienen madres con estudios básicos. Los datos reflejan que los adolescentes con madres que tienen estudios superiores muestran niveles mayores de *Sobreconfianza/Orgullo* que los que tiene madres con estudios básicos y que los alumnos con madres con estudios superiores presentan mayores niveles de *Celos/Soledad* que aquellos cuyas madres tienen estudios medios.

TABLA 22: Medias y desviaciones típicas de estudios de la madre en el MESSY

		BÁSICOS	MEDIOS	SUPERIORES
HSA	\bar{X}	79,879	80,8819	82,937
	σ	9,241	7,413	8,360
AI	\bar{X}	37,855	41,257	39,825
	σ	8,303	9,601	7,861
SO	\bar{X}	13,277	14,381	14,781
	σ	4,176	4,268	4,536
CES	\bar{X}	11,265	11,161	10,804
	σ	2,030	1,716	2,206

Se han realizado las pruebas *post hoc* donde se aprecian diferencias significativas en relación a esta variable con el constructo Competencia Social, donde se corroboran los resultados anteriores. Esto se aprecia en las Tablas 23, 24, 25 y 26.

TABLA 23: Comparación entre grupos de estudios de la madre y HSA

	MEDIOS	SUPERIORES
BÁSICOS	-,93	-3,05****
MEDIOS		-2,11

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Games-Howell;
 ***Tukey & Games-Howell.
 * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

TABLA 24: Comparación entre grupos de estudios de la madre en AI

	MEDIOS	SUPERIORES
BÁSICOS	-3,40****	-2,07
MEDIOS		1,32

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Games-Howell;
 ****Tukey & Games-Howell.

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

TABLA 25: Comparaciones entre grupos de estudios de la madre y SO

	MEDIOS	SUPERIORES
BÁSICOS	-1,10	-1,50****
MEDIOS		1,32

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Games-Howell;
 ****Tukey & Games-Howell.

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

TABLA 26: Comparaciones entre grupos de estudios de la madre en CES

	MEDIOS	SUPERIORES
BÁSICOS	,10	-,53
MEDIOS		-,64****

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Games-Howell;
 ****Tukey & Games-Howell.

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

G) Relaciones entre el Nivel de Estudios del Padre y la Competencia Social

Se va a investigar la influencia que sobre la Competencia Social puede tener la variable “estudios del padre” de los alumnos y alumnas. La clasificación en función de los estudios es la siguiente: estudios básicos (Graduado Escolar/ESO), estudios medios (COU/Bachiller) y estudios superiores (Universitarios). En relación al nivel de estudios del padre, la distribución de la muestra está equilibrada y es la siguiente: básicos 31% (98), medios 31,3% (99) y superiores 37,7% (119). Para llevar a cabo este estudio se ha realizado el ANOVA entre sujetos de un factor.

Para continuar con el análisis se han desarrollado diversos MANOVAs. Es por esto que se ha comprobado en un primer momento si se daban diferencias en las puntuaciones obtenidas en a partir de las subescalas del MESSY entre aquellos cuyos padres tienen estudios básicos, medios o superiores. El MANOVA mostró que era significativo ($F(8,622) = 8.805; p < .073; \eta^2 = .023$). Con estos datos no se considera apropiado el estudio esta variable.

7.2 ANÁLISIS DE LA EMPATÍA

Este segundo punto analiza el grado de Empatía que muestran los adolescentes de Educación Secundaria y Bachillerato que forman la muestra de este estudio. Seguidamente se establece la descripción de la influencia que han ejercido las variables independientes (edad, sexo, creencia religiosa, nota media, curso, nivel de estudios de la madre y nivel de estudios del padre) al hacer referencia al alumnado como más o menos empático.

7.2.1 PUNTUACIONES GENERALES DE LA MUESTRA

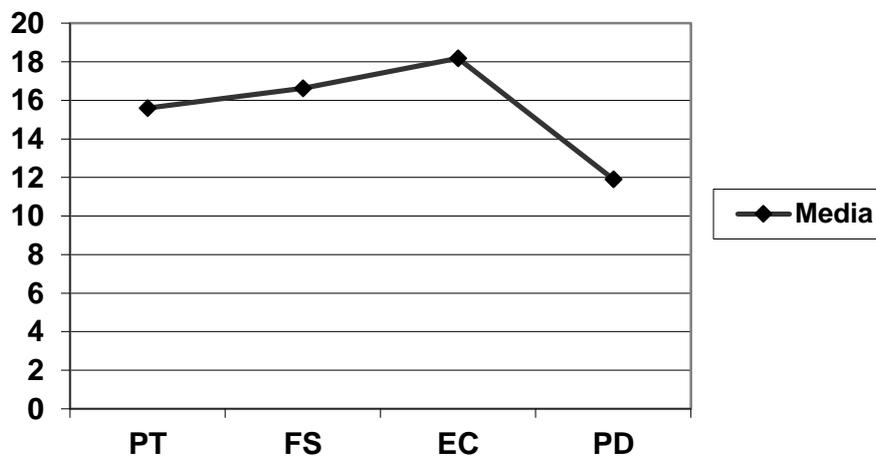
La Tabla 28 recoge los estadísticos descriptivos que el alumnado ha obtenido en cada una de las subescalas del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980) o

Interpersonal Reactivity Index (IRI). Las subescalas hacen referencia a cuatro dimensiones del concepto general de empatía y son las siguientes: *Toma de perspectiva (PT)*, *Fantasia (FS)*, *Preocupación empática (EC)* y *Malestar personal (PD)*. De esta manera el IRI permite la medición de cuatro dimensiones empáticas. Los estadísticos descriptivos de la muestra en Empatía, en cada una de las subescalas del IRI, pueden apreciarse en la Tabla 27.

TABLA 27: Puntuaciones generales de la muestra en Empatía

	\bar{X}	σ	Mínimo	Máximo
PT	15,607	5,886	2,000	29,000
FS	16,632	4,883	5,000	32,000
EC	18,183	5,675	2,000	30,000
PD	11,908	5,406	1,000	28,000

GRÁFICA 2: Puntuaciones generales de la muestra en Empatía



Observando las puntuaciones obtenidas por los adolescentes de la muestra, se puede comprobar en la Gráfica 2 que los adolescentes puntúan más alto en *Preocupación Empática*, en segundo lugar *Fantasía*, en tercer lugar en *Toma de Perspectiva* y por último en *Malestar Personal*.

Estos primeros resultados permiten indicar que el grupo de adolescentes como conjunto, presenta de manera mayoritaria una predisposición positiva dirigida a mostrar *Preocupación Empática* y *Fantasía* en situaciones de interacción social.

7.2.2 INFLUENCIA DE LAS VARBIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN EMPATÍA

Partiendo del análisis global en los resultados de Empatía, en los siguientes subapartados se va a presentar un análisis de cada dimensión en relación a la influencia que cada variable sociodemográfica ejerce sobre ellas.

A) Relaciones entre el Sexo y la Empatía

En cuanto al sexo, la muestra de esta investigación está equilibrada, consta de 159 mujeres (49,7 %) y 157 varones (50,3%). A continuación se analizará la influencia de esta variable sobre la Empatía. Para ello se han aplicado diversos MANOVAs. Al inicio se comprobó si existían diferencias en las puntuaciones entre hombres y mujeres para las cuatro subescalas del cuestionario IRI.

El MANOVA mostró que era significativo ($F(4,311) = 4225; p < .002; \eta^2 = .052$). De esta manera, considerando el tamaño del efecto, se comprobó que la variable sexo explica un 5,2% de la varianza de las puntuaciones halladas en el estudio en relación a la Empatía, se considera relevante continuar con el estudio para averiguar en cuáles de las subescalas del instrumento se pudieron obtener dichas diferencias.

TABLA 28: Relaciones del sexo en las subescalas del IRI

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	n2
Sexo	PT	1	314	,694	,405	,002
	FS	1	314	2,071	,151	,007
	EC	1	314	5,344	,021	,017
	PD	1	314	1,292	,257	,004

En los resultados de la Tabla 29 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el sexo con las subescalas del IRI que evalúan la Empatía. Se observa como la variable "sexo" produce efectos estadísticamente significativos la subescala *Preocupación Empática* del IRI (EC). También se muestra en la Tabla 30 que los resultados obtenidos constatan como las mujeres puntúan significativamente más alto en esta escala que los varones. Lo cual significa que los varones mostrarán una tendencia menor a mostrar preocupación ante las situaciones de otras personas mientras que las mujeres la manifestarán más.

TABLA 29: Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes en Sexo

		HOMBRES	MUJERES
PT	\bar{X}	15,885	15,333
	σ	5,444	6,298
FS	\bar{X}	16,235	17,025
	σ	4,470	5,244
EC	\bar{X}	17,445	18,911
	σ	5,578	5,694
PD	\bar{X}	11,560	12,251
	σ	5,329	5,477

B) Relaciones entre la Edad y la Empatía

Este apartado pretende estudiar la influencia de la variable “edad” sobre las cuatro subescalas del IRI en los jóvenes de la muestra que está distribuida de la siguiente manera: 12 años 8,5% (27), 13 años 17,1 % (54), 14 años 11,7 % (37), 15 años 16,8% (53), 16 años 20,3 % (64), 17 años 17,1% (54) y 18 años 8,5% (27). Para ello, se han analizado correlaciones de *Pearson* con cada subescala, en la Tabla 30.

TABLA 30: Influencia de la variable edad en las subescalas del IRI

	Edad
PT	,439**
FS	,226**
EC	,411**
PD	,379**

*Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

Tal y como se presenta en los resultados, las correlaciones de *Pearson* establecen que en esta muestra, la edad de los sujetos ejerce un efecto significativo en las subescalas del IRI. Estos datos reflejados revelan que para todas las subescalas, a medida que avanza la edad obtienen puntuaciones más elevadas.

C) Relaciones entre la Creencia Religiosa y la Empatía

El siguiente análisis relaciona las subescalas del IRI con las creencias religiosas de los jóvenes. La muestra se compone de un grupo mayoritariamente creyente, concretamente: hay un 59,8% (189) que se definen creyentes, un 21,5% (68) que se consideran agnósticos y un 18,7% (59) que afirman ser ateos.

Se han realizado diversos MANOVAs. En primer lugar se ha constatado si se encontraban diferencias en las puntuaciones obtenidas en las cuatro subescalas de Empatía entre los creyentes, los agnósticos y los ateos. El MANOVA aplicado constató que era significativo ($F(8,622) = 8.655; p < .007; \eta^2 = .033$). Se considera que la opción religiosa explica un 3'3 % de la varianza respecto de las puntuaciones obtenidas en este estudio. Por ello resulta se continúa investigando en qué subescalas se dan estas diferencias.

TABLA 31: Relaciones de la creencia religiosa en las subescalas del IRI

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	η^2
Creencia Religiosa	PT	1	314	1,572	,209	,010
	FS	1	314	3,723	,025	,023
	EC	1	314	,046	,956	,000
	PD	1	314	1,370	,256	,009

En la Tabla 31 se pueden ver los resultados de los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre la creencia religiosa con las cuatro subescalas que evalúan la Empatía.

Observando estos datos, es constatable que la variable “creencia religiosa” establece efectos estadísticamente significativos para una de las subescalas de Empatía, concretamente, *Fantasía*. En la Tabla 32 aparecen las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones de la Empatía. Es destacable que la puntuación obtenida por los adolescentes ateos es superior en *Fantasía*. Estos datos permiten afirmar que en esta muestra los alumnos ateos tienen una tendencia mayor a la fantasía.

TABLA 32: Medias y desviaciones de creencia religiosa en Empatía

		CREYENTES	AGNÓSTICOS	ATEOS
PT	\bar{X}	15,317	15,352	16,830
	σ	5,815	5,807	6,142
FS	\bar{X}	16,507	15,750	18,050
	σ	4,888	4,854	4,673
EC	\bar{X}	18,227	18,000	18,254
	σ	5,198	6,348	6,383
PD	\bar{X}	12,301	11,544	11,067
	σ	5,459	5,529	5,044

Además también se han aplicado las pruebas *post hoc* a las cuatro subescalas del IRI que evalúan la Empatía y en relación a esta variable. Tal y como muestra la Tabla 33, igualmente sólo se han encontrado diferencias significativas en la subescala de Fantasía. Aquí son apreciables las diferencias que se dan entre los sujetos que se definen ateos con los agnósticos. Se obtiene como dato estadísticamente significativo que los adolescentes ateos puntúan más en la subescala Fantasía que los agnósticos.

TABLA 33: Comparaciones entre grupos de creencia religiosa en Fantasía

	AGNÓSTICO	ATEO
CREYENTE	-,757	- 1,542
AGNÓSTICO		2,300***

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Games-Howell;

***Tukey & Games-Howell.

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

D) Empatía y la variable “Nota Media”

Este apartado pretende analizar si la variable “nota media”, referida a la calificación académica obtenida por el alumnado en el curso anterior tiene influencia sobre la Empatía. Para lo cual se han aplicado análisis de correlaciones de *Pearson* como se muestra en la Tabla 34. Esta variable de investigación se distribuye: suficiente 16,8% (53), bien 31,6% (100), notable 40,8% (129) y sobresaliente 10,8 (34).

TABLA 34: Influencia de la variable curso sobre la Empatía

	Curso
PT	,168**
FS	,163**
EC	,151**
PD	,159**

Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

Los resultados que constatan que se aprecian diferencias estadísticamente significativas y positivas en las cuatro subescalas del IRI. Por lo tanto se puede afirmar que a medida que los alumnos tienen notas académicas más altas serán más capaces de

tomar una perspectiva adecuada, más fantasiosos, se preocuparán más por los otros y tendrán más malestar personal.

E) Empatía y la variable “Curso”

Se pretende constatar si la variable “curso” ejerce una influencia significativa sobre la Empatía. Para ello se ha realizado un análisis de correlaciones de *Pearson*. Los alumnos de la muestra se hallan distribuidos de manera equilibrada. En relación a esta variable la representación por cursos es: 1º ESO 16,8% (53), 2º ESO 16,5% (52), 3º ESO 14,6% (46), 4º ESO 16,8% (53), 1º Bachiller 17,7% (56) y 2º Bachiller. 17,7% (56).

TABLA 35: Influencia de la variable nota media sobre la Empatía

	Nota Media
PT	,485**
FS	,237**
EC	,439**
PD	,392**

*Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

** La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)*

Los resultados de la Tabla 35, muestran que la variable “nota media” ejerce influencia en la Empatía en todas las subescalas (PT, FS, EC y PD). Esto significa que a medida que la nota media es mayor, se obtienen mayores puntuaciones todas las subescalas porque se establecen diferencias estadísticamente significativas y positivas.

F) Relaciones entre el Nivel de Estudios de la Madre y la Empatía

En este apartado se va a estudiar el efecto que pueden tener los “estudios de la madre” sobre la Empatía de los adolescentes. La clasificación es estudios básicos (Graduado Escolar/ESO), estudios medios (COU/Bachiller) y estudios superiores

(Universitarios). La distribución es la siguiente: básicos 26% (83), medios 33,2% (105) y superiores 40,5% (128). Para realizar este análisis se han llevado a cabo diversos MANOVAs. Por ello, en primer lugar se ha constatado si se daban diferencias en las puntuaciones obtenidas en a partir de las subescalas del IRI entre aquellos cuyas madres tienen estudios básicos, medios o superiores. El MANOVA mostró que era significativo ($F(8,222) = 8.273; p < .255; n_2 = < .016$). Es por ello que no se considera continuar con el estudio de esta variable y no es relevante seguir con este punto de la investigación.

Es posible observar estos resultados de los ANOVAs de continuación para el MANOVA en la Tabla 36 que establece que no existe relación entre el nivel de estudios de la madre para ninguna de las cuatro subescalas del IRI.

TABLA 36: Relaciones del nivel de estudios de la madre en las subescalas del IRI

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	n2
Estudios de La Madre	PT	1	314	,511	,601	,003
	FS	1	314	,900	,408	,006
	EC	1	314	1,193	,305	,008
	PD	1	314	,695	,500	,004

G) Relaciones entre el Nivel de Estudios del Padre y la Empatía

Es considerable estudiar la influencia que sobre la Empatía puede tener la variable “estudios del padre” de los jóvenes. La clasificación es la misma que en el nivel de estudios de la madre y la distribución de la muestra es la siguiente: básicos 31% (98), medios 31,3% (99) y superiores 37,7% (119).

Para continuar con el análisis se han desarrollado diversos MANOVAs. Es por esto que se ha comprobado en un primer momento si encontraban diferencias en las

puntuaciones obtenidas en a partir de las subescalas del IRI. El MANOVA mostró que no era significativo ($F(8,622) = 8.723$; $p < .671$; $n_2 = < .009$). Con estos datos no se considera apropiado el estudio esta variable.

Se pueden constatar estos resultados de los ANOVAs de continuación para el MANOVA en la Tabla 37 que establece que no existe relación entre el nivel de estudios de la madre respecto de las cuatro subescalas del IRI en esta muestra.

TABLA 37: Relaciones del nivel de estudios del padre en las subescalas del IRI

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	n2
Estudios del Padre	PT	1	314	,918	,400	,006
	FS	1	314	,129	,879	,001
	EC	1	314	,119	,888	,001
	PD	1	314	,023	,978	,000

7.3 EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Los análisis de este tercer y último apartado permiten profundizar en el grado de Conducta Prosocial del alumnado que compone la muestra y q cursa Educación Secundaria y Bachillerato. Seguidamente se describe la influencia que han ejercido las diversas variables independientes (edad, sexo, creencia religiosa, nota media, curso, nivel de estudios de la madre y nivel de estudios del padre) en cuanto a referirse como más o menos prosocial.

7.3.1 PUNTUACIONES GLOBALES EN CONDUCTA PROSOCIAL

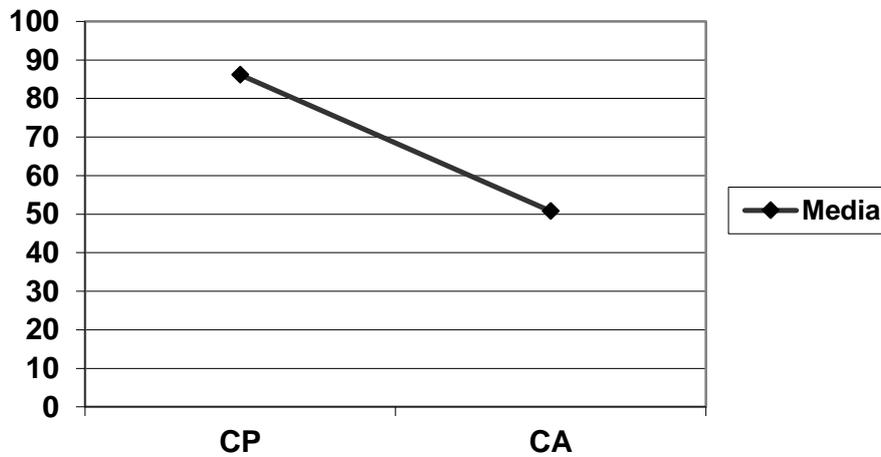
En la Tabla 38 aparecen estadísticos descriptivos que se han obtenido tras un primer análisis de las puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos y alumnas participantes en la investigación. Para ello, el instrumento empleado es el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (*Teenage Inventory of Social Skills: TISS*; Inderbitzen y Foster, 1992). Este cuestionario hace posible la medición de *la Conducta Prosocial (CP)* así como *la Conducta Agresiva (CA)* en adolescentes, en sus relaciones con sus iguales.

TABLA 38: Puntuaciones generales de la muestra en Conducta Prosocial

	\bar{X}	σ	Mínimo	Máximo
CP	86,142	13,124	37,00	114,00
CA	50,816	12,564	24,00	88,00

Las puntuaciones medias obtenidas de los análisis de datos de la muestra en Conducta Prosocial, de ambas subescalas, pueden apreciarse en la Tabla 39. El análisis inicial, revela que los adolescentes han obtenido mayores puntuaciones en primer lugar *la Conducta Prosocial (CP)* y en segundo lugar en *la Conducta Agresiva (CA)*.

GRÁFICA 3: Puntuaciones generales de la muestra en Conducta Prosocial



Observando estas puntuaciones obtenidas por población objeto de estudio, se puede comprobar en la Gráfica 3, que destaca la puntuación mayor Conducta Prosocial respecto de Conducta Antisocial. Estos primeros resultados permiten apuntar a que esta muestra como conjunto, manifiesta de manera mayoritaria una predisposición positiva dirigida a comportarse de manera prosocial con los demás.

7.3.2 EFECTO DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Estableciendo como punto de origen el análisis global llevado a cabo en los resultados de Conducta Prosocial, en los siguientes puntos, se va a desarrollar el estudio de las dos dimensiones que componen este cuestionario, en relación a la influencia que cada variable sociodemográfica ejerce sobre ellas.

A) Relaciones entre el Sexo y la Conducta Prosocial

Para comenzar, esta muestra consta de 159 mujeres (49,7 %) y 157 varones (50,3%), por lo que está equilibrada. Por ello a continuación se ha analizado la influencia que esta variable ejerce sobre la Conducta Prosocial.

Para su estudio se han realizado diversos MANOVAs. Inicialmente se comprobó si se daban diferencias significativas en las puntuaciones entre hombres y mujeres para las dos subescalas del TISS. El MANOVA resultante, mostró que era significativo ($F(2,313) = 2.138$; $p < .000$; $\eta^2 = .246$). Por ello, considerando el tamaño del efecto, se comprobó que la variable sexo explica un 24,6 % de la varianza de las puntuaciones halladas en el estudio en relación a la Conducta Prosocial. Con estos datos se considera relevante continuar con el estudio para indagar en cuáles de las dos escalas del instrumento se pudieron obtener las diferencias expresadas.

TABLA 39: Relaciones del sexo en las subescalas del TISS

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	η^2
Sexo	CP	1	314	65,365	,000	,172
	CA	1	314	28,946	,000	,084

En los resultados de la Tabla 39 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el sexo con las subescalas del TISS que evalúan la Conducta Prosocial.

En ese caso se puede apreciar que la variable “sexo” produce efectos estadísticamente significativos en las dos subescalas del TISS. También se recoge en la Tabla 40 que los resultados obtenidos muestran que las mujeres puntúan significativamente más alto en la escala CS que los varones, mientras que los hombres puntúan más alto CA, respecto de las mujeres. Esto significa que mientras los hombres muestran una tendencia mayor hacia las conductas agresivas, las mujeres se presentan además como más prosociales.

Además del análisis anterior, también se pueden comprobar las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones de la Conducta Prosocial. La puntuación

obtenida por los hombres es inferior en *Conducta Prosocial* y superior *Conducta Antisocial*.

TABLA 40: Medias y desviaciones típicas del sexo en *Conducta Prosocial*

		HOMBRES	MUJERES
CP	\bar{X}	80,669	91,547
	σ	12,154	11,764
CA	\bar{X}	54,484	47,195
	σ	12,293	11,787

B) Relaciones entre la Edad y la Conducta Prosocial

En punto del estudio pretende averiguar la influencia de la variable “edad” sobre las dos escalas del TISS. Se han aplicado análisis de correlaciones de *Pearson* y resultados aparecen en la Tabla 41.

TABLA 41: Influencia de la variable edad en las subescalas del TISS

	Edad
CP	-,098
CA	-,032*

Notas: * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Estos los resultados muestran las correlaciones de *Pearson* estableciendo que en esta muestra, la edad de los sujetos tiene un efecto significativo para la escala CA aunque no para CP. Las diferencias que aparecen en CA son estadísticamente significativas y negativas explicadas por la edad. Esto supone que en el rango de edad

que compone la muestra, los jóvenes manifiestan una *Conducta Agresiva* mayor cuando son más jóvenes y esta disminuye conforme se van haciendo mayores.

C) Relaciones entre la Creencia Religiosa y la Conducta Prosocial

En este punto se presenta el análisis que relaciona las subescalas del TISS con la creencia religiosa de los adolescentes. En esta variable la muestra se compone de un 59,8% (189) que se definen creyentes, un 21,5% (68) que se consideran agnósticos y un 18,7% (59) que afirman ser ateos, por lo que es un grupo mayoritariamente creyente. Para este análisis se han elaborado varios MANOVAs. Al inicio se ha corroborado que no se daban diferencias en las puntuaciones obtenidas en las dos subescalas de Conducta Prosocial entre los creyentes, los agnósticos y los ateos. El MANOVA aplicado ($F(4,626) = 4.639$; $p < .635$; $n_2 < .004$), confirmó que no era significativo. Considerando lo anterior, no es relevante la continuación del estudio de la presente variable en este punto de la investigación.

D) Conducta Prosocial y la variable “Nota Media”

Este apartado tiene la finalidad de analizar si la variable “nota media”, entendida como la calificación académica media obtenida por el alumnado durante el curso anterior tiene influencia sobre la Conducta Prosocial. Para ello se han aplicado las correlaciones de *Pearson* tal y como se muestra en la Tabla 42. La muestra se distribuye: suficiente 16,8% (53), bien 31,6% (100), notable 40,8% (129) y sobresaliente 10,8 (34).

TABLA 42: Efecto de la variable nota media sobre la Conducta Prosocial

	Nota Media
CP	,111**
CA	-,068

Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Estos resultados muestran que la variable “nota media” ejerce influencia en la subescala *Conducta Prosocial*. Esto significa que a medida que la nota media es mayor, se obtienen mayores puntuaciones en CP porque las diferencias halladas son estadísticamente significativas y positivas.

E) Conducta Prosocial y la variable “Curso”

Desde ese apartado se pretende comprobar si la variable “curso” tiene influencia sobre la *Conducta Prosocial*. Para ello se ha realizado un análisis de correlaciones de *Pearson*. Los alumnos de la muestra se hallan distribuidos por cursos es la siguiente: 1º ESO 16,8% (53), 2º ESO 16,5% (52), 3º ESO 14,6% (46), 4º ESO 16,8% (53), 1º Bachiller 17,7% (56) y 2º Bachiller. 17,7% (56).

TABLA 43: Efecto de la variable curso sobre la Conducta Prosocial

	Curso
CP	-,095
CA	-,146**

Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Los resultados de la Tabla 43 presentan los resultados del análisis de correlaciones, en concreto, solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas y negativas en la escala de *Conducta Agresiva*. Esto significa que a medida que se avanza en el curso académico, el alumnado obtiene menores puntuaciones en esta subescala y manifestará por tanto, menores comportamientos agresivos.

F) Relaciones entre el Nivel de Estudios de la Madre y la Conducta Prosocial

Este apartado analiza la influencia que pueden ejercer los “estudios de la madre” influencia sobre la Conducta Prosocial de los adolescentes. La clasificación es estudios básicos (Graduado Escolar/ESO), estudios medios (COU/Bachiller) y estudios superiores (Universitarios). La distribución es la siguiente: básicos 26% (83), medios 33,2% (105) y superiores 40,5% (128).

Este análisis se ha realizado llevando a cabo diversos MANOVAs. En primer lugar se ha comprobado si había diferencias en las puntuaciones entre los diversos grupos de alumnos. El MANOVA mostró que era significativo ($F(4,626) = 4.386; p < .009; \eta^2 < .021$). Es por ellos que se considera esta variable, explica un 2,1% de la varianza respecto de las puntuaciones obtenidas. Es relevante seguir con la investigación y clarificar en qué subescalas del instrumento existen dichas diferencias.

Se pueden observar los resultados de los ANOVAs de continuación para el MANOVA en la Tabla 44 que establece la relación que existe entre el nivel de estudios de la madre respecto de las dos subescalas del TISS. En ella se reflejan los resultados de la Efecto de la variable “estudios de la madre” en la Conducta Prosocial. Solo se han dado diferencias estadísticamente significativas en la subescala *Conducta Agresiva*.

TABLA 44: Relaciones del nivel de estudios de la madre en las subescalas del TISS

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	n2
Estudios de La Madre	CP	1	314	2.177	.115	.014
	CA	1	314	4.498	.012	0.28

La Tabla 45, muestra las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes escalas de la Conducta Prosocial. Es destacable que la puntuación obtenida por los adolescentes cuyas madres tienen estudios básicos es inferior en CA.

TABLA 45: Medias y desviaciones típicas de estudios de la madre en Conducta Prosocial

		BÁSICOS	MEDIOS	SUPERIORES
CP	\bar{X}	84.759	84.971	88.000
	σ	12.682	12.985	13.396
CA	\bar{X}	47.385	52.619	51.562
	σ	11.753	13.178	12.215

Para aportar un análisis más pormenorizado se han realizado las pruebas *post hoc* en la subescala CA, donde se aprecian diferencias significativas en relación a esta variable, en la Tabla 46. También establecen que los adolescentes cuyas madres tienen estudios básicos, han obtenido menores puntuaciones significativas en Conducta Agresiva respecto de aquellos que tienen madres con estudios medios o superiores.

TABLA 46: Comparación entre grupos de estudios de la madre y CA

	MEDIOS	SUPERIORES
BÁSICOS	-5,233***	-4,177***
MEDIOS		1,056

Valor: diferencia medias; *Tukey HSD; **Games-Howell;

***Tukey HSD & Games-Howell

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

G) Relaciones entre el Nivel de Estudios del Padre y la Conducta Prosocial

Este punto investiga la posible influencia que sobre la Conducta Prosocial puede tener la variable “estudios del padre”. La clasificación es la misma que la aplicada en la variable anterior. La distribución de la muestra está equilibrada y es la siguiente: básicos 31% (98), medios 31,3% (99) y superiores 37,7% (119). Se han desarrollado diversos MANOVAs para comprobar si se daban diferencias en las puntuaciones obtenidas en a partir de las subescalas del TISS atendiendo a esta variable. El MANOVA mostró que era significativo ($F(4,626) = 4.533$; $p < .007$; $\eta^2 = .022$). Por estos datos se considera apropiado continuar el estudio esta variable porque explica un 2’2% de la varianza respecto de las puntuaciones que se hallaron en la investigación y así dilucidar en qué subescalas se han podido encontrar.

Es posible observar los resultados de los ANOVAs de continuación para el MANOVA en la Tabla 47 que establece la relación que existe entre el nivel de estudios del padre respecto a la subescala *Conducta Agresiva* del TISS.

TABLA 47: Relaciones del nivel de estudios del padre en las subescalas del TISS

Fuente de Variación	Variables Dependientes	gl num	gl den	F	p	n2
Estudios del Padre	CP	1	314	1,265	,284	.008
	CA	1	314	5,817	,003	.036

En la Tabla 48 se reflejan las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones de la Conducta Prosocial. La puntuación obtenida por los adolescentes cuyos padres tienen estudios superiores es superior en CA.

TABLA 48: Medias y desviaciones típicas de estudios del padre en Conducta Prosocial

		BÁSICOS	MEDIOS	SUPERIORES
CP	\bar{X}	84,795	87,737	85,924
	σ	12,791	12,782	13,636
CA	\bar{X}	47,857	50,424	53,816
	σ	12,246	12,828	12,097

Para realizar un análisis más detallado se han realizado las pruebas *post hoc* donde se aprecian diferencias significativas en relación a esta variable en el constructo Conducta Prosocial. En concreto, la Tabla 49, muestra como en los hijos de padres con estudios básicos, los adolescentes puntúan significativamente más bajo en *Conducta Antisocial* que los alumnos cuyos padres tienen estudios superiores.

TABLA 49: Comparaciones entre grupos de estudios del padre y CA

	MEDIOS	SUPERIORES
BÁSICOS	-2,567	-5,722***
MEDIOS		-3,155

Valor: diferencia medias; *Tukey HSD; **Games-Howell;
***Tukey HSD & Games-Howell

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

7.4 RELACIONES ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL, LA EMPATÍA Y LA CONDUCTA PROSOCIAL

En el siguiente apartado se presenta el estudio de las relaciones encontradas entre los tres constructos. Para ello se han utilizado las puntuaciones obtenidas mediante los tres instrumentos de evaluación explicitados anteriormente.

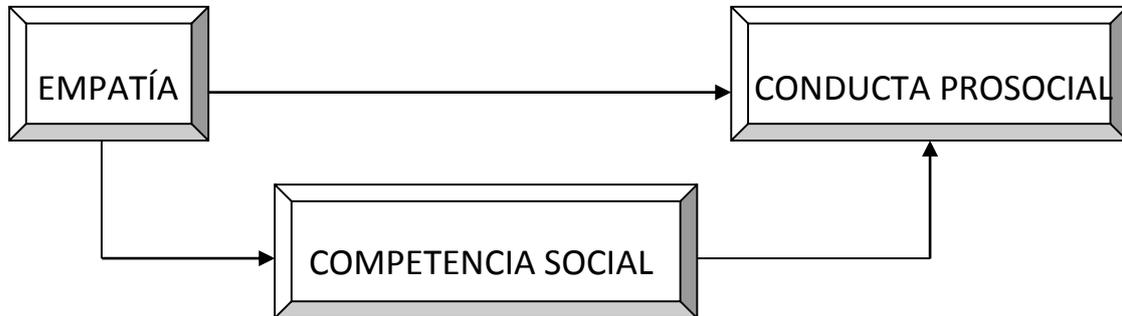
7.4.1 ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE LOS CONSTRUCTOS

Para abordar el estudio de las relaciones entre Competencia Social, Empatía y Conducta Prosocial ha sido necesario llevar a cabo una profunda revisión teórica previa. Si bien es cierto que en la revisión de la literatura previa no se ha encontrado ningún modelo teórico explicativo que incluya los tres constructos sí se han encontrado otros que las interrelacionan de manera dual.

En este sentido son varias las investigaciones (Garmezy, 1996; Howes *et al.*, 1994; Juntilla *et al.*, 2006) las que establecen la relación empírica entre ellos proponiendo que la Empatía aparecería como una subdimensión tanto de la Conducta Prosocial como de

la Competencia Social. Por su parte la Competencia Social también sería una subdimensión de la Conducta Prosocial. Por ello se propone el modelo de la Figura 1.

Figura 1: Modelo teórico propuesto de relaciones entre los constructos



Este primer punto del capítulo analiza las relaciones que existen entre los tres constructos. Para ello, y considerando la literatura consultada, se ha estudiado la influencia que puede tener la Empatía sobre la Competencia Social y el efecto que de la Empatía sobre la Conducta Prosocial que a su vez influye en la Competencia Social.

Para ello se pusieron a prueba modelos de ecuaciones estructurales. En concreto, se especificaron, estimaron y pusieron a prueba modelos de *path analysis* o análisis de rutas. El primero de ellos fue hipotetizado completamente a priori, en función de la literatura revisada y las hipótesis del trabajo. En el segundo se añadieron nuevas relaciones, mejorando así el ajuste del primero.

Los modelos se estimaron mediante máxima verosimilitud con correcciones robustas de los errores estándar. Se escogió el método de estimación de máxima verosimilitud, el estándar empleado en modelos de ecuaciones estructurales, como el modelo de *path analysis*, dado que el conjunto de variables cumplía muy razonablemente con la normalidad multivariada, un supuesto distribucional.

Los modelos estructurales permiten poner a prueba un número elevado de relaciones (hipótesis de relación) entre variables de manera simultánea. Para ponerlos a prueba se dispone de índices y estadísticos de ajuste que permiten responder a si las relaciones planteadas, en su conjunto, son razonables. Este ajuste global puede,

además, complementarse con la puesta a prueba de la significatividad estadística de cada una de las relaciones planteadas en el modelo, lo que se conoce como ajuste analítico, y que pone a prueba cada una de las hipótesis de relación del investigador.

Para evaluar este ajuste de los modelos a los datos se usaron diversos criterios, tal y como recomienda la literatura (Hu y Bentler, 1999; Tanaka, 1993). Concretamente, los estadísticos e índices de ajuste utilizados son: a) estadístico χ^2 , que se espera como indicación de un ajuste adecuado su no significatividad estadística (Kline, 1998; Ullman, 1996; b) el *Comparative Fit Index* (CFI) que si resulta mayor de .90 (e idealmente mayor de .95) es indicativo de buen ajuste (Bentler, 1990); c) el *Normed Fit Index* (NFI), que si resulta mayor de .90 es indicativo de buen ajuste d) el *Goodness-of-Fit Index* (GFI), con valores superiores a .90 indicando un buen ajuste (Tanaka, 1993); e) el *Standardized Root Mean square Residual* (SRMR), con valores menores de .08 considerados como indicadores de bondad; y f) el *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), que con valores de .05 o menos indican también ajuste adecuado. Existe un criterio conjunto que proponen Hu y Bentler (1999) según el cual un modelo hipotetizado tiene un buen ajuste a los datos si satisface simultáneamente un CFI de al menos .95 y un RMSEA menor que .06. Todos los modelos de ecuaciones estructurales en el paquete específico EQS 6.1 (Bentler, 2006).

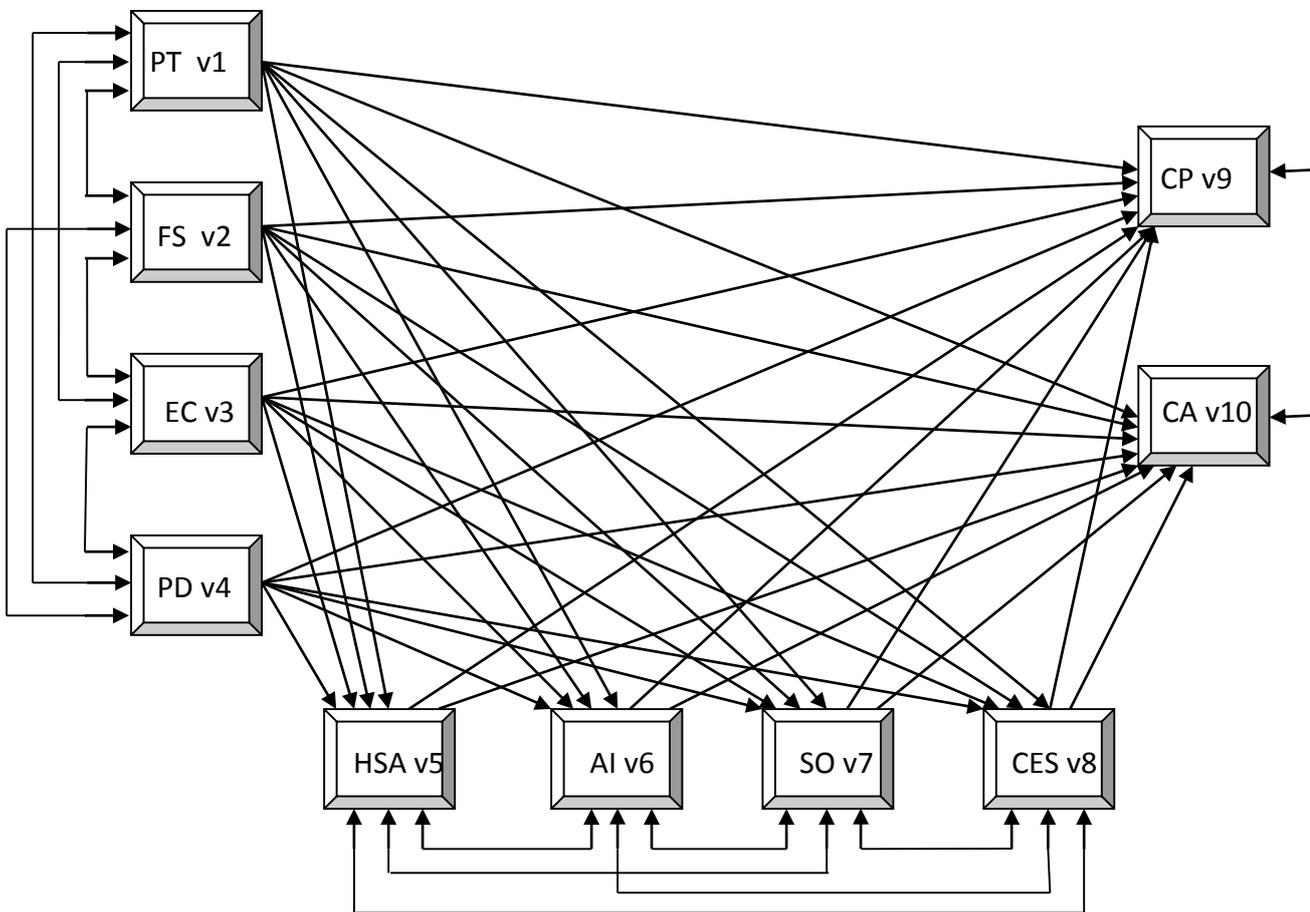
Ambos modelos incluyen las diez variables objeto de estudio de la investigación, distribuidas en tres bloques en relación a los constructos a los que hacen referencia. Por ello se han tenido en cuenta cada una de las subescalas de la Empatía (*Toma de perspectiva* PT, *Fantasía* FS, *Preocupación empática* EC y *Malestar Personal* PD), las dimensiones de la Competencia Social (*Habilidades Sociales Apropriadadas* HSA, *Asertividad Inapropiada* AI, *Sobreconfianza/Orgullo* SO y *Celos/Soledad* CES) y las de la Conducta Prosocial (*Conducta Prosocial* CP y *Conducta Agresiva* CA).

En el primer *path analysis* se hipotetizaron las relaciones de la Figura 1 y se especificaron covarianzas entre los cuatro predictores. En el segundo modelo, que

aparece en la Figura 2, se mantuvieron las relaciones directas significativas y se añadieron algunas necesarias para el buen ajuste del modelo.

El primer modelo en especificar, estimar y poner a prueba fue un modelo de ecuaciones estructurales en el que la Conducta Prosocial se predecía con las variables que componían el constructo de Empatía y Competencia Social. A su vez predecía la Competencia Social con la Empatía. Dicho modelo, en la Figura 2, hipotetiza que las variables independientes como las dependientes estarían correlacionadas.

Figura 2: Primer Modelo Estructural

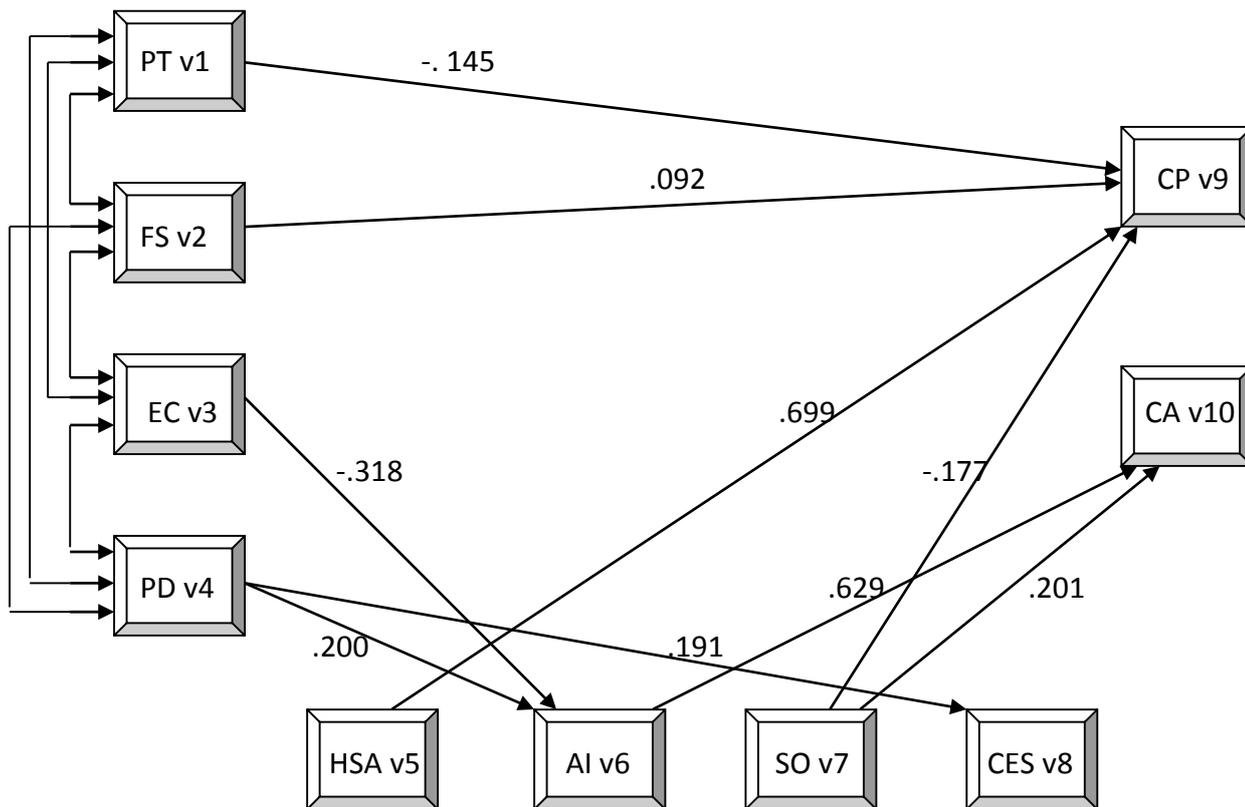


Los análisis previos indicaron que los índices de ajuste que tenía este modelo no eran adecuados. Por este motivo, y con la intención de conseguir hallar un modelo representativo de los datos, se eliminaron las covarianzas entre predictores que no resultaron estadísticamente significativas, y además se añadieron tres efectos directos

entre variables dependientes e independientes. Es decir la Empatía sobre la Conducta Prosocial, y Empatía y Competencia Social sobre Conducta Prosocial.

El segundo modelo especificado, testado y estimado, así como los coeficientes encontrados, se muestran en la Figura 3.

Figura 3: Segundo Modelo Estructural



Cabe destacar que en este segundo modelo se presentó una $\chi^2_4 = 12.336$ ($p < .01$), y unos índices de ajuste muy adecuados: CFI = .992; GFI = .992; SRMR=.013; RMSEA = .081.

El constructo de Empatía en relación a la Competencia Social, tal y como se puede observar en la figura, tanto la Preocupación Empática de forma negativa como el Malestar Personal de forma positiva predicen la Asertividad Inapropiada. En cuanto a la relación entre la Competencia Social y la Conducta Prosocial, tanto las Habilidades

Sociales Apropriadas de manera positiva como la Sobreconfianza/Orgullo de manera negativa predicen la Conducta Prosocial. Por otro lado la Asertividad Inapropiada y la Sobreconfianza/Orgullo predicen positivamente la Conducta Antisocial.

Sobre la relación existente entre la Empatía y la Conducta Prosocial, en la figura se observa que tanto la Toma de Perspectiva de manera negativa como la Fantasía de Manera positiva predicen la Conducta Prosocial.

Por último, también son destacables las relaciones halladas que contemplan elementos de los tres constructos. En estas, se puede afirmar que dentro del constructo de la Empatía, la dimensión Preocupación Empática, influye de forma indirecta y negativa, a través de la Asertividad Inapropiada de manera directa y positiva del constructo Competencia Social, inciden en la Conducta Antisocial que pertenece a la Conducta Prosocial.

Continuando con el estudio de los datos obtenidos, en relación a estos análisis se pueden considerar otros predictores que se señalan en el modelo, de forma que:

a) La Conducta Prosocial queda explicada por la Toma de Perspectiva que tiene un efecto negativo, la Fantasía de manera positiva, las Habilidades Sociales Apropriadas de forma positiva y la Sobreconfianza/Orgullo negativamente, ejercen un efecto directo, hallando una capacidad de explicación del 52.8% ($R^2 = .528$).

b) La Conducta Antisocial por su parte es explicada por la Sobreconfianza/Orgullo de manera positiva y por la Asertividad Inapropiada positivamente pero también por la Preocupación Empática, que ejerce un efecto mediador sobre ésta, obteniendo una capacidad de explicación capacidad de explicación del 59.9% ($R^2 = .599$).

Además, se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las cuatro dimensiones que componen el constructo de Empatía, que pueden observarse en la Tabla 51.

Tabla 50: Correlaciones sobre las medidas de Empatía

	V1 (PT)	V2 (FS)	V3 (EC)	V4 (PD)
V1 (PT)	1			
V2 (FS)	.449**	1		
V3 (EC)	.655**	.457**	1	
V4 (PD)	.457**	.485**	.502**	1

Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La Tabla 50 permite realizar un análisis de las correlaciones significativas entre las cuatro subescalas que componen el constructo de Empatía. De este análisis se comprueba que la Toma de Perspectiva (TP) correlaciona de manera positiva y significativa con las otras tres subescalas, es decir, Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD). También se puede apreciar que la subescala FS correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con EC y PD. Mientras que EC correlaciona de la misma manera con PD.

CUARTA PARTE
CONCLUSIONES FINALES
Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES FINALES SOBRE

LA COMPETENCIA SOCIAL, LA EMPATÍA Y LA CONDUCTA PROSOCIAL

DE LOS ADOLESCENTES

INTRODUCCIÓN

En este último capítulo se va a tratar de recopilar las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado a lo largo de toda la investigación. En un primer momento se expondrán las ideas fundamentales recogidas en el *corpus* de conocimiento abordado desde el marco teórico de esta tesis. Posteriormente se contemplarán los resultados que aporta, en relación con los resultados obtenidos en los análisis de los constructos junto con las variables sociodemográficas y en el estudio de las relaciones entre la Empatía, la Competencia Social y la Conducta Prosocial. Para finalizar, se exponen las limitaciones que presenta y se tratará de aportar una prospectiva para futuras investigaciones que se puedan realizar en este campo de estudio.

8.1 LOS CONSTRUCTOS OBJETO DE ESTUDIO

En este primer punto del capítulo aparecen recogidas las principales resoluciones a las que se ha llegado en torno al estudio de la Competencia Social.

8.1.1 LA COMPETENCIA SOCIAL

Desde los inicios del siglo pasado, la Competencia Social ha sido objeto de estudio y punto de interés para los psicólogos y alcanza su auge en la actualidad debido al amplio abanico de posibilidades de aplicación práctica que tiene. Desde el desarrollo de comportamientos cívicos, al éxito académico o acceso al currículum escolar entre otros. Lo cierto es que este constructo alcanza las perspectivas más modernas en el ámbito educativo siendo una de las competencias clave que establece el Eurycide (European Commission, 2013). Además la persona socialmente habilidosa dispone de una conducta adaptada y es capaz de prevenir del fracaso social y personal. Así, carencias en este ámbito puede conducir al desajuste social de la persona.

La Competencia Social es también un elemento psicológico compuesto de varios factores y es posible acercarse a ella de diversas maneras, por ello es conveniente considerarlos todos. Para poder explicar la verdadera dimensión del concepto hay que contemplar que dispone de elementos cognitivos, verbales, conductuales, fisiológicos, situacionales y ambientales, así como otras posibles variables involucradas dentro del marco de su definición. Además, hay que decir que la Competencia Social no es innata y por ello ha de ser aprendida, siendo la infancia un momento crucial. Es por ello destacable la importancia de su formación.

Es mucha la bibliografía en relación a este tema, destacando las aportaciones de Argyle y Kendon, (1967), Bandura (1987), Bellack y Morrison (1982), Gilar, Miñao y Castejón (2008), McFall (1982), Naranjo (2006) Tadeucci, de Araujo y Ribeiro (2013), Topping, Bremner y Holmes (2000) y Trower (1982) entre otros.

Pero el verdadero valor del estudio en Competencia Social radica en su papel primordial para establecer auténticos contextos de convivencia que fomenten unas relaciones humanas positivas y de calidad. Porque a diario las interacciones sociales demandan que las personas sean capaces de poner en juego todas sus capacidades para responder de manera ajustada al contexto en el que se desenvuelve. Es necesario

recapacitar en la importancia de tratar de formar a los jóvenes en un conjunto de pautas basadas en la comunicación como manera de acercarse al mundo que les rodea, la importancia de fomentar sus actitudes positivas, siendo capaces de ser personas activas y responsables tanto de su propia vida como de su entorno.

Por último, destacar que las más recientes líneas de investigación se proponen desde el conocimiento de las estructuras y sistemas mentales, el estudio de los genes que la neurobiología propone estableciendo un amplio ámbito de investigación con aportaciones sumamente interesantes en el campo de las relaciones sociales. Aunque sin duda, un verdadero reto se encontraría en tratar de establecer su definición.

8.1.2 LA EMPATÍA

Continuamente los cambios sociales hacen que las relaciones personales se vean sujetas a conflictos. Por lo tanto, es la empatía, un valor fundamental que se intenta transmitir desde diversas instancias sociales por su contribución al ajuste psicosocial de la persona. Especialmente siendo la adolescencia un periodo de cambios y dificultades, en la que es de especial interés su estudio.

Desde que Titchener acuñara el término “Empatía” en 1920, ha sido constantemente objeto de investigaciones desde diversos ámbitos de la psicología, definiéndola en cualquier caso como un elemento con varias dimensiones, la cognitiva y la afectiva. Considerando esto, los estudios en torno a la Empatía apuntan a tratar de delimitar la manera en la que tiene lugar el vínculo comprensión-emoción que actúa como facilitador de la experiencia empática. También es destacable que actualmente es objeto de estudio la conexión hallada entre la Empatía y la Conducta Prosocial.

Aunque son muchas las aportaciones de los diversos autores, tal y como se pudo constatar en el capítulo dos, se pueden destacar entre ellos las contribuciones de Davis (1983), Eisenberg y Miller (1992), Hoffman (1990), Hogan (1969), Mehrabian y Epstein, (1972), Rogers (1979), Bryant (1992) y Titchener (1920) ente otros.

La gran variedad de estudios que existen contemplan la aplicación de distintas variables personales, siendo el sexo una de las más discriminantes, aunque también se considera la aplicación de otro tipo de variables como las emocionales, cognitivas y sociales. También cabe destacar la aplicación del IRI de Davis como instrumento de evaluación de la empatía, con una fiabilidad, validez y capacidad de medición de este constructo corroborada desde diversas investigaciones.

Como líneas de indagación más vanguardistas se destacan las aportaciones que se están obteniendo desde ámbitos como la neurociencia. Recientes investigaciones apuntan a la participación de las neuronas espejo en la formación de constructos cognitivos y sociales, y por ende en el proceso empático y la prosocialidad.

8.1.3 LA CONDUCTA PROSOCIAL

Dentro del ámbito de la psicología el estudio de la Conducta Prosocial es relativamente reciente, debido a que tradicionalmente se había ocupado de su opuesto, la conducta antisocial, es por ello que ha sido en las últimas décadas donde ha alcanzado su mayor protagonismo en las investigaciones.

Aunque el estudio de la Conducta Prosocial ha manifestado muchos desacuerdo en cuanto al planteamiento de hipótesis de investigación, si se han dado puntos de encuentro sobre los planteamientos metodológicos coincidiendo en la importancia de mantener o crear un ambiente natural para su estudio. Las investigaciones existentes se pueden agrupar en torno a dos grandes grupos, las que giran alrededor de las circunstancias en las que se produce el comportamiento prosocial y las que se sitúan en el estudio de las cualidades de quien es objeto de la conducta de ayuda. Otros estudios también han tratado de establecer una categorización de estas conductas.

En la revisión de la literatura se pueden destacar dentro de las investigaciones existentes, las aportaciones de algunos autores como: Bandura (1999); Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer (1999); Davies, Stankov y Roberts (1998); Duchesne, Larose, Vitaro y

Tremblay (2010); Eisenberg (1986); Eisenberg y Fabes (1998); Garaigordobil y García (2006); Hoffman (1987); Inglés, Martínez y García (2013); Mestre, Samper y Frías (2002); Miller (1991) y Roche (1991) entre otros.

La aplicación de su estudio ha sido muy interesante en el contexto educativo, ya suelen darse situaciones de conflicto, por lo que es conveniente potenciar conductas sociales que contribuyan a una interacción positiva. Especialmente durante la adolescencia, que es otro marco importante de investigación, debido al aumento de problemas que se dan con los adolescentes durante esta etapa. Por ello supone un nuevo planteamiento, ya no se trata de contribuir a la extinción de conductas antisociales, si no de dar un paso más y prevenir su aparición. La escuela es por tanto un agente de cambio y transformación fundamental que puede y debe compensar las carencias que existen actualmente en la sociedad respecto a la pérdida de valores como la solidaridad o la cooperación.

8.2 EN RELACIÓN A LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

A continuación se exponen las conclusiones a las que se ha llegado en el estudio de los tres constructos en relación al estudio de las diversas variables sociodemográficas que se han aplicado y en concordancia con las hipótesis planteadas.

8.2.1 LA COMPETENCIA SOCIAL DE LOS ADOLESCENTES

1. En la investigación que se ha desarrollado, respecto a la Competencia Social, se han obtenido las puntuaciones medias más altas en la subescala *Habilidades Sociales Apropriadadas*, lo cual revela que los adolescentes de esta muestra manifiestan niveles elevados de Competencia Social. Estos resultados apoyan las afirmaciones de Rubin y Rose, (1992), al constatar que las habilidades sociales en la adolescencia son el mantenimiento de las relaciones interpersonales, y la habilidad para resolver problemas sociales. Por ello la Competencia Social está significativamente relacionada con el desarrollo social de los adolescentes.

2. La Competencia Social resulta discriminativa en relación a las variables personales (sexo, edad, nota media, opción religiosa, curso, estudios de la madre y estudios del padre) de la manera que se presenta en los siguientes puntos:

2a. El sexo de los miembros de la muestra tiene un efecto significativo sobre la Competencia Social. Concretamente se aprecia como las mujeres puntúan más alto en la escala de *Habilidades Sociales Apropriadadas (HSA)*, mientras que los varones puntúan más alto en la escala de *Asertividad Inapropiada (AI)* y en *Sobreconfianza/Orgullo (SO)*, pero no en Soledad como también se esperaba. Estos resultados están en consonancia con los estudios de Hawley (2003), constató en una muestra de 641 adolescentes de 12 a 16 años, que en chicos y chicas de la misma edad, muestran un mayor desarrollo cognitivo-social las chicas, siendo más competentes socialmente. También con las investigaciones de Giles y Heyman (2005), Gini y Pozzoli (2006) y Stoudt (2006), afirman que los chicos adolescentes buscan alcanzar una identidad social aceptable, y esto les conduce en muchas ocasiones a mostrar conductas agresivas y evitar aquellas que puedan considerarse femeninas. Por lo que en las diferencias en Competencia Social debidas al sexo están implicados factores tanto emocionales como cognitivos.

2b. La edad de los sujetos también tiene un efecto significativo sobre la Competencia Social. Sin embargo los resultados obtenidos no han coincidido con la hipótesis de partida propuesta en relación a los estudios contemplados revisados en la literatura que apuntaba a que conforme avanzara la edad las puntuaciones de la escala HSA serían mayores. Sí que se encontró esta significación en la subescala Asertividad Inapropiada. Una explicación podría ser que el efecto madurativo tiene una influencia en la capacidad de inhibición de conductas no apropiadas socialmente.

2c. En relación a la "Creencia Religiosa", desde la hipótesis de partida se esperaba que los alumnos creyentes puntuasen más alto en la subescala HSA de la Competencia Social, sin embargo, se ha constatado que no es una variable que establece diferencias de puntuación significativa en relación a la Competencia Social de los adolescentes de esta muestra. Esto puede deberse a que esta variable realmente no sea influyente

aunque en investigaciones futuras se podrían desarrollar análisis con muestras mayores para determinar si los resultados continúan en la línea.

2d. En cuanto a la variable “Nota Media”, los resultados muestran una discriminación en Competencia Social en relación con las calificaciones obtenidas por los adolescentes. Se ha constatado que los adolescentes con notas medias más altas han obtenido puntuaciones mayores en la escala de Habilidades Sociales Apropriadas. Además de verificar la hipótesis de partida, los resultados también muestran como la nota media es una variable que tiene influencia en la escala de Asertividad Inapropiada, de manera que puntúan más conforme sus notas medias son menores. También se ha hallado significación en la subescala Sobreconfianza/Orgullo, en la que también puntúan más alto aquellos que obtienen notas medias mayores.. Estas conclusiones están en consonancia con los estudios de Elias *et al.*, (2000), Gil *et al.*, (2006), Lopes y Salovey (2004) y Pool (1997). Que se hayan encontrado relaciones significativas en este sentido puede deberse a que los adolescentes que tienen notas medias más bajas tengan mayores dificultades de relación social mientras que los que tienen medias más altas sean más asertivos, y obtener notas medias elevadas hace que los jóvenes tengan sentimientos de orgullo y autosatisfacción.

2e. El estudio de la variable “curso” ha constatado que esta variable establece diferencias de significativas en Competencia Social. Se ha confirmado que a medida que los alumnos se encontraban en cursos superiores, los alumnos puntúan menos en *Asertividad Inapropiada*, pero no puntúan más en *Habilidades Sociales Apropriadas* tal y como se apuntaba en la hipótesis de partida.

2f. El estudio de la variable “Nivel de estudios de la madre y del padre” ha constatado que esta variable establece diferencias de significativas en Competencia Social. Desde la hipótesis de partida se apuntaba que los jóvenes que tuvieran padre o madre con estudios superiores puntuarían significativamente más en HSA y menos en AI. Los resultados en relación al nivel de estudios de la madre han creado diferencias estadísticamente significativas en todas las subescalas. Concretamente los jóvenes que

tienen madres con estudios superiores puntúan más alto en HSA (que se confirma) y SO que los que tienen estudios básicos y más en CES que los que tienen estudios medios. Además los que sus madres tienen estudios medios puntúan más alto en AI que los que los tienen básicos. En cuanto al Nivel de estudios del padre, los resultados obtenidos apuntan a que esta variable no tiene un efecto significativo en la Competencia Social de los jóvenes. En futuras investigaciones se podría establecer una línea de análisis más profunda en cuanto a la influencia que ejerce el nivel de estudios de ambos progenitores sobre la Competencia Social en los adolescentes.

8.2.2 EN RELACIÓN A LA EMPATÍA DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

3. Tras el análisis de los resultados generales en empatía de la muestra, se constata un predominio de la dimensión Preocupación Empática (EC) sobre las otras dimensiones de empatía durante el periodo evolutivo de la adolescencia. Evaluada desde una perspectiva multidimensional a través del IRI. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Retuerto (2002), Mestre *et al.*, (2004) y Palma (2013).

4. La empatía resulta discriminativa en relación a las variables sociodemográficas (sexo, edad, nota media, opción religiosa, curso, estudios de la madre y estudios del padre) de la manera que se presenta en los siguientes puntos:

4a. El sexo aparece como una variable discriminativa en los adolescentes de la muestra. Considerando los resultados del estudio se puede destacar que las mujeres puntúan más alto y de manera significativa en las escalas de preocupación empática (EC). Esta no confirman las evidencias obtenidas por Eisenberg y Lennon (1983), Eisenberg *et al.*, (1991), Eisenberg *et al.*, (1995); Martí-Vilar y Palma (2010), Mestre, Frías y Samper (2004) y Palma (2008) para las otras tres subescalas del IRI. Puede deberse a que cada vez más chicos y chicas se muestran con las mismas posibilidades de expresar la empatía.

4b. La edad de los sujetos también aparece como una variable discriminativa en la empatía. Los adolescentes puntúan significativamente más alto en la subescala de *Preocupación Empática y Toma de Perspectiva* cuando son más mayores. Estos resultados están en consonancia con los de Davis y Franzoli (1991), Mestre *et al.*, (1997) y Retuerto (2002) sobre la influencia de la edad en el constructo de empatía, destacan que con la edad aumenta la preocupación empática. Por el contrario no se han encontrado diferencias significativas en las escalas *Fantasía y Malestar Personal*, pero no en la dirección que se esperaba puesto que se ha encontrado que en estas subescalas se puntúa más alto cuando tienen más edad. Esto puede deberse a que estas dimensiones se desarrollen de manera significativa con la edad.

4c. En cuanto a la variable "Creencia Religiosa" establece diferencias dentro de la categoría *Fantasía* de la Empatía, de manera que son más fantasiosos los adolescentes que se consideran ateos respecto de los agnósticos para próximos estudios debería considerarse la aplicación de esta variable ya que no ha establecido ninguna significación. En futuras investigaciones con muestras mayores, se deberían llevar a cabo análisis más exhaustivos que determinen si se produce una influencia de estas variables o si hay una que predomina sobre la otra.

4d. Respecto a la variable "Nota Media" del curso anterior, los resultados muestran que se establece diferenciación en la empatía. Estos resultados no coinciden con los obtenidos por Gallego *et al.*, (1994) que constatan como un grado de empatía elevado aparece asociado a un rendimiento alto y los índices menores se corresponden con un rendimiento también bajo. Se aprecian diferencias estadísticamente significativas y positivas en las cuatro subescalas del IRI.

4e. El estudio de la variable "curso", constata que establece diferencias significativas en Empatía. Se confirma que a medida que los alumnos se encontraban en cursos superiores, los alumnos puntúan más en todas las subescalas del IRI.

4f. En contra de lo que se apuntaba en las hipótesis iniciales, los resultados del estudio de la variable “Nivel de estudios de la Madre y del Padre” muestran que esta variable no tienen ningún tipo de influencia en la Empatía de los jóvenes de la muestra.

8.2.3 SOBRE LA CONDUCTA PROSOCIAL DE LOS ADOLESCENTES

5. Los resultados obtenidos en esta investigación en conducta prosocial de la muestra, han constatado un predominio durante la adolescencia de la dimensión *Conducta Prosocial* sobre la *Conducta Agresiva* evaluada mediante el TISS. Estos resultados coinciden con los de Calvo *et al.* (2001) e Inglés (2007, 2009).

6. La Conducta Prosocial establece diferencias significativas en relación a las variables personales (sexo, edad, nota media, opción religiosa, curso, estudios de la madre y estudios del padre) de la manera que se presenta en los siguientes puntos:

6a. En cuanto al sexo de los adolescentes que participan en este estudio, se ha constatado que esta variable establece diferencias significativas en la Conducta Prosocial. Los resultados del estudio revelan que las puntuaciones en las distintas escalas muestran diferencias significativas explicadas por el sexo. Se aprecia que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente mayores en la subescala *Conducta Prosocial* tal y como afirman los estudios de Payne (1980), Midlarsky *et al.*, (1985), Fuentes (1990) y Infante *et al.*, (2002). Por otro lado los varones obtienen puntuaciones mayores en *Conducta Agresiva*. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Dumas *et al.*, (1998), en sus estudios sobre la variable sexo, constataron que se producían diferencias significativas en la escala egoísta prosocial, obteniendo los varones mayores puntuaciones.

6b. La edad como variable ha mostrado establecer diferencias en cuanto a la Conducta Prosocial, pero no se ha encontrado que cuando avanza la edad se obtengan mayores puntuaciones en la escala de Conducta Prosocial, como se apuntaba en la hipótesis inicial. Sí se han encontrado por el contrario que a medida que avanza la edad

disminuye la *Conducta Agresiva*. Estos resultados coinciden con los de Eisenberg *et al.*, (1991), Maras *et al.*, (1999) y Etxebarria, (2003) entre otros. Puede que el efecto madurativo tenga una influencia en la inhibición de comportamientos agresivos.

6c. La creencia religiosa ha resultado ser una variable no discriminativa de la Conducta Prosocial. Se esperaba que los adolescentes que se definen creyentes obtuvieran mayores puntuaciones en la escala *Conducta Prosocial*. Sin embargo los resultados obtenidos permiten apreciar que no producen efectos significativos para ninguna subescala. Puede que realmente no sea una variable influyente, en investigaciones futuras se deberían llevar a cabo análisis con muestras mayores.

6d. La variable "Nota Media" discrimina entre las puntuaciones de la subescala Conducta Prosocial tal y como se esperaba. Estos resultados han revelado como las notas producen un efecto significativo en las puntuaciones referentes a la dimensión *Conducta Prosocial*. Los adolescentes notas medias más altas puntúan más en esta subescala. Estos datos coinciden con las conclusiones de otras investigaciones como la de Buhs *et al.*, (2006) Jiménez (2003) Lubbers *et al.*, (2006) y Warden *et al.*, (2003).

6e. El estudio de la variable "curso" ha constatado que establece diferencias de significativas en Empatía. Se ha constatado que a medida que los alumnos se encontraban en cursos superiores, puntuaban menos en *Conducta Agresiva*, aunque no se ha constatado que puntuaran más en la subescala *Conducta Prosocial*.

6f. Respecto al estudio de la variable "Nivel de estudios de la Madre y del Padre", los resultados de la investigación apuntan a que esta variable si establece diferencias significativas. Se corrobora que los hijos de madres con estudios básicos puntúan más en *Conducta Agresiva* que los que tienen madres con estudios medios o superiores, por otro lado no se corrobora la hipótesis en relación a la subescala *Conducta Prosocial*. Respecto al Nivel de estudios del padre, se constata que los adolescentes con padres que tienen estudios básicos puntúan más alto en *Conducta Agresiva* que los que tienen padres con estudios superiores.

8.3 RESPECTO A LAS RELACIONES ENTRE CONSTRUCTOS

En este último punto del capítulo se exponen las conclusiones que se han obtenido del estudio de las relaciones entre la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en consonancia con las hipótesis de investigación planteadas.

8.3.1 ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA EMPATÍA

Desde esta investigación se ha constatado que la Empatía ejerce una influencia significativa sobre la Competencia Social. Concretamente la categoría Preocupación Empática tiene una influencia negativa en la escala Asertividad Inapropiada. Y la subescala Malestar Personal tiene un efecto positivo sobre la escala Asertividad Inapropiada, confirmando estas relaciones con la hipótesis inicial.

Es destacable, que de este análisis no se han obtenido relaciones estadísticas significativas de la dimensión empática Toma de Perspectiva con ninguna de las categorías de competencia social. Esto no coincide con la hipótesis que la relacionaba de manera negativa con la escala Asertividad Inapropiada. Dicho planteamiento se desarrolló de esta manera fundamentado en la literatura previa ya que se pensaba que disponer de una menor Toma de Perspectiva supondría ser menos competente socialmente, pero esto en la muestra objeto de estudio no se ha refutado. Tampoco se ha encontrado significación de ninguna dimensión empática con las subescalas orgullo y soledad del constructo competencia social.

Por otro lado, se ha hallado que el Malestar Personal incide sobre la subescala Celos/Soledad. Aunque no se había planteado como hipótesis inicial, se puede afirmar que en esta muestra los adolescentes que sientan malestar mostrarán actitudes relacionadas con los celos y la soledad con otras personas. Estos resultados son coherentes con los estudios realizados por López (1994), Garmezy (1996), Simco *et al.*, (2000), Juntilla *et al.*, (2006) y Gilar *et al.*, (2008) y Corb *et al.*, (2008), que establecen la relación entre la Empatía y la Competencia Social.

8.3.2 A PROPÓSITO DE LA RELACIÓN ENTRE EMPATÍA Y CONDUCTA PROSOCIAL

8. En la investigación que se ha llevado a cabo, se ha podido constatar empíricamente que la Empatía ejerce una influencia significativa sobre la Conducta Prosocial. Concretamente, haciendo referencia a la hipótesis de partida, se confirma que la categoría empática Fantasía tiene un efecto positivo sobre la Conducta Prosocial. Pero no se constata la hipótesis para las otras tres subescalas que se esperaba también tuvieran efecto positivo sobre la Conducta Prosocial. No se confirma que las puntuaciones altas en Malestar Personal se relacionen de manera positiva sobre la Conducta Antisocial.

Por otro lado, se ha hallado un efecto negativo de la Toma de Perspectiva sobre la Conducta Prosocial. Esto va en contra de lo hallado en la literatura y en los planteamientos de las hipótesis de este estudio. Estos resultados vienen a significar que disponer de una mayor capacidad para situarse en el lugar de otra persona les llevaría a prestar menos conductas de ayuda. Una posible justificación de estos resultados estaría en que fuesen más egoístas y aunque percibieran la necesidad de otro finalmente esto les llevaría a no actuar y por lo tanto a no ayudar.

Así pues, se puede establecer una relación empírica positiva entre la Empatía y la Conducta Prosocial. Estos resultados son coherentes con las aportaciones teóricas de Hoffman (1977, 1987, 1989) y los estudios empíricos de Bandura *et al.*, (1996), Davis *et al.*, (1998), Bandura (1999), Carlo *et al.*, (1992, 1999), y Eisenberg *et al.*, (1987, 1991, 1995, 2000) y Sánchez *et al.*, (2006),

8.3.3 RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA CONDUCTA PROSOCIAL

9. En este estudio se ha querido constatar la influencia de la Competencia Social sobre la Conducta Prosocial y determinar el tipo de relación existente entre ambos constructos. Desde esta investigación se ha comprobado de manera empírica que la Competencia Social ejerce una influencia significativa sobre la Conducta Prosocial.

Tal y como se había marcado en la hipótesis de partida, se ha constatado niveles altos de Habilidades Sociales Apropriadas influye significativamente de manera positiva en la dimensión de Conducta Prosocial. De la misma manera, los niveles elevados de Asertividad Inapropiada y Sobreconfianza/Orgullo tienen un efecto positivo sobre Conducta Antisocial.

No se ha confirmado que los Celos/Soledad ejerzan una influencia positiva sobre la Conducta Antisocial tal y como se planteaba en la hipótesis de partida. Esto puede deberse a que otros elementos como la Sobreconfianza, el orgullo o la asertividad inapropiada sean más determinantes en la Conducta Antisocial que los Celos/Soledad. Por otro lado sí que se ha encontrado que la Sobreconfianza/Orgullo tiene un efecto negativo y significativo en la Conducta Prosocial. Esto puede deberse a que el hecho de tener un exceso de confianza haga que no se esté tan dispuesto a prestar ayuda.

Se puede concluir que los resultados obtenidos en esta investigación nos revelan una relación estadística significativa entre la Competencia Social y la Conducta Prosocial. Estos resultados son coherentes con la teoría Roche *et al.*, (1990), Jiménez (2003), Welsh (2001) e Inglés *et al.*, (2005) y los resultados obtenidos desde las diversas investigaciones como las de Howes *et al.*, (1994), Garnezy (1996), Joan (2000), Simco *et al.*, (2000), Juntilla *et al.*, (2006) y Corb *et al.*, (2008).

8.3.4 OTRAS CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Otras Conclusiones

Para terminar con las conclusiones de esta tesis doctoral, decir que con esta investigación, se ha tratado de llevar a cabo una aproximación tanto teórica como experimental al estudio de la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial de los adolescentes. Para ello aunque no existía ningún modelo teórico previo que relacionara los tres constructos, basado en la literatura se estableció un modelo que contemplara los tres y sus relaciones. Ya que en la propia bibliografía existen relaciones

bien diferenciadas entre unos y otros. Es de ahí de donde partió el modelo teórico propuesto y el cual queda confirmado con los resultados obtenidos.

Además de las conclusiones a las que se ha llegado con el estudio de las hipótesis planteadas. Los resultados obtenidos a partir del *path analysis* que se aplicó en esta investigación han revelado otras relaciones que también son de interés y que además confirman este modelo propuesto. En primer lugar, se ha comprobado que la dimensión Preocupación Empática influye negativamente en la Asertividad Inapropiada, y esta a su vez positivamente en la Conducta Antisocial.

En segundo lugar, la hipótesis no confirmada de la Empatía en relación a la Conducta Prosocial la cual afirmaba *“las puntuaciones altas en Malestar Personal se relacionarán de manera positiva con la Conducta Antisocial”* queda parcialmente refutada. Porque aunque los resultados no constataban este efecto, sí se ha encontrado que la dimensión Malestar Personal (Empatía), tiene una influencia positiva y significativa sobre la Asertividad Inapropiada (Competencia Social) y esta a su vez actúa positivamente sobre la Conducta Antisocial (Conducta Prosocial). De esto se puede deducir que el Malestar Personal actúa de manera indirecta y a través de la Asertividad Inapropiada sobre la Conducta Antisocial.

Limitaciones del Estudio

Esta Tesis Doctoral plantea una investigación controvertida desde el inicio, ya que la relación de constructos que se establecía, no se basaba en ningún modelo teórico previo, ni sigue los estudios de otros autores de manera completa.

En el ámbito teórico se ha llevado a cabo un análisis en profundidad de los diversos constructos tratando de considerarlos de manera lo suficientemente amplia, desde las distintas perspectivas psicológicas para lograr una delimitación conceptual clara y precisa. Sin embargo, en lo referido a la Competencia Social, lograr su definición ya es un reto en sí mismo, por ello se considera necesario continuar con este análisis.

Este estudio han tenido en cuenta las distintas corrientes teóricas, los planteamientos de autores de renombre en los tres ámbitos y las más pioneras aportaciones. Esto ha permitido una aproximación al estudio no sólo teórico, sino también empírico, gracias a la participación del alumnado de educación secundaria que han participado voluntariamente.

Los resultados derivados de estos análisis, han refutado que se contaba con una muestra suficientemente amplia y representativa que ha garantizado un estudio adecuado de las variables sociodemográficas. En cuanto al estudio de las relaciones entre los constructos, decir que se han seleccionado los instrumentos más avalados por la investigación de cada campo y que ha permitido delimitar el objeto de estudio estableciendo unos resultados concretos encaminados a sentar las bases para futuras investigaciones que quisieran contribuir a la clarificación de estas relaciones.

Por último, en cuanto al procedimiento, decir que este estudio ha contado con la participación de jóvenes pertenecientes a distintos centros, que ha requerido de la colaboración de los mismos para la cumplimentación de los instrumentos, lo cual supone un reto en el ámbito educativo por el limitado tiempo que se dispone para el cumplimiento del propio currículum.

Ante las difíciles situaciones que se están dando en el entorno, podemos afirmar que nos encontramos en un momento de cambio. Lo que hace especialmente importante estar atentos a estas variaciones para determinar hacia qué dirección deben ir los avances. Algunos de los agentes que analizan esta realidad y aportan resultados rigurosos son los informes elaborados por el Eurydice (2013) y PISA (2014). Partiendo de su estudio, es posible realizar una aproximación a los distintos ámbitos, conociendo los puntos críticos, que hacen necesario plantear actuaciones de mejora.

Es por ello, que en el actual contexto social, no hay que menospreciar el gran papel de la escuela, que no solo es transmisora del currículum académico, sino que es agente de transformación y de cambio. Además hay que destacar su labor en el proceso de

socialización de las personas, contribuyendo a su inmersión cultural e integración social. Facilita también su capacidad de enfrentarse a la vida día a día como ciudadano responsable y participativo.

Así, desde el ámbito de la psicopedagogía, se destaca la necesidad de mantener y continuar con la investigación sobre la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial, permitiendo desarrollar propuestas concretas que den respuesta a estas exigencias. Porque una de las finalidades últimas de la investigación es contribuir a la formación integral de las personas para lograr ciudadanos competentes en todos los ámbitos.

Futuras líneas de Investigación

Y para finalizar esta investigación, desde este punto se quiere contar con la aportación de unas últimas reflexiones de todo este proceso de estudio que pudieran servir como futuras líneas de investigación:

1ª En primer lugar se podría plantear la importancia de continuar la profundización del estudio de los procesos cognitivos y afectivos que intervienen en la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial, como constructos multidimensionales que son. Para así tratar de purificar algunos efectos encontrados como la baja significación en relación a la opción religiosa y el nivel de estudios de los padres, en este sentido se podría ahondar en la literatura existente.

2ª A lo largo de este estudio se han analizado los diversos constructos de manera amplia, pero la revisión teórica hace pensar que puedan ser una vía de estudio complementaria la relacionada con la inteligencia emocional, a la cual se ha hecho una referencia pero que está sumamente ligada a los procesos cognitivos que están vinculados a los constructos objeto de estudio.

3ª También se considera necesario tomar en cuenta para futuras investigaciones las aportaciones que puedan venir desde el ámbito de la neurociencia ya que los resultados que de aquí provengan pueden abrir interesantes y nuevos campos de estudio que ayuden a comprender la manera en la que se producen estas interacciones.

4ª Por último, considerar que si tanto la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial como se ha constatado se aprenden a lo largo de la vida, es esencial que se empiece a considerar desde diversos ámbitos propuestas encaminadas a la preparación estructurada en estas dimensiones porque la finalidad última siempre será que los jóvenes sean personas formadas de manera integral y se conviertan en adultos capaces de formar parte de la sociedad de manera activa y responsable.

BIBLIOGRAFÍA

- Aderman, D. , & Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2), 141.
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Neurobiology*, 11, pp. 231–239.
- Alexander, K. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (8A), 3367.
- Allman, M. (2000). *Envolving brains*. Nueva York: Scientific American Library.
- Alonso-Gancedo, N. e Iriarte Redín, C. (2005). *Programa de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.
- Aluede, O., Adeleke, G., Omoike, D. y Afen-Akpaída, J. (2008). A Review Of The Extent, Nature, Characteristics And Effects Of Bullying Behaviour In Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35, 2, 151-158.
- Arce, R., Fariña, F. y Vázquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales delictivos y no delictivos en menores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473-486.
- Arce, R., Fariña, F., Mohamed-Mohand, L., & Seijo, D. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. Londres: Methuen.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Argyle, M., & Beit-Hallahmi, B. (1975). *The social psychology of religion*. Routledge & Kegan Paul.
- Avilés, M. J. y Monjas, C. I. (2005). “Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI”, *Anales de psicología*, 21 (1), 27-4
- Báez de la Fe, B. y Jiménez, J. E. (1994). “Contexto escolar y comportamiento social”. En M.J. Rodrigo (e.d). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid. Síntesis. 189-220.

- Bajgar, J, Ciarrochi, J., Lane, R. & Deane, F. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C) *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569–586.
- Baldwin, J. M. (1906). *Mental development in the child and the race: Methods and processes*. Macmillan.
- Ballester, F., & Calvo, A. R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Bandura A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*. Englewood Cliffs. New Jersey.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986/1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 3, nº 3, 193-209.
- Bandura, A. , & Rosenthal, T. L. (1966). Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *Journal of personality and social psychology*, 3(1), 54.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academia functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: total quality care* (pp. 1-63). Society for Research into Higher Education.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-175.

- Baron-Cohen, S. , Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822.
- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., & Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 361-374.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Barrio, V. D., Moreno Rosset, C., & López Martínez, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clinica y Salud*, 12(1), 33-50.
- Barrio, V.D., Carrasco, M. Á., Rodríguez, M. A. y Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 9(1).
- Batson, C. D. (1995). Prosocial motivation: Why do we help others. *Advanced social psychology*, 333-381.
- Batson, C. D. , & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping. *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*, 167-187.
- Batson, C. D. , Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1992). Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno. *La empatía y su desarrollo*, 181-203.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., y Dancu, C. V (1985). Physiological, cognitive and behavioral aspects of social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 23,109-117.
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S. y Gass, M. (2009). The Effect of an Experimental, Adventure-Based “Anti-Bullying Initiative” on Levels of Resilience: A Mixed Methods Study. *Journal of Experimental Education*; 31, 3, 420-424.
- Bellack, A. S. y Morrison, R. L., (1982). Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (Comps.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.

- Benítez Muñoz, J. L., Pichardo Martínez, M. D. C., García Berbén, T., Cabezas, M. F., Justicia Justicia, F., & Fernández De Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la " Preschool and Kindergarten Behavior Scale" en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS Structural Equations Program Manual*. California: Multivariate Software, Inc.
- Bermejo, J. C. (1996). *Apuntes de relación de ayuda*. Cuadernos del Centro de Humanización de la Salud. Centro de Humanización de la Salud. Tres Cantos, Madrid.
- Birkimer, J. C., Johnston, P. L., & Berry, M. M. (1993). Guilt and help from friends: Variables related to healthy behavior. *The Journal of social psychology*, 133(5), 683-692.
- Björkqvist, K. , Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behaviour*, 5(2), 191-200.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. London. Hogarth Press.
- Boyatzis, R.E. (2005). Developing leadership through emotional intelligence. En C. L. Cooper y G. A. Stamatios (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*. (pp. 656-669). Northampton: Edward Elgar Publishing
- Broidy, L. , Cauffman, E., Espelage, D. L., Mazerolle, P., & Piquero, A. (2003). Sex differences in empathy and its relation to juvenile offending. *Violence and victims*, 18(5), 503-516.
- Bryan, J. H. y Test, M. A. (1967). Models and helping: naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(4p1), 400.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Bryant, R. E. (1992). Symbolic Boolean manipulation with ordered binary-decision diagrams. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 24(3), 293-318.
- Buck, R. y Ginsburg, B. (1991). Spontaneous communication and altruism the communicative gene hypothesis. En M. Clark (Ed.) *Prosocial Behavior: Review of Personality and Social Psychology*, 12, 9-33.

- Buss, D. (1999) *Evolutionary psychology: the new science of the mind*. USA: Allyn and Bacon.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.
- Caballo, V. E. y Buela G. (1988a). Molar/molecular assessment in an analogue situation: relationships among several measures and validation of a behavioural assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 1, 591-602.
- Caballo, V. E. y Buela G. (1988b). Factor analyzing the College Self-Expression Scale with a Spanish population. *Psychological Reports*, 63, 503-507.
- Caballo, V. E., y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del Comportamiento*, 4,1-19.
- Calderón, K. A. (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B.(1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-13.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. Variables related to prosocial behaviour in childhood and adolescence: Personality, self-concept and gender. *Infancia y aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Campo, A. (2001). "Convivencia y organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 30-35.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial, foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Caprara, G., Alessandri, G. & Eisenberg, N. (2011). Prosociality: the contribution of traits, values and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/psycarticles/2011-21626-001.pdf>
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.

- Carlo, G. , Eisenberg, N. y Knight, G.P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*,2, 331-34.
- Carlo, G. , Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107-134.
- Carlo, G. , McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M. y Armenta, B. E. (2010a). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 1-9.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010b). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. y Meyer, K.A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, vol. 40, nº 9/10, 711-729.
- Carlo, G., Roesch, S. C. y Melby, J. (1998). The multiplicative relations of parenting and temperament to prosocial and antisocial behaviors in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18, 266-290.
- Carlson, D. S., & Perrewé, P. L. (1999). The role of social support in the stressor-strain relationship: An examination of work-family conflict. *Journal of Management*, 25(4), 513-540.
- Carrillo, S.; Ripoll-Nuñez, K.; Cabrera, V. & Bastidas, H. (2009). Relaciones familiares, calidad de vida y competencia social en adolescentes y jóvenes colombianos. *SUMMA Psicológica UST*, 6 (2), 3-18.
- Caspi, A. , & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry*, 12(2), 49-66.
- Castillo, R. D., Pérez-Salas, C. P., Bravo, C., Cancino, M. G., Catalán, J., & Acosta, H. C. (2008). Diseño y validación de una Escala de Competencia Comunicativa y Social para niños. *Terapia Psicológica*, 26(2), 173-180.

- Caurcel, M. J. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicado*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: España.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.
- Cecconello, A. M. y Koller, S. H. (2000). Competência social e empatía: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Cererols, R. (2010). *Descubrir el Asperger*. España: Psylicom
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología* 17, 1, 37-43.
- Chao, R. K. & Willms, J. D. (2002). The effects of parenting practices on children's outcomes. En J. D. Willms (Ed.), *Vulnerable Children: Findings from Canada's national longitudinal survey of children and youth*. Edmonton, AB: University of Alberta Press.
- Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioural disorders: a literature review from the american perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(3), 143-149.
- Chen, X. , Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, 33(3), 518.
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de los motivos sociales*. Universidad de Valencia, España.
- Clemente Villegas, G. (2011). *La Atención temprana en la etapa de Educación Infantil*. Proyecto Final de Máster. Universidad de Almería. España.
- Conger, R. D., Patterson, G. R. & Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment, *Child Development*, 66(1), 80-97.
- Correia, I. y Dalbert, C. (2008). School bullying belief in a personal just world of bullies, victims and defenders. *European Psychologist*. 13, 4, 248-254.

- Costa, M. y López, E. (1991). Manual para el educador social. Tomo 1. Madrid. Centro de Estudios del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Coutu, S., Provost, M. A., Pelletier, D. y Desbiens, L. (1990). Cross contextual assess-22. *DAY CARE AND SOCIAL COMPETENCE*, 297.
- Craig, W. y Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.
- Cronk, B. C. , & West, J. L. (2002). Personality research on the Internet: A comparison of Web-based and traditional instruments in take-home and in-class settings. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 34(2), 177-180.
- Cutting, A. y Dunn, J. (2006) Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Development Psychology*, 24, 73-87.
- Czerniawska, M. (2002). The empathy and value system. *Przeład Psychologiczny*, 45 (1), 7-18.
- Daniel, A., & Rojas, G. (2012). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI: Revista de Educación*, 12.
- Davidoff, L. L. (1984): Introducción a la Psicología. México, Mc Graw-Hill.
- Davidson, R. J. (2001). *Toward a biology of personality and emotion*. Annals of the New York Academy of Sciences, 935, 191-207.
- Davies, M. , Stankov, L. y Roberts, R.D. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, nº 4, 989-1.015.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- Davis, M. H. (1996). Interpersonal reactivity index. *Empathy: A Social Psychological Approach*, 55-6.
- Davis, M. H. , & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25(1), 70-87.

- Dawson G., Webb S., Schellenberg G.D., Dager S., Friedman S., Aylward E. y Richards T. (2002). Defining the broader phenotype of autism: Genetic, brain, and behavioral perspectives. *Dev. And Psychopathol.*, 14: 581-611.
- Decety, J. (2005). Perspective taking as the royal avenue to empathy. *Other minds: How humans bridge the divide between self and others*, 143-157.
- Dekovic, M. y Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15 (3), 367-386.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 67-76.
- Delgado Egidio, B., Barbero García, M. I., Holgado Tello, F. P., & Del Barrio Gándara, M. V. (2011). Propiedades psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en población infantil y adolescente española. *Psicothema*, 23(4), 824-831.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behaviour, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Díaz Herrero, A., Pérez López, J., Martínez Fuentes, M. T., Herrera Gutiérrez, E. y Brito de la Nuez, A. (2000). Influencias de la personalidad materna sobre el estilo conductual infantil: Implicaciones para la atención temprana. *Anales de Psicología*, 16 (1), 100-109.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-588.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la Violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-58.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. & Skinner M. L. (1991). Family, school, and behavioural antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers, *Developmental Psychology*, 27(1), 172-180.
- Duchesne, S., Larose, S., Vitaro, F. y Tremblay, R. E. (2010). Trajectories of anxiety in a population sample of children: Clarifying the role of children's behavioural characteristics and maternal parenting. *Development and Psychopathology*, 22(2), 361-373.

- Dunn, J. (2000). State of the art: Siblings. *The Psychologist*, 13, 244-248.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behaviour: A social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Eagly, A. y Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A metaanalytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 1, 283-308.
- Eisenberg, D. (1986). *Las publicaciones de la Editorial Séneca*. Fundación Universitaria Española.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Volumen Ed.). *Handbook of child psychology: Social, Emotinal, and personality development* (5ª edición, vol. 3, pp. 701-778). Nueva York: Wiley.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100.
- Eisenberg, N. y Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91.
- Eisenberg, N. y Miller, P. A. (1992). The development of prosocial moral reasoning in childhood and mid-adolescence. *Child rearing: influence on prosocial and moral development*, 31-56.
- Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989) *The Roots of Prosocial Behavior in children*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1992). Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía. *La empatia y su desarrollo*, 241-270.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66 (4), 1.179-1.197.

- Eisenberg, N. , Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development* (Vol. 3, pp. 646-718). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N. , Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (1998). Prosocial development. *Handbook of child psychology*.
- Eisenberg, N. , Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N. , Fabes, R., Guthrie, I., Murphy, B., Maszk, P., Holgren, R. & Suh. K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 27(5), 849.
- Eisenberg, N. , Morris, A., McDaniel, B., y Spinrad, T. (2009). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescence psychology*, vol. 1 (pp. 229- 265). Hoboken N. J.: John Wiley y Sons.
- Eisenberg, N., Pasternack, J., Cameron, E. y Tryon, K. (1984) The relation of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development*, 55, 1479-1485.
- Eisenberg, N. , Wentzel, N., & Harris, J. (1998). The Role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review*, 4.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child development*, 72(2), 518-534.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 055-1071.
- Eisenberg-Berg, N. , & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*.
- Elias, M.J., Chan, A. Y. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.

- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología*, 24, 1, 1-8
- Estrada, P. (1995). Adolescents' self-report of prosocial responses to friends and acquaintances: The role of sympathy-related cognitive, affective, and motivational processes. *Journal of research on adolescence*, 5(2), 173-200.
- Etxebarria, I. (1989). *Sentimientos de culpa y cambio de valores morales*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. España.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. Gender differences in emotions and social behaviour at school age. *Infancia y aprendizaje*, 26(2), 147-161.
- European Commission (2013). The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams. The Eurydice Network. [online] Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157).
- Fernández Ballesteros, R. (1986). Evaluación de ambientes: una aplicación de la psicología ambiental. En F. Jiménez Burillo y J. I. Aragonés (Comps.), *Introducción a la psicología ambiental*. (pp. 98-115). Madrid: Alianza.
- Fernández I., López B. y Márquez M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., ... & Alba, G. (2010). Confirmatory factor analysis of the PKBS-2 subscales for assessing social skills and behavioral problems in preschool education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3).
- Fernández-Ríos, L. (1994). *Manual de psicología preventiva. Teoría y práctica*. Madrid. Siglo Veintiuno de España.
- Feshbach, N. D. (1990). 12 Parental empathy and child adjustment/maladjustment. *Empathy and its development*, 271.
- Feshbach, N. D. , & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child development*.

- Filippetti, V. A. , López, M. B., & Richaud, M. C. (2012). Abordagem neuropsicológica para a construção de empatia: aspectos cognitivos e neuroanatômica. *Cuadernos de neuropsicología*, 6(1), 63-83.
- Fromm, E., Horkheimer, M. y Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Península.
- Fuentes, M. J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y aprendizaje*, 48, 65-78.
- Gallagher, H. L. , & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in cognitive sciences*, 7(2), 77-83.
- Gallese V. (2003). The manifold nature of interpersonal relations: The quest for a common mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B* 358:517-528.
- Gallese V. (2006). Intentional attunement: A neurophysiological perspectiva on social cognition and its disruption in autism. *Exp. Brain Res. Cob. Brain Res.*, 1079:15-24.
- Gallese V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences* 8:396-403.
- Garaigordobil, M. (1992): *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (2000): *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Pirámide. Madrid.
- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de, 8*. Madrid. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M., (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: CIDE.
- Garaigordobil, M. y García De Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 51-62.

- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30 (130), 241-271.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113-134.
- García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225-240.
- García, K. S. L., & Costa Junior, M. L. D. (2008). Antisocial behavior and alcohol consumption by school adolescents. *Revista latino-americana de enfermagem*, 16(2), 299-305.
- García, L., Orellana, O., & Pomalaya, R. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Rev. investig. psicol*, 14(2), 17-30.
- García-López, L. M., del Campo, D., Gutiérrez, D., González-Víllora, S., & Valenzuela, A. V. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2).
- Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development, En R.J. Haggerty, L.R. Scherrod, N. Garmezy y M. Rutter (Coords.), *Stres, risk, and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garner, P.V., Jones, D. C. y Palmer, D. J. (1994). Social cognitive correlatos of preschool children's sibling caregiving behaviour. *Developmental Psychology*, 30, 905-911.
- Gauze, G., Bukowsky, W. M., Aquan-Asee, J. y Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and appreciations which self-perceived well-being during early adolescence. *Child development*, 67, 2201-2216.
- Gifford-Smith, M. y Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-248.
- Gilar, R; Miñao, P y Castejón, J. L (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica*, Vol. 5, No 1, 21-32.

- Giles, J. W. , & Heyman, G. D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child development*, 76(1), 107-121.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Realing emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(supl.), 118-123.
- Gini, G. , & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54(7-8), 585-588.
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: Tea Ediciones.
- Gismero, E. (2002). *Manual. Escala de Habilidades Sociales (EHS)*. Madrid: TEA, Ediciones, S.A.
- Gladstein, G. (1983) Understanding empathy: Integrating counselling, developmental and social psychology perspectives. *Journal of counselling psychology*, 30, 467-482.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J. M., Martorell, M. C., Navarro, A. M. y Silva, E. (1993): "Escala de Asertividad (EA)". En F. Silva y C. Martorell (dir.). *EPIJ. Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil*. vol. II (pp. 141-174). MEPSA Madrid.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Random House LLC.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés.
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid. Morata.
- Goody, E. (1995) El aprendizaje de la conducta prosocial en sociedades igualitarias pequeñas desde un punto de vista antropológico. En R. Hinde y J. Groebel (Eds.) *Cooperación y Conducta Prosocial*. Madrid: Visor.
- Greener, S.H. (1999). The relationship between emotional predispositions, emotional decoding and regulation skills and children's prosocial behavior. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering*, 59 (8-B), 4.509

- Grineski, S. C. (1991): Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments. *Dissertation Abstracts International*, 51(8-A), 2629.
- Guerra, N. G., Huesmann, L.R., Tolan, P.H., Van Acker, R. y Eron, L.D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (4), 518-528.
- Guevara, I. P., Cabrera, V. E. y Barrera, F. (2007). Contextual factors and moral emotions as predictors of psychological adjustment in the adolescence. *Universitas Psychologica*, 6(2), 269-283.
- Guijo Blanco, V. (2003). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.
- Guozhen, C., Li, W. y Shengnan, L. (2004). A research on moral empathy, trend of helping behavior and their relations among children aged 6-12 in China. *Psychological Science*, 27 (4), 781-785.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A. y Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hadley, A. M., Hair, E. C. & Anderson K. (2008) Assessing What Kids Think About Themselves: A Guide To Adolescent Self-Concept For Out-Of-School Time Program Practitioners. Child Trends. 2008- 32. Recuperado en www.childtrends.org/LINKS el 29 de marzo de 2009.
- Hannah, M. E. , & Midlarsky, E. (1985). Siblings of the handicapped: A literature review for school psychologists. *School Psychology Review*.
- Hansen, D. J., Nangle, D .W. y Meyer, K. A. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children*, 21, 489-513.
- Harter, S. (1997). "The development of self-representations during infancy". En W. Damon y N. Eisenberg. *Handbook of child Psychology. Social, emotional and personality development*. New.
- Hartup, W. W. (1992): Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. Eric digest.

- Harwood, M. D. y Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology* 24, 401-418.
- Heimer, K. (1997). Socioeconomic status, subcultural definitions, and violent delinquency. *Social forces*, 75(3), 799-833.
- Hernández, A. N. (2013). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22).
- Hidalgo de Trucios, S. J. (1994). "Evolución de los comportamientos altruistas y cooperativos". En J. Carranza (ed.) ETOLOGÍA. *Introducción a la ciencia del comportamiento*. Cáceres. Universidad de Extremadura. 299-336.
- Hoffman, I. Z. (1992). Some practical implications of a social-constructivist view of the psychoanalytic situation. *Psychoanalytic Dialogues*, 3 (2).
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32(8), 644.
- Hoffman, L. W. (1990). Constructing realities: An art of lenses. *Family process*, 29(1), 1-12.
- Hoffman, L. W., Paris, S. G., & Hall, E. (1997). *Psicología del desarrollo hoy*. McGraw-Hill.
- Hoffman, M. L. (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 59-93.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin*, 84(4), 712.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathic emotions and justice in society. *Social Justice Research*, 3, 283-311.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-172.
- Hoffman, M. L. (1991). Is empathy altruistic?. *Psychological Inquiry*, 2(2), 131-133.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. *La empatía y su desarrollo*, 59-93.

- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Hogan, R. (1969) Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 207-216.
- Holmgren, R. A., Eisenberg, N y Fabes, R. A. (1998) The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 171-193.
- Horne, A., Stoddard, J. y Bell, C. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying in school. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11, 4, 262-271.
- Howes, C., Matheson, C. C y Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huebner, E. S., Suldo, S. y Gilman, R. (2006). Life satisfaction among children and adolescents. En G. Bear y K. Minke (eds.), *Children's Needs* (3ra. ed.) (pp. 357-368). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual review of psychology*, 60, 653-670.
- Inderbitzen, H. M. , & Foster, S. L. (1992). The teenage inventory of social skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451.
- Inderbitzen, H. , & Clavin, H. (1992). An investigation of the Construct Validity of de Teenage Inventary of Social Skills: A Corvengent Approach. *Trabajo presentado en la Junta Anual de la Asociación por el Avance de la Terapia de Comportamiento, Boston, USA*.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., & Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de ESO: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.

- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *anales de psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C. J., Delgado, B., Baustista, R., Torregrosa, M.S., Espada, J.P., García-Fernández, J.M. et al. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 21, 11-22.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X., & Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: reliability and validity of the Spanish translation.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1).
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465.
- Inglés, C. J., Martínez-Montegudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G. et al. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Inglés, C. J., Ruiz, C., García, J. M., Benavides, G., Estévez, C., Martínez, F., ... & Pastor, Y. (2005). Tasas de popularidad, rechazo y olvido en estudiantes prosociales de ESO. *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación*, 323-335.
- Instituto de Evaluación Educativa. (2014). *PISA 2012. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ipiña, M. J., Molina, L. & Reyna, C. (2010). Características psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en una muestra de niños cordobeses. *Artículo enviado para su publicación*.
- Ipiña, M. J., Molina, L., & Reyna, C. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2), 245-264.

- Iribarren Navarro, M. V. (2014). *La psicología moral y la religiosidad: relaciones entre el razonamiento moral prosocial, los valores y las actitudes religiosas en estudiantes de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. España.
- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11(1), 41-60.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. Social attitudes and social adaptation among Spanish adolescents: The role of perceived emotional intelligence. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Jiménez-Cortés, M. P., Pelegrín-Valero, C., Tirapu-Ustárroz, J., Guallart-Balet, M., Benabarre-Ciria, S., & Olivera-Pueyo, J. (2012). Trastornos de la empatía en el daño cerebral traumático. *Revista de Neurología*, 55(1), 1-10.
- Jiménez-Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41, 69-79.
- Jones, S., Haslam, S.A., York, L. y Ryan, M. (2008). Rotten Apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 117-132.
- Juntilla, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. y Vauras, M. (2006). Multisource assessment of Children's social competence. *Emotional and Psychological Measurement*, 66 (5), 874-895.
- Kazdin, A.E., Matson, J.L. y Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 129-140.
- Kelly, J. A, y Lamparski, D. M. (1985). Outpatient treatment of schizophrenics: Social skills and problem-solving training. En M. Hersen y A. S. Bellack (Comps.), *Handbook of clinical behavior therapy with adults*. Nueva York: Plenum Press.
- Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford.
- Kochanska, G. y Radke-Yarrow, M. (1992). Inhibition in toddlerhood and the dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. *Child Development*, 63, 325-335.
- Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Kohlberg, L. , Power, F. C., & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Krebs, D. y Van Hesteren, F. (1994). "The development of altruism: toward an integrative model". *Developmental Review*, 14, 103-158.
- Krebs, D. , & Miller, D. T. (1985). Altruism and aggression. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. II, 3ª ed., pp. 1-71). Nueva York: Random House.
- Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kukiya, K. (2002). Relationship between emotional competence and social information processing: an application to assertion behavior. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35 (1), 66-75.
- Lacasa, C. S. , & Ramírez, F. C. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032.
- Lacunza, A. B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
- Lacunza, A. B. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño*, 2(1), 1–20.
- Landazabal, M. G. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia* (Vol. 160). Ministerio de Educación.
- Latane, B. y Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Laurenceau, J. , Feldman, L. & Pietromonaco, P. (1998) Intimacy as an interpersonal process" The importance of self-disclosure, partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 5, pp. 1238-1251.
- Lazarus, A.A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.

- Leganés Lavall, E. N. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society & Education*, 5(1).
- León, D. & Sierra, H. (2008). Desarrollo De La Comprensión De Las Consecuencias De Las Emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología* 40, 1, 35-45.
- Litvack, M.W., Mcdougall, D. y Romney, D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123 (3), 303-324.
- Lockwood, R., Kitzmann, K., y Cohen, R. (2001). The impact of sibling warmth and conflict on children's social competence with peers. *Child Study Journal*, 31, 47-70.
- Lodge, J. & Feldman, S. (2007). Avoidant Coping As A Mediator Between Appearance-Related Victimization and Self-Esteem in Young Australian Adolescents *British Journal of Developmental Psychology* 25, 633-642.
- Loehlin, J. C. (1992) *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loinaz, I., Echeburúa, E., & Ullate, M. (2012). Estilo de apego, empatía y autoestima en agresores de pareja. *Terapia psicológica*, 30(2), 61-70.
- Lopes, P.N. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review*, 22, 12-13.
- López, F. (1994) *Para Comprender la Conducta Altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- López, F. (1998) Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- López, F., Apocada, P., Etxebarria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (1994). *La conducta altruista: teoría, investigación e intervención educativa*. Estella: VD.
- López, M. B., Filippetti, V. A., & Richaud, M. C. (2013). Empatía: Desde la Percepción Automática hasta los Procesos Controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1).
- López, M. J., Garrido, V. y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- López, M. J., Garrido, V., Rodríguez, F. J. y Paíno, S. G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Monográfico Psicothema Psicología de la Violencia, 14*, 155-163.
- López, V. (2007). La inteligencia social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psyche, 16, 2*, 17-28.
- López de Dicastillo Rupérez, N., Iriarte Redín, C., & González-Torres, M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre educación, (11)*.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). Test de empatía cognitiva y afectiva, TECA. Madrid: TEA.
- Loudin, J. L., Loukas, A., & Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior, 29(5)*, 430-439.
- Lozano, A. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto de ser humano. *Infancia y aprendizaje, 30 (1)*, 109-129.
- Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., ... & Leyva, C. (1993). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. *Actas IX jornadas pedagógicas para la enseñanza del inglés, 198-214*.
- Marci, C. D. , Ham, J. , Moran, E. & Orr, S.P. (2007). Physiologic Correlates of Perceived Therapistn Empathy and Social-Emotional Process during Psychotherapy. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 195, (2):103-111*.
- Markiewicz, D. , Doyle, A.B. y Brendgen, M. (2001). The quality of adolescents' friendships: associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and friends, and prosocial behaviour. *Journal of Adolescence, 24*, 429-445.
- Martí Noguera, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de Universidades iberoamericanas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: España.
- Martí Noguera, J. J., Martí Vilar, M., & Puerta Lopera, I. C. (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research, 2011, vol. 4, num. 1, p. 24-28*.

- Martí Vilar, M. (2010a). "Modelos teórico-explicativos de la prosocialidad". En M. Martí Vilar, *Razonamiento Moral y Prosocialidad. Fundamentos* (pp.125-148) Madrid: Editorial CCS.
- Martí Vilar, M. (2010b). *Razonamiento Moral y Prosocialidad. Fundamentos básicos. Madrid: CCS.*
- Martí Vilar, M. y Lorente Escriche, S. (2010a). Instrumentos para medir la conducta prosocial y la empatía. In *Razonamiento moral y prosocialidad: fundamentos* (pp. 197-216). Editorial CCS.
- Martí Vilar, M. y Lorente Escriche, S. (2010b) Factores determinantes de las conductas prosociales. In *Razonamiento moral y prosocialidad: fundamentos* (pp. 149-168). Editorial CCS.
- Martí Vilar, M., & Palma Cortés, J. (2010). Diferències de sexe i edat en la disposició empàtica dels estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1-2 (13), 255-270.
- Martí Vilar, M., Lorente Escriche, S., Martí Noguera, J. J., & Palma Cortés, J. (2013). Estructura y contenido de "Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos". *Bioética, neuroética, libertad y justicia* (pp. 705-714). Editorial Comares S.L
- Martínez González, A., Inglés Saura, C., Piqueras Rodríguez, J. & Oblitas Guadalupe, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84.
- Martínez, A.E., Inglés, C.J., Piqueras, J.A. y Oblitas, L.A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28, 74-84.
- Martínez, M. D. C. P., Justicia, F. J., & Cabezas, M. F. (2010). Prácticas de crianza y competencia sociales en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13).
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., & Monreal-Gimeno, M. D. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 8(3).
- Martínez-Otero Pérez, V (2011). La Empatía en la Educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.

- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Conflictos escolares y vías de solución. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (5), 23-31.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1): 68-78
- Mateu, C. , Campillo, C., González, R., & Gómez, O. (2010). La empatía psicoterapéutica y su evaluación: una revisión. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 15(1), 1-18.
- Mateu-Martinez, O., Antonio Piqueras, J., Isabel Jimenez-Albiar, M., Pedro Espada, J., Luis Carballo, J., y Orgiles, M. (2013). Effectiveness of a brief cognitive-behavioral prevention program for social rejection in children. *TERAPIA PSICOLOGICA*, 31(2), 187-195.
- Matson, J. L. y Ollendick, T.H. (1998). *Enhancing children's social skills*. New York: Pergamon Press.
- Matson, J. L. y Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 30(2), 249-274.
- Matson, J. L. , Heinze, A., Helsel, W. J., Kapperman, G., & Rotatori, A. F. (1986). Assessing social behaviors in the visually handicapped: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 78-87.
- Matson, J. L. , Macklin, G. F., & Helsel, W. J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16(2), 117-123.
- Matson, J. L. , Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and therapy*, 21(4), 335-340.
- Mavroveli, S. , & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

- Mayer, J. D. , Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology, 59*, 507-536.
- Mayer, J., Caruso, DR. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 320-342). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3* (1), 97-105.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence. *Educational implications*. New York: Basics Books.
- McCrae, R.R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist, 44*(1), 10-31.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- McPhedran, S. (2009). A review of the evidence for associations between empathy, violence, and animal cruelty. *Aggression and Violent Behavior, 14*(1), 1-4.
- Mehrabian, A. , & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy1. *Journal of personality, 40*(4), 525-543.
- Meichenbaum, D. (1987). *Manual de Inoculación de Estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment, 18* (1), 30-42.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J. e Hidalgo, M.D. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés, 8*, 1, 25-36.
- Menesini, E. , & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(2), 183-196.
- Mestre, J. , Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.

- Mestre, M. V. (2000). *Formar personas prosociales*. Editorial CCS.
- Mestre, M. V., Frías, D. y Tur, A. M. (1997). Variables personales y empatía. *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, 163-193.
- Mestre, M. V., Frías, D., Samper, P. y Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20, 189-199.
- Mestre, M. V., Frías, D., Samper, P. y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 1(3), 221-232.
- Mestre, M. V., Pérez Delgado, E., Samper, P. y Frías, D. (1999). Instrumentos de evaluación del razonamiento moral. *Psicología moral y crecimiento personal*, 155-179.
- Mestre, M. V., Pérez Delgado, E., Samper, P. y Martí Vilar, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *IberPsicología*, 1998, vol. 3, num. 1, p. 1-21.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 445-458.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2).
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Díez, I. y Nácher, M. J. (2001). Estilos de crianza y variables escolares relacionadas con la conducta prosocial y la conducta agresiva: Un estudio longitudinal. *R&D&I project, ref. BSO2001-304, Ministerio de Ciencia y Tecnología*.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia; Emotions, Coping Style and Aggression during Adolescence. *Univ. psychol*, 11(4), 1263-1275.

- Mill, J. (1984). High and low self-monitoring individuals: Their decoding skills and empathic expression. *Journal of Personality*, 52, 372 – 388.
- Miller, D. (1991). Do adolescents help and share?. *Adolescence*.
- Minzi, D., Richaud, M. C., Lemos, V., & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2).
- Mirón, L., Otero, J.M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15 (44), 239-254.
- Mischel, W. (1981). A cognitive-social learning approach to assessment. En T. V. Merluzzi, C. R.
- Miville, M.L., Carlozzi, A.F., Gushue, G.V., Schara, S.L. y Veda, M. (2006). Mental health counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal-diverse orientation and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counselign*, 28(2), 151-165.
- Monjas Casares, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Mora, N. M. (2012). Desarrollo sociomoral en adolescentes escolarizados: algunas reflexiones psicosociales acerca de la nueva ruralidad costarricense. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 39(1), 395-411.
- Moraleda, M., González Galán, A., García-Gallo, J., 2004. Manual. *Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Tea ediciones. Madrid.
- Morales, M. I. J., & Zafra, E. L. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
- Morell-Mateu, S. (2013). La importancia de los juegos cooperativos para solucionar o reducir los conflictos entre alumnos en las clases de educación física.
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós (trabajo original publicado en 1934).

- Moreno, M. D. C., & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. *J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), Desarrollo psicológico y educación, 1*, 219-232.
- Moya-Albiol L, Herrero N, Bernal MC. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol*; 50: 89-100.
- Muñoz, C., Frick, P.J., Kimonos, E.R., y Aucoin, K.J. (2007). Types of aggression, responsiveness to provocation, and callous-unemotional traits in detained adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 15-28.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R. y Braza, P. (2004). *Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria*. Anales de Psicología, n.º 20, pp. 81-91.
- Murphy, B. C. y Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are a target of a peer's anger. *Social Development, 6 (1)*, 18-36.
- Murphy, G., Murphy, L.B. y Newcomb, T.M. (1937). *Experimental Social Psychology*. New York: Harper and Row.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología, 31 (2)*, 16-32.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Mussen, P. , & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of pro-social behavior in children*. WH Freeman.
- Naranjo-Meléndez, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas, 2 (1)*, 159-175.
- Navarro-Segura, L., Rosa, G. y López, P. (2013). "Estrategias analógicas y sentido del humor en el aprendizaje de la competencia social de los profesionales de la educación social" *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 53*, p. 53-72
- Niec, L.N. (1998). Relationships among children's internal representations, affect and fantasy in play, and interpersonal functioning. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering, 59 (5- B)*, 2.427.

- Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal relationships, 12*, 1-22.
- Oceja, L., López-Pérez, B., Ambrona, T. & Fernández, I. (2009). Measuring general dispositions to feeling empathy and distress. *Psicothema, 21*(2), 171. Retrieved from <http://www.doredin.mec.es/documentos/01720093004640.pdf>.
- Olhaberry M. y Jiménez J. P. (2008) Convergencias en torno al concepto de representación y sus implicaciones en el tratamiento de la depresión. *Rev GPU 2008; 4; 2: 230-240*
- Oliva, A., y Arranz, E. (2005). Sibling relationships during adolescence. *European Journal of Developmental Psychology, 2*, 253-270.
- Olivera, J., Braun, M., & Roussos, A. J. (2011). insTruMenTos Para la eValuación. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 20*(2), 121-132.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega García, H., Tirapu Ustárroz, J., & López-Goñi, J. J. (2012). Assessment of social cognition in schizophrenia through the " Reading the Mind in the Eyes" test: Implications for rehabilitation. *Avances en Psicología Latinoamericana, 30*(1), 39-51.
- Ortega, R. y Mora, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje, 31*(4), 515-528.
- Padés Jiménez, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears: España.
- Page, L.M. (1936). *The modification of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*, 267-284. Madrid: Pirámide.
- Palma Cortés, J. (2013). *Componentes cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: España.
- Parra Benavides, A. M., Carvajal Pineda, N. M., & Moreno, J. H. (2012). *Acoso escolar y empatía en un grupo de adolescentes con trastornos disocial de la conducta*. Proyecto de Grado. Universidad de la Sabana: Colombia.

- Parra Esquivel, E. I. (2012). Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños escolarizados. *Salud Uninorte*, 28(1).
- Pérez, J.I y Garaigordobil, M (2004) Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22 (2), 153-169.
- Pérez, V. M. O. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174.
- Pérez, V., Rodríguez, J., De la Barra F. y Fernández, A. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica. *PSYKHE*. 14 (2), 55-62.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Paz Montes, M., & Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Pérez-Delgado, E., & Fuentes, E. (1997). Psicología del desarrollo moral: de Piaget a Kohlberg. *Mestre, V. y Pérez-Delgado, E.: Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención, cap, 1, 9-34.*
- Perry, A. (2009). Insecure attachment and its consequences. *Healthcare Counseling & Psychotherapy Journal*, 9, 3-7.
- Peterson, G. W. & Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. En T. P. Gullotta, C. R. Adams & R. Montemayor (Eds.), *Developing social competence in adolescence. Advances in adolescent development* (Vol. 3, pp. 97-139). Thousand Oaks, CA, EE. UU: Sage.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Philippe Rushton, J. , Chrisjohn, R. D., & Cynthia Fekken, G. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and individual differences*, 2(4), 293-302.
- Phillips, L. , & Zigler E, D. (1964). Role orientation, the action-thought dimension, and outcome in psychiatric disorder. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(4), 381.
- Piliavin, J. A. , & Piliavin, I. M. (1972). Effect of blood on reactions to a victim.

- Plata, C., Riveros, M. y Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4 (2),99-112.
- Plata, C., Riveros, M., & Moreno, J. (2012). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychología: Avances de la disciplina*, 4(2), 99-112.
- Putallaz, M. , & Heflin, A. H. (1990). 7 Parent-child interaction. *Peer rejection in childhood*, 189.
- Radke-Yarrow, M. , & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In *Development and maintenance of prosocial behavior* (pp. 81-99). Springer US.
- Redondo Pacheco, J., & Guevara Melo, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(36), 173-192.
- Redondo, S. (1993) *Evaluar e intervenir en prisiones*. Barcelona Col. Universitas 30. P.P.U.
- Rendón, M. I., Cortés, M., & Soler, F. (2012). Relaciones deícticas simples, toma de perspectiva y competencia social. *Suma Psicológica*, 19(2).
- Retuerto, A. (2002). Desarrollo del razonamiento moral. Razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia. *Valencia, Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Básica*.
- Richardson, D. R. , Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275-289
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Children perception of parental empathy in relation with children empathy and social skills. En M. C. Richaud Invited Symposium Social skills, parental styles and coping in children and adolescents, XXVII International Congress of Applied Psychology, Atenas, Grecia.
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. y Mesurado, B., (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá, 29(2), 330-343.

- Rizzolatti G., Fogassi L. y Gallese V., (2004). Cortical mechanisms subserving object grasping, action understanding and imitation. In *The New Cognitive Neurosciences*, ed. M.S. Gazzaniga. 3rd ed. Cambridge: MIT Press, pp. 427-440.
- Rizzolatti G., y Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27:169-192.
- Roberts, L., Garritz, B., y Kearney, K. (1990). *Shaping your school's culture to improve student learning*. Los Ángeles, CA: California School Leadership Academy.
- Roberts, W. y Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Roche, R. (1982). "Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia". *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 101-114.
- Roche, R. (1991). Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales. *Qué Miras*, 291-313.
- Roche, R. y Castelló, A. (1990). Elementos conductuales y antecedentes educativofamiliares del comportamiento prosocial en muchachos de 13 a 16 años. *Revista de Ciencias de la Educación*, 144, 405-425.
- Roche, R., & Sol, N. (1998). Prosocialidad de las emociones, valores y actitudes positivas. *Barcelona: Editorial Blume*.
- Rodríguez, F. J. y Grossi, F. J. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de FICYT.
- Rodríguez, R., Seoane, A. y Pedreira, J.L. (2008). Niños contra niños. El bullying como trastorno emergente. Recuperado el 3 de diciembre de 2008.
http://elrefugio.net/index.php?option=com_content&task=view&id=245&Itemid=2
- Rogers C. (1979). *Psicoterapia basada en el cliente*. Argentina: Paidós.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill.

- Romera, E. M., Ortega, R., & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202. (pp-195),
- Rosberg, M. (1994). "Integrated curriculum in the Bulgarian kindergarten". *International Journal of Early Childhood*, 26(1), 64-66.
- Rubin, K. H. , & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In *Handbook of social development* (pp. 283-323). Springer US.
- Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *RevNeuro [Seriada en línea]*, 56(Supl 1), S13-S21.
- Ruiz Olivares, R. (2005). *Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista*. Tesis de doctorado. Universidad de Córdoba: España.
- Saldaña, R. M. E. G., Cruz, R. G., Martínez, J. P. M., Hernández, C. F., & del Castillo Arreola, A. (2013). Validación social de un programa de entrenamiento de habilidades sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, (3).
- Salovey, P. y Mayer, J.D . (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Sánchez, M. E. G. B. (2008). *Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España.
- Sánchez, M. P. M., Palos, P. A., & Gómez, R. P. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Psicología y Educación.*, 15(1), 99-118.
- Sánchez, Oliva & Parra. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Sánchez-Teruel, D., García-León, A. y Muela-Martínez, J. A. (2013). Tentativas suicidas en la provincia de Jaén (España). *Gaceta Sanitaria*.
- Schultz, D., Izard, C.E. y Bear, G. (2004). Children's emotion processing: relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16 (2), 371-387.

- Schulze, R. y Roberts, R.D. (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Scourfield, J., John, B., Martin, N., & McGuffin, P. (2004). The development of prosocial behavior in children and adolescents: A twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 927-935.
- Seban, A. M (2003). The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression. *Social Development, 12*(2), 249-268.
- Seesa, F.M. y Steimberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *Journal of early adolescence, 11*, 38-55.
- Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain, 132*(3), 617-627.
- Sheenan, E. P., Lennon, R. & Mcdevitt, T. (1989). Reactions to AIDS and other illnesses: Reported interactions in the workplace. *The Journal of Psychology, 123*, 525-536.
- Shek, D.T.L. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior: A pioneer study in a chinese context. *Journal of Genetic Psychology, 158*, 113-128.
- Shelton, C. M., & McAdams, D. P. (1990). In search of an everyday morality: The development of a measure. *Adolescence*.
- Simco, M. y Joan, A. (2000). Differences among peer status groups on levels of loneliness, social competence and empathy. *Dissertation Abstracts International: Section B*, 61 (2-B).
- Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. *American Psychologist, 18*(8), 503.
- Smither, S. (1977). A reconsideration of the developmental study of empathy. *Human development, 20*, 253 – 276.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A., & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema, 12*, 661-670.
- Soriano, M. y Soriano, F.I. (1994). School violence among culturally diverse populations: Sociocultural and institutional considerations. *School Psychology Review, 23*(2), 216-235.

- Sorlie, M. A. , Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 18*, 121-144.
- Spence, S. H. , & Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of the Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*.
- Spinrad T. & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior and positive development in schools. En R. Gilman, S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119-129). New York: Routledge. Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology, 35*(5), 1189–1197.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Development Review, 27*, 90-126.
- Stepien, K.A. & Baerstein, A. (2006). Educating for Empathy. *Journal of General Internal Medicine. 21*: 524-530. [traducción personal].
- Stoudt, B. G. (2006). "You're Either In or You're Out" School Violence, Peer Discipline, and the (Re) Production of Hegemonic Masculinity. *Men and masculinities, 8*(3), 273-287.
- Strayer, F. F. , Wareing, S., & Rushton, J. P. (1979). Social constraints on naturally occurring preschool altruism. *Ethology and Sociobiology, 1*(1), 3-11.
- Strayer, J. y Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development, 13* (1), 1-13.
- Switzer, G.E., Simmons, R.G., Dew, M.A., Regalski, J.M. y Wang, Ch-h (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes and behavior. *Journal of Early Adolescence, 15*(4), 429-455.
- Tadeucci, M. D. S. R., de Araujo, E. A. S., & Ribeiro, M. J. F. X. (2013). Competencias sociales en la estrategia de desarrollo de carrera. *Apuntes de Psicología, 31*(1), 93-99.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En: K. A. Bollen (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Macmillan Publishing Co, Inc.

- Thompson, M.W. (1995). Relationship between prosocial orientation and prosocial behavior of preschoolers. *Dissertation Abstracts International: Humanities and Social Sciences*, 55 (10-A), 3.145.
- Thrinke, S. J., y Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39, 77-91.
- Tillfors M. (2004) Why do some individuals develop social phobia? A review with emphasis on the neurobiological influences. *Nord J. Psychiatry*, 58, pp. 267-276.
- Titchener, E. B. (1920). Notes from the psychological laboratory of Cornell University. *The American Journal of Psychology*, 212-214.
- Topping, K. , Bremmer, W. y Holmes, E.A. (2000). Social Competence. The social construction of the concept. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 22-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Núñez, J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.
- Torres, M. V. T., Elawar, M. C., Mena, M. J. B., & Sánchez, A. M. M. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(2), 37-56.
- Torres, M. V. T. , Sánchez, A., Mena, M. J. B., & García, J. (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(3), 325-338.
- Traustadottir, R. (1991). Mothers who care: Gender, disability and family life. *Journal of Family Issues*.12 (2), 211-228.
- Trianes M.V, Blanca M.J, Muñoz A., García B., Cardelle-Elawar M. y Infante L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*. Vol. 18, 2, 197-214.
- Trianes, M. V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. J. y Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 37 56.

- Trianes, M.V. y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trower, P. (1982). *Toward a Generative Model of Social Skills: A critique and synthesis*. In J. P. Curran & P. M. Monti (Eds.)
- Tur, A.M., Mestre, M. V. y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 75-88.
- Udwin, O. (1983): Imaginative play training as an intervention method with institutionalised preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39.
- Ullman, J. B. (1996). Structural equation modeling. En B. Tabachnick y L. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 709-812). New York: Harper Collins.
- Underwood, B. y Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91 (1), 143-173.
- Underwood, B. , Moore, B. S., & Rosenhan, D. L. (1973). Affect and self-gratification. *Developmental Psychology*, 8(2), 209.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parent's expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911-926.
- Vallés, A y Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Van Hoof, A. Raaijmakers, Q., Van Beek, Y. Hale III, W. & Aleva, L. (2008) A Multi-mediation Model on the Relations of Bullying, Victimization, Identity, and Family with Adolescent Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence* 37, 772–782
- Veenstra, R. , Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F. y Ormel, J. (2008). Prosocial and Antisocial Behavior in Preadolescence: Teachers' and Parents' Perceptions of the Behavior of Girls and Boys. *International Journal of Behavioral Development*, 32(3), 243-251.
- Viguer Seguí, P y Serra Desfilis, E (1996). Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. *Anales de psicología*, 12 (2), 197-205.

- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (3), 367-385.
- Weir, K. , & Duveen, G. (1981). Further developameten and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357-374.
- Welsh, M. , Parke, R.D., Widaman, K. y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence. A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-482.
- Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2009). Peer relationships y positive adjustment at school. En R. Gilman, S. Huebner, y M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 229-243). New York: Routledge.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- West, J. L. (2001). Differences in Morality and Empathy in College Majors. *National Undergraduate Research Clearinghouse, Department of Psychology, Missouri Western State College, Retrieved March, 11, 2003.*
- Whiting, B. , & Edwards, C. P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through 11. *The Journal of Social Psychology*, 91(2), 171-188.
- Wied, M. , Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33(1), 48-55.
- Williams, H. M. (1935): A factor analysis of Berne's social behavior in young children, *J. Exper. Education*, 4, 142-146.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanfoord University press.
- Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. Nueva York: Pergamon press.
- Wolpe, J. y Lazarus, A.A (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neurosis*. Nueva York: Pergamon Press.

- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L. y Emde, R. N. (1992) The developmental of empathy twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038-1047.
- Zahn-Waxler, C. , Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child development*, 319-330.
- Zahn-Waxler, C. , Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zigler, E. , & Phillips, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviors. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 231.
- Zigler, E. , & Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 264.
- Zigler, E. , & Phillips, L. (1962). Social competence and the process-reactive distinction in psychopathology. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65(2), 15-2.

APÉNDICE

CHICOS

EN LAS PÁGINAS DE ESTE CUADERNILLO ENCONTRARÁS
CUESTIONES SOBRE ASPECTOS DE TU VIDA:
SITUACIONES HIPOTÉTICAS, VALORES, CREENCIAS,
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS...

EN ESTOS CUESTIONARIOS
NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS...

NO ES UN EXAMEN.

ES IMPORTANTE QUE LEAS LOS CUESTIONARIOS
CON DETENIMIENTO Y LOS CONTESTES
CON MÁXIMA FRANQUEZA.

RECUERDA QUE TODA LA INFORMACIÓN ES
ANÓNIMA Y NO TE COMPROMENTE EN NADA.
iiiiMUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!!

CENTRO: _____

A. SEXO: 1. Mujer 2. Varón

B. EDAD: 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

C. CURSO ACTUAL:

1. 1º ESO	
2. 2º ESO	5. 1º BACHILLER
3. 3º ESO	6. 2º BACHILLER
4. 4º ESO	

D. NOTA MEDIA CURSO ANTERIOR:

1. Insuficiente 2. Suficiente 3. Bien 4. Notable 5. Sobresaliente

E. OPCIÓN RELIGIOSA:

1. Creyente
2. Agnóstico
3. Ateo

F. ESTUDIOS DE LA MADRE:

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)
2. Medios (Bachiller/COU)
3. Superiores (Universitarios)

G. ESTUDIOS DEL PADRE:

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)
2. Medios (Bachiller/COU)

T.I.S.S

INSTRUCCIONES:

Los jóvenes hacen muchas cosas con otros chicos cada día. Probablemente tú haces algunas cosas más a menudo que otras. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indica el grado en que cada uno de ellos te describe mediante el número correspondiente.

1	2	3	4	5	6
No me describe nada	Me describe muy poco	Me describe un poco	Me describe algo	Me describe bastante	Me describe totalmente
1. Cuento chistes y mis compañeros de clase se ríen.....	1	2	3	4	5 6
2. Intento que mis compañeros de clase hagan las cosas a mi manera cuando trabajamos en una tarea de grupo	1	2	3	4	5 6
3. Doy la cara por otros chicos cuando alguien dice algo grosero a sus espaldas.....	1	2	3	4	5 6
4. Olvido devolver cosas que otros chicos me han prestado.....	1	2	3	4	5 6
5. Hago chistes sobre otros chicos cuando son torpes en los deportes.....	1	2	3	4	5 6
6. Quedo con otros chicos para salir.....	1	2	3	4	5 6
7. Ayudo a otros chicos en sus deberes cuando me piden ayuda.....	1	2	3	4	5 6
8. No hago caso a mis compañeros de clase cuando me dicen que deje de hacer lo que estaba haciendo.....	1	2	3	4	5 6
9. Les ofrezco ayuda a mis compañeros de clase para hacer sus deberes.....	1	2	3	4	5 6
10. Cuando no me gusta el aspecto que tienen otros chicos, se lo digo.....	1	2	3	4	5 6
11. Escucho cuando otros chicos quieren hablar sobre un problema.....	1	2	3	4	5 6
12. Me río de otros chicos cuando cometen errores.....	1	2	3	4	5 6
13. Empujo a los chicos que no me gustan.....	1	2	3	4	5 6
14. Cuando quiero hacer algo, intento persuadir a otros chicos para que lo hagan, aunque no quieran.....	1	2	3	4	5 6
15. Me aseguro que todos tengan su turno cuando se hace una actividad en grupo.....	1	2	3	4	5 6
16. Cuando estoy con otros chicos, sólo hablo de aquellos temas que me interesan.....	1	2	3	4	5 6
17. Pido consejos a otros chicos.....	1	2	3	4	5 6
18. Les digo a otros chicos que son simpáticos.....	1	2	3	4	5 6

19. No hago caso a otros chicos cuando no estoy interesado en lo que están hablando.1 2 3 4 5 6
20. Miento para salir de un apuro (aprieto).....1 2 3 4 5 6
21. Siempre les digo a mis compañeros de clase lo que tienen que hacer cuando es necesario hacer algo.....1 2 3 4 5 6
22. Cuando estoy con mi mejor amigo, paso de otros chicos.....1 2 3 4 5 6
23. Coqueteo con la novia de mi amigo cuando me gusta.....1 2 3 4 5 6
24. Invento cosas par a impresionar a otros chicos.....1 2 3 4 5 6
25. Cuando pierdo en un juego, les digo a mis compañeros de clase que jugaron bien..1 2 3 4 5 6
26. Me ofrezco para compartir algo con otros chicos cuando sé que a ellos les gustaría..1 2 3 4 5 6
27. Presto dinero a otros chicos cuando me lo piden.....1 2 3 4 5 6
28. Pego a otros chicos cuando me ponen furioso.....1 2 3 4 5 6
29. Le digo a mis compañeros de clase que lo siento cuando sé que he dañado sus sentimientos.....1 2 3 4 5 6
30. Digo la verdad cuando hago algo malo y otros chicos son culpados por ello.....1 2 3 4 5 6
31. Hablo más que los demás cuando estoy en grupo de chicos.....1 2 3 4 5 6
32. No hago caso de otros chicos cuando me hacen cumplidos.....1 2 3 4 5 6
33. Tiro cosas cuando estoy enfadado.....1 2 3 4 5 6
34. Ofrezco prestar mi ropa a otros chicos para ocasiones especiales.....1 2 3 4 5 6
35. Me muestro agradecido con otros chicos cuando han hecho algo bueno por mí.....1 2 3 4 5 6
36. Pongo de mi parte cuando trabajo con un grupo de compañeros de clase.....1 2 3 4 5 6
37. Cuando estoy enfadado, insulto a mis compañeros de clase.....1 2 3 4 5 6
38. Sé guardar secretos.....1 2 3 4 5 6
39. Digo a otros chicos cómo siento las cosas realmente.....1 2 3 4 5 6
40. Comparto mi comida con compañeros de clase cuando me lo piden.....1 2 3 4 5 6

MESSY

INSTRUCCIONES:

Rodea con un círculo el número que mejor represente si la frase describe tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1	2	3	4
Nunca	A veces	A menudo	Siempre

1. Suelo hacer reír a los demás.	1	2	3	4
2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.	1	2	3	4
3. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).	1	2	3	4
5. Critico o me quejo con frecuencia.	1	2	3	4
6. Interrumpo a los demás cuando están hablando	1	2	3	4
7. Cojo cosas que no son mías sin permiso	1	2	3	4
8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.	1	2	3	4
9. Miro a la gente cuando hablo con ella.	1	2	3	4
10. Tengo muchos amigos/as	1	2	3	4
11. Pego cuando estoy furioso	1	2	3	4
12. Ayudo a un amigo que está herido	1	2	3	4
13. Doy ánimo a un amigo que está triste.	1	2	3	4
14. Miro con desprecio a otros niños.	1	2	3	4
15. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas.	1	2	3	4
16. Me siento feliz cuando otra persona está bien	1	2	3	4
17. Me gusta sacar defectos y fallos a los demás	1	2	3	4
18. Siempre quiero ser el primero.	1	2	3	4
19. Rompo mis promesas. 1	1	2	3	4
20. Alabo a la gente que me gusta	1	2	3	4
21. Miento para conseguir algo que quiero.	1	2	3	4
22. Molesto a la gente para enfadarla.	1	2	3	4
23. Me dirijo a la gente y entablo conversación.	1	2	3	4
24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí	1	2	3	4
25. Me gusta estar solo	1	2	3	4
26. Temo hablarle a la gente	1	2	3	4
27. Guardo bien los secretos.	1	2	3	4

28. Sé cómo hacer amigos.	1	2	3	4
29. Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.	1	2	3	4
30. Me burlo de los demás.	1	2	3	4
31. Doy la cara por mis amigos	1	2	3	4
32. Miro a la gente cuando está hablando.	1	2	3	4
33. Creo que lo sé todo	1	2	3	4
34. Comparto lo que tengo con otros	1	2	3	4
35. Soy testarudo.	1	2	3	4
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4
37. Muestro mis sentimientos.	1	2	3	4
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace	1	2	3	4
39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...)	1	2	3	4
40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	1	2	3	4
41. Hablo demasiado fuerte	1	2	3	4
42. Llamo a la gente por sus nombres	1	2	3	4
43. Pregunto si puedo ayudar	1	2	3	4
44. Me siento bien si ayudo a alguien.	1	2	3	4
45. Intento ser mejor que los demás	1	2	3	4
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.	1	2	3	4
47. Veo a menudo a mis amigos.	1	2	3	4
48. Juego solo.	1	2	3	4
49. Me siento solo	1	2	3	4
50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien	1	2	3	4
51. Me gusta ser el líder.	1	2	3	4
52. Participo en los juegos con otros niños.	1	2	3	4
53. Me meto en peleas con frecuencia.	1	2	3	4
54. Me siento celoso de otras personas.	1	2	3	4
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo	1	2	3	4
56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	1	2	3	4
57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar	1	2	3	4
58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	1	2	3	4
59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	1	2	3	4
60. Pienso que ganar es lo más importante.	1	2	3	4
61. Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.	1	2	3	4
62. Me vengo de quien me ofende	1	2	3	4

I.R.I

INSTRUCCIONES: Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe **eligiendo la puntuación de 0 a 4**. Cuando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz la casilla correspondiente. **Lee cada frase cuidadosamente antes de responder**. Contesta honestamente. Gracias.

	0 No me describe bien	1 Me describe un poco	2 Me describe bastante bien	3 Me describe bien	4 Me describe muy bien
	0	1	2	3	4
1. Sueño y fantaseo, con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo					
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona					
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas					
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela					
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo					
7. Soy usualmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y a menudo no me involucro completamente					
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo, tiendo a protegerlo					
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva					
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)					
12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película					
13. Cuando veo a alguien herido, tiendo a permanecer calmado					
14. Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho					
15. Si estoy seguro que tengo la razón, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto					
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él					
19. Soy habitualmente bastante eficaz al ocuparme de emergencias					

20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren					
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado con alguien, habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí.					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar					

CHICAS

EN LAS PÁGINAS DE ESTE CUADERNILLO ENCONTRARÁS
CUESTIONES SOBRE ASPECTOS DE TU VIDA:
SITUACIONES HIPOTÉTICAS, VALORES, CREENCIAS,
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS...

EN ESTOS CUESTIONARIOS
NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS...

NO ES UN EXAMEN.

ES IMPORTANTE QUE LEAS LOS CUESTIONARIOS
CON DETENIMIENTO Y LOS CONTESTES
CON MÁXIMA FRANQUEZA.

RECUERDA QUE TODA LA INFORMACIÓN ES
ANÓNIMA Y NO TE COMPROMETE EN NADA.
!!!!MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!!

CENTRO: _____

A. SEXO: 1. Mujer 2. Varón

B. EDAD: 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

C. CURSO ACTUAL:

1. 1º ESO	
2. 2º ESO	5. 1º BACHILLER
3. 3º ESO	6. 2º BACHILLER
4. 4º ESO	

D. NOTA MEDIA CURSO ANTERIOR:

1. Insuficiente 2. Suficiente 3. Bien 4. Notable 5. Sobresaliente

E. OPCIÓN RELIGIOSA:

1. Creyente
2. Agnóstico
3. Ateo

F. ESTUDIOS DE LA MADRE:

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)
2. Medios (Bachiller/COU)
3. Superiores (Universitarios)

G. ESTUDIOS DEL PADRE:

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)
2. Medios (Bachiller/COU)

T.I.S.S

INSTRUCCIONES:

Los jóvenes hacen muchas cosas con otros chicos cada día. Probablemente tú haces algunas cosas más a menudo que otras. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indica el grado en que cada uno de ellos te describe mediante el número correspondiente.

	1	2	3	4	5	6
	No me describe nada	Me describe muy poco	Me describe un poco	Me describe algo	Me describe bastante	Me describe totalmente
1. Cuento chistes y mis compañeras de clase se ríen.....	1	2	3	4	5	6
2. Intento que mis compañeras de clase hagan las cosas a mi manera cuando trabajamos en una tarea de grupo	1	2	3	4	5	6
3. Doy la cara por otras chicas cuando alguien dice algo grosero a sus espaldas.....	1	2	3	4	5	6
4. Olvido devolver cosas que otras chicas me han prestado.....	1	2	3	4	5	6
5. Hago chistes sobre otras chicas cuando son torpes en los deportes.....	1	2	3	4	5	6
6. Quedo con otras chicas para salir.....	1	2	3	4	5	6
7. Ayudo a otras chicas en sus deberes cuando me piden ayuda.....	1	2	3	4	5	6
8. No hago caso a mis compañeras de clase cuando me dicen que deje de hacer lo que estaba haciendo.....	1	2	3	4	5	6
9. Les ofrezco ayuda a mis compañeras de clase para hacer sus deberes.....	1	2	3	4	5	6
10. Cuando no me gusta el aspecto que tienen otras chicas, se lo digo.....	1	2	3	4	5	6
11. Escucho cuando otras chicas quieren hablar sobre un problema.....	1	2	3	4	5	6
12. Me río de otras chicas cuando cometen errores.....	1	2	3	4	5	6
13. Empujo a las chicas que no me gustan.....	1	2	3	4	5	6
14. Cuando quiero hacer algo, intento persuadir a otras chicas para que lo hagan, aunque no quieran.....	1	2	3	4	5	6
15. Me aseguro que todos tengan su turno cuando se hace una actividad en grupo.....	1	2	3	4	5	6
16. Cuando estoy con otros chicos, sólo hablo de aquellos temas que me interesan.....	1	2	3	4	5	6
17. Pido consejos a otras chicas.....	1	2	3	4	5	6

18. Les digo a otras chicas que son simpáticas.....1 2 3 4 5 6
19. No hago caso a otras chicas cuando no estoy interesada en lo que están hablando.1 2 3 4 5 6
20. Miento para salir de un apuro (aprieto).....1 2 3 4 5 6
21. Siempre les digo a mis compañeras de clase lo que tienen que hacer cuando es necesario hacer algo.....1 2 3 4 5 6
22. Cuando estoy con mi mejor amiga, paso de otras chicas.....1 2 3 4 5 6
23. Coqueteo con la novio de mi amiga cuando me gusta.....1 2 3 4 5 6
24. Invento cosas par a impresionar a otros chicas.....1 2 3 4 5 6
25. Cuando pierdo en un juego, les digo a mis compañeras de clase que jugaron bien...1 2 3 4 5 6
26. Me ofrezco para compartir algo con otras chicas cuando sé que a ellas les gustaría..1 2 3 4 5 6
27. Presto dinero a otras chicas cuando me lo piden.....1 2 3 4 5 6
28. Pego a otras chicas cuando me ponen furiosa.....1 2 3 4 5 6
29. Le digo a mis compañeras de clase que lo siento cuando sé que he dañado sus sentimientos.....1 2 3 4 5 6
30. Digo la verdad cuando hago algo malo y otras chicas son culpadas por ello.....1 2 3 4 5 6
31. Hablo más que los demás cuando estoy en grupo de chicas.....1 2 3 4 5 6
32. No hago caso de otras chicas cuando me hacen cumplidos.....1 2 3 4 5 6
33. Tiro cosas cuando estoy enfadada.....1 2 3 4 5 6
34. Ofrezco prestar mi ropa a otras chicas para ocasiones especiales.....1 2 3 4 5 6
35. Me muestro agradecida con otras chicas cuando han hecho algo bueno por mí.....1 2 3 4 5 6
36. Pongo de mi parte cuando trabajo con un grupo de compañeros de clase.....1 2 3 4 5 6
37. Cuando estoy enfadado, insulto a mis compañeras de clase.....1 2 3 4 5 6
38. Sé guardar secretos.....1 2 3 4 5 6
39. Digo a otras chicos cómo siento las cosas realmente.....1 2 3 4 5 6
40. Comparto mi comida con compañeras de clase cuando me lo piden.....1 2 3 4 5 6

MESSY

INSTRUCCIONES:

Rodea con un círculo el número que mejor represente si la frase describe tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1	2	3	4
Nunca	A veces	A menudo	Siempre

1. Suelo hacer reír a los demás.	1	2	3	4
2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.	1	2	3	4
3. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).	1	2	3	4
5. Critico o me quejo con frecuencia.	1	2	3	4
6. Interrumpo a los demás cuando están hablando	1	2	3	4
7. Cojo cosas que no son mías sin permiso	1	2	3	4
8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.	1	2	3	4
9. Miro a la gente cuando hablo con ella.	1	2	3	4
10. Tengo muchos amigos/as	1	2	3	4
11. Pego cuando estoy furioso	1	2	3	4
12. Ayudo a un amigo que está herido	1	2	3	4
13. Doy ánimo a un amigo que está triste.	1	2	3	4
14. Miro con desprecio a otros niños.	1	2	3	4
15. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas.	1	2	3	4
16. Me siento feliz cuando otra persona está bien	1	2	3	4
17. Me gusta sacar defectos y fallos a los demás	1	2	3	4
18. Siempre quiero ser el primero.	1	2	3	4
19. Rompo mis promesas. 1	1	2	3	4
20. Alabo a la gente que me gusta	1	2	3	4
21. Miento para conseguir algo que quiero.	1	2	3	4
22. Molesto a la gente para enfadarla.	1	2	3	4
23. Me dirijo a la gente y entablo conversación.	1	2	3	4
24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí	1	2	3	4
25. Me gusta estar solo	1	2	3	4
26. Temo hablarle a la gente	1	2	3	4
27. Guardo bien los secretos.	1	2	3	4

28. Sé cómo hacer amigos.	1	2	3	4
29. Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.	1	2	3	4
30. Me burlo de los demás.	1	2	3	4
31. Doy la cara por mis amigos	1	2	3	4
32. Miro a la gente cuando está hablando.	1	2	3	4
33. Creo que lo sé todo	1	2	3	4
34. Comparto lo que tengo con otros	1	2	3	4
35. Soy testarudo.	1	2	3	4
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4
37. Muestro mis sentimientos.	1	2	3	4
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace	1	2	3	4
39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...)	1	2	3	4
40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	1	2	3	4
41. Hablo demasiado fuerte	1	2	3	4
42. Llamo a la gente por sus nombres	1	2	3	4
43. Pregunto si puedo ayudar	1	2	3	4
44. Me siento bien si ayudo a alguien.	1	2	3	4
45. Intento ser mejor que los demás	1	2	3	4
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.	1	2	3	4
47. Veo a menudo a mis amigos.	1	2	3	4
48. Juego solo.	1	2	3	4
49. Me siento solo	1	2	3	4
50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien	1	2	3	4
51. Me gusta ser el líder.	1	2	3	4
52. Participo en los juegos con otros niños.	1	2	3	4
53. Me meto en peleas con frecuencia.	1	2	3	4
54. Me siento celoso de otras personas.	1	2	3	4
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo	1	2	3	4
56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	1	2	3	4
57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar	1	2	3	4
58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	1	2	3	4
59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	1	2	3	4
60. Pienso que ganar es lo más importante.	1	2	3	4
61. Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.	1	2	3	4
62. Me vengo de quien me ofende	1	2	3	4

I.R.I

INSTRUCCIONES: Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe **eligiendo la puntuación de 0 a 4**. Cuando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz la casilla correspondiente. **Lee cada frase cuidadosamente antes de responder**. Contesta honestamente. Gracias.

0	1	2	3	4
No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bastante bien	Me describe bien	Me describe muy bien

	0	1	2	3	4
1. Sueño y fantaseo, con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo					
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona					
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas					
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela					
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo					
7. Soy usualmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y a menudo no me involucro completamente					
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo, tiendo a protegerlo					
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva					
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)					
12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película					
13. Cuando veo a alguien herido, tiendo a permanecer calmado					
14. Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho					
15. Si estoy seguro que tengo la razón, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto					
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él					
19. Soy habitualmente bastante eficaz al ocuparme de emergencias					

20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren					
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado con alguien, habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí.					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar					