

TESIS DOCTORAL

**RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: ESTUDIO
ACERCA DE LOS COMPORTAMIENTOS, LOS VALORES Y LA
EMPATÍA EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES
IBEROAMERICANAS.**

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ESTUDI GENERAL

Doctorado Interdepartamental 27462

Desarrollo personal y participación social

Juan José Martí Noguera

Director de Tesis: Dr. Manuel Martí - Vilar

VALENCIA

2011

AGRADECIMIENTOS

Desde el año 2000 en el que conviví con un combinado internacional de estudiantes de doctorado en el Col·legi Major Rector Pesset, hasta el 2004 en que empezó el planteamiento de realizar un doctorado, concluyendo a fecha de hoy 2011, son múltiples los momentos que han dado forma a la presente tesis doctoral. Con la presencia durante el proceso de Manolo Martí, director de la tesis, quien en estos años se casaría y la familia crecería. Su aporte es fundamental desde el principio al posibilitar realizar la tesis a distancia por trabajar fuera de Valencia, y el amplio apoyo académico y moral para preparar el trabajo investigación en el que conjugar la experiencia y ámbito profesional, con un acercamiento al contexto científico.

En el DEA, la colaboración de Paco Martínez y Ricard Marí, representó un puntal de apoyo para encajar el ámbito profesional con el investigador, con la consiguiente aportación que supuso un trabajo de investigación en el cual se enfocó la responsabilidad social universitaria como base para la acción aplicada de estudiantes con su entorno social, en ese caso el trabajo del profesor Dr. Eduardo Carrillo con la Fundación Albeiro Vargas y los ángeles custodios dedicada al adulto mayor. Ese trabajo destacó la metodología de Investigación Acción Participativa como adecuada para una implicación plena de la Universidad con el entorno social al que se debería deber.

La elección del objeto de la tesis doctoral supuso una larga temporada en la cual poder reencontrar un sentido personal y profesional al trabajo en curso, siendo al final posible otro encuentro entre la psicología y la responsabilidad social, un lugar de convergencia académica y empresarial, mediante el estudio de cómo son las personas que deberían ser socialmente responsables y el rol de la Universidad en este proceso.

El listado de investigadoras/es contactado por correo electrónico, skype, teléfono, visitas... es extenso, y abarca desde a consagradas figuras de la investigación como Bandura, Eisenberg y Schwartz, todo un seguido de personas que han abierto caminos a través de los cuales encontrar sustento a las hipótesis propuestas; y en los análisis agradecer a Gonzalo por colaborar en interpretar qué teníamos entre datos dando sentido a la labor realizada.

Son muchos los buenos y malos momentos en tan largo recorrido; sobretodo agradecer a las personas que sin entender para qué alguien se va a doctorar, tuvieron palabras de ánimo; y a algunas personas en especial, dar las gracias por creer en mí, cuando eran pocas personas las que en mi creían, y yo no estaba entre ellas.

*En honor i memòria de mun pare i mu mare, qui m'han mostrat com a sa vida se pot esser bona
persona acord uns valors i capacitat de pensar i sentir pels altres,*

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU)	17
1.1 LA RESPONSABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD HACIA LA SOCIEDAD	24
1.1.1 LA RSU DESDE LA GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN	27
1.1.2 LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS DE LA RS	32
1.2 INSTRUMENTOS ELABORADOS PARA MEDIR LA RSU	42
1.3 LA RSU Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	58
CAPÍTULO 2: LOS VALORES HUMANOS	63
2.1 LA CONCEPCIÓN DE LOS VALORES DESDE LA PSICOLOGÍA	67
2.1.1 M. ROKEACH: LA TEORÍA DEL SISTEMA DE VALORES	67
2.1.2 S. SCHWARTZ: LA TEORÍA GENERAL DE LOS VALORES HUMANOS	71
2.2 INSTRUMENTOS PARA LA MEDICIÓN DE LOS VALORES	84
2.2.1 ROKEACH: ROKEACH VALUE SURVEY (RVS)	85
2.2.2 SCHWARTZ: SCHWARTZ VALUE SURVEY (SVS) Y PORTRAIT VALUE QUESTIONNAIRE (PVQ)	89
2.2.3 GOUVEIA: CUESTIONARIO DE VALORES BÁSICOS	92
2.2.4 LEONARD Y GORDON: CUESTIONARIO DE VALORES PERSONALES	93
2.3 DIFERENCIAS ENTRE LOS VALORES Y EL GÉNERO	95

CAPÍTULO 3: LA EMPATÍA	105
<hr/>	
3.1 EL MARCO CONCEPTUAL DE LA EMPATÍA	107
<hr/>	
3.1.1 LA EMPATÍA COGNITIVA	108
<hr/>	
3.1.2 LA EMPATÍA AFECTIVA	110
<hr/>	
3.1.3 LA EMPATÍA COGNITIVA Y AFECTIVA: VISIÓN INTEGRADORA	114
<hr/>	
3.1.4 ESTUDIOS SOBRE LA EMPATÍA DESDE LA NEUROCIENCIA.	118
<hr/>	
3.2 LA MEDIDA DE LA EMPATÍA: PRINCIPALES INSTRUMENTOS	122
<hr/>	
3.2.1 PERSPECTIVA COGNITIVA	123
<hr/>	
3.2.2 PERSPECTIVA EMOCIONAL	124
<hr/>	
3.2.3 PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL	124
<hr/>	
3.2.4 PERSPECTIVA SITUACIONAL	126
<hr/>	
3.3 DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA EMPATÍA	127
<hr/>	
CAPÍTULO 4: LOS COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL, LOS VALORES, LA EMPATÍA Y EL ROL DE GÉNERO.	135
<hr/>	
4.1 COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LOS VALORES	138
<hr/>	
4.1.1 LA ELECCIÓN DE VALORES SOCIALMENTE RESPONSABLES	139
<hr/>	
4.1.2 EL MODELO DE VALORES HUMANOS Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL	141
<hr/>	
4.2 RELACIONES ENTRE LOS COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA EMPATÍA	149
<hr/>	
4.2.1 COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y VARIABLES SITUACIONALES EMPÁTICAS.	152
<hr/>	
4.2.2 VARIABLES DISPOSICIONALES EMPÁTICAS Y COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL	155
<hr/>	

4.3 RELACIONES ENTRE LOS VALORES Y LA EMPATÍA	160
4.4 ROL DE GÉNERO, LOS COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL, LOS VALORES Y LA EMPATÍA.	165

BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5: MÉTODO E HIPÓTESIS	179
5.1 OBJETIVOS	180
5.2 HIPÓTESIS	182
5.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	194
5.4 POBLACIÓN	201
5.5 PROCEDIMIENTO	203
CAPÍTULO 6: DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	205
6.1 CUESTIONARIO DE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS	208
6.2 CUESTIONARIO DE AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES (DAVIDOVICH ET AL., 2005)	209
6.3 CUESTIONARIO DE VALORES DE SCHWARTZ (SVS; SCHWARTZ, 1992)	213
6.4 ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (IRI; DAVIS, 1980)	218
6.5 CUESTIONARIO DE ATRIBUTOS PERSONALES (PERSONAL ATTRIBUTE QUESTIONNAIRE, PAQ; SPENCE & HELMREICH, 1978)	225

BLOQUE III: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 7: DESCRIPCION DE LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD	229
<hr/>	
7.1 RESULTADOS GLOBALES EN LAS ESCALAS DE AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES	230
<hr/>	
7.2 EFECTO DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES EN LA AUTO ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.	235
<hr/>	
CAPÍTULO 8: CUÁLES SON LOS VALORES BÁSICOS Y LA EMPATÍA EN LA MUESTRA DE ESTUDIANTES.	255
<hr/>	
8.1 LOS VALORES BÁSICOS	255
<hr/>	
8.1.1 MEDIAS GLOBALES EN LOS VALORES BÁSICOS.	256
8.1.2 INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES EN LOS VALORES BÁSICOS	259
<hr/>	
8.2 LA EMPATÍA	273
<hr/>	
8.2.1 PUNTUACIONES GLOBALES EN LA EMPATÍA	273
8.2.2 INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN LA EMPATÍA.	275
<hr/>	
CAPÍTULO 9: LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN SER ESTUDIANTES SOCIALMENTE RESPONSABLES.	283
<hr/>	
9.1 INFLUENCIA DE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES	284
<hr/>	
9.1.1 COMO INFLUYEN LOS VALORES EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES	284
9.1.2 PAPEL DE LA EMPATÍA EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES	288
<hr/>	

9.1.3 LA INFLUENCIA DE LA EMPATÍA Y DE LOS VALORES EN LAS ESCALAS DEL CACSR.	289
<hr/>	
9.2 RELACIONES ENTRE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LOS PERFILES DE ESTUDIANTES SOCIALMENTE RESPONSABLES.	301
<hr/>	
9.2.1 CATEGORIZACIÓN DE LA RS DE ESTUDIANTES A PARTIR DE LAS ESCALAS 1 Y 2 DEL CACSR.	301
<hr/>	
9.2.2 RELACIÓN DE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.	306
<hr/>	
9.2.3 APROXIMACIÓN TEÓRICA A LAS RELACIONES DE LOS DOMINIOS DE VALOR Y LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.	312
<hr/>	

BLOQUE IV: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES ENTRE AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL, VALORES Y EMPATÍA.	318
<hr/>	
10.1 ACERCA DE LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES	319
<hr/>	
10.2 ACERCA DE LOS VALORES BÁSICOS.	323
<hr/>	
10.3 EN RELACIÓN A LA EMPATÍA	326
<hr/>	
10.4 LA RELACIÓN ENTRE CONSTRUCTOS DE LOS VALORES Y LA EMPATÍA CON LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.	328
<hr/>	
10.5 DISCUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.	334
<hr/>	

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: EJES DEL INSTRUMENTO DESARROLLADO POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	47
TABLA 2: CATEGORÍAS DEL CACSR.....	54
TABLA 3: RESUMEN SOBRE UNIVERSIDADES O REDES CON PROGRAMAS DE RSU	62
TABLA 4: DIMENSIONES Y DOMINIOS DE VALOR DEL MODELO DE SCHWARTZ	73
TABLA 5: DIMENSIONES BIPOLARES DEL MODELO DE VALORES DE SCHWARTZ (1994,2001)	74
TABLA 6: VALORES INSTRUMENTALES Y FINALES DE LA ESCALA DE VALORES DE ROKEACH (1979)	86
TABLA 7: RELACIÓN VALORES Y REGULACIÓN ANSIEDAD (SCHWARTZ, 2009)	103
TABLA 8: RESUMEN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE VALORES.....	104
TABLA 9: EMPATÍA MULTIDIMENSIONAL (DAVIS, 1980).....	114
TABLA 10: ESCALAS DE EMPATÍA Y SUS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS.	122
TABLA 11: FACULTADES Y UNIVERSIDADES PARTICIPANTES POR PAÍS.....	198
TABLA 12: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR PAÍS	198
TABLA 13: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO	199
TABLA 14 DISTRIBUCIÓN DE ÁREA DE ESTUDIOS POR SEXO.....	199
TABLA 15 DISTRIBUCIÓN POR EDAD	199
TABLA 16: DISTRIBUCIÓN POR RANGO DE EDAD	199
TABLA 17: DISTRIBUCIÓN ESTUDIANTES POR UNIVERSIDADES.....	200
TABLA 18: DISTRIBUCIÓN POR CURSO	200
TABLA 19: DISTRIBUCIÓN POR CICLO	200
TABLA 20 AGRUPACIÓN DE ESTUDIOS POR ÁREAS DE ESTUDIO	201
TABLA 21: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO	201
TABLA 22: ESTUDIANTES QUE COMPAGINAN ESTUDIO Y TRABAJO.....	201
TABLA 23: SITUACIÓN SOCIO-FAMILIAR	202
TABLA 24: CREENCIAS RELIGIOSAS.....	202
TABLA 25: RESUMEN DE LOS INSTRUMENTOS.....	207
TABLA 26: CATEGORÍAS E ÍTEMS DEL CACSR	210
TABLA 27: ESCALA DE FRECUENCIA CACSR (DAVIDOVICH ET AL., 2005).....	210
TABLA 28: ESCALA DE INTENCIONALIDAD CACSR (DAVIDOVICH ET AL., 2005)	210
TABLA 29: CUESTIONARIO DE AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES (CACSR; DAVIDOVICH ET AL., 2005).....	212
TABLA 30: TIPOLOGÍA DE LOS 10 VALORES BÁSICOS.....	214
TABLA 31: MODELO DE RESPUESTA AL SVS.....	214
TABLA 32: VALORES TERMINALES (SVS; SCHWARTZ, 1992).....	216
TABLA 33: VALORES INSTRUMENTALES (SVS; SCHWARTZ, 1992).....	217
TABLA 34: ESCALAS DEL IRI DE DAVIS (1980)	219
TABLA 35: DISTRIBUCIÓN Y SIGNO DE LOS ÍTEMS PARA LAS SUB-ESCALAS DEL IRI.....	220
TABLA 36: CORRELACIONES ESCALAS DEL IRI	221
TABLA 37: COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE SUB-ESCALAS DEL IRI (MESTRE ET AL., 2009)	222
TABLA 38: INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (IRI; DAVIS, 1980).....	224
TABLA 39: ESCALAS CUESTIONARIO DE ATRIBUTOS PERSONALES	226
TABLA 40: PERSONAL ATTRIBUTES QUESTIONNAIRE (PAQ, SPENCE Y HELMREICH, 1978)	228
TABLA 41: PUNTUACIONES GLOBALES DE LAS ESCALAS 1 Y 2 DEL CACSR	230
TABLA 42: PUNTUACIONES MEDIAS ESCALA 1 DEL CACSR.....	231
TABLA 43: PUNTUACIONES MEDIAS ESCALA 2 DEL CACSR.....	232
TABLA 44: PUNTUACIONES MEDIAS DEL CACSR EN DISTINTAS INVESTIGACIONES.	233
TABLA 45: COMPARACIÓN DE LAS ESCALAS DEL CACSR EN DIFERENTES INVESTIGACIONES	234
TABLA 46: INFLUENCIA DEL SEXO EN LA PUNTUACIÓN GLOBAL DE LA ESCALA 1 DEL CACSR	235
TABLA 47: INFLUENCIA DEL SEXO EN LA ESCALA 1 DEL CACSR.....	236
TABLA 48: INFLUENCIA DEL SEXO EN LA PUNTUACIÓN GLOBAL DE LA ESCALA 2 DEL CACSR.....	237
TABLA 49: INFLUENCIA DEL SEXO EN LA ESCALA 2 DEL CACSR.....	237
TABLA 50: INFLUENCIA DE LA EDAD EN LA PUNTUACIÓN GLOBAL DE LA ESCALA 1 DEL CACSR.	239
TABLA 51: INFLUENCIA DE LA EDAD EN LA ESCALA 1 DEL CACSR	239
TABLA 52: INFLUENCIA DE LA EDAD EN LA PUNTUACIÓN GLOBAL DE LA ESCALA 2 DEL CACSR.	240

TABLA 53: INFLUENCIA DE LA VARIABLE EDAD EN LA ESCALA 2 DEL CACSR.	241
TABLA 54: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LA PUNTUACIÓN GLOBAL DE LA ESCALA 1 DEL CACSR. ..	242
TABLA 55: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LA ESCALA 1 DEL CACSR.	242
TABLA 56: PRUEBAS POST-HOC APLICADAS EN CATEGORÍAS DE LA ESCALA 1 DEL CACSR	243
TABLA 57: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LA PUNTUACIÓN GLOBAL DE LA ESCALA 2 DEL CACSR. ..	244
TABLA 58: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LAS CATEGORÍAS DE LA ESCALA 2 DEL CACSR.	244
TABLA 59: PRUEBAS POST-HOC APLICADAS A LAS CATEGORÍAS DE LA ESCALA 2 DEL CACSR.....	246
TABLA 60: INFLUENCIA DEL CICLO DE ESTUDIOS EN LA ESCALA 1 DEL CACSR	246
TABLA 61: INFLUENCIA DEL CICLO EN LAS CATEGORÍAS DE LA ESCALA 1 DEL CACSR	247
TABLA 62: INFLUENCIA DEL CICLO DE ESTUDIOS EN LA ESCALA 2 DEL CACSR	248
TABLA 63: INFLUENCIA DE LA MASCULINIDAD EN LAS ESCALAS DEL CACSR.....	248
TABLA 64: INFLUENCIA DE LA FEMINIDAD EN LAS ESCALAS DEL CACSR	249
TABLA 65: INFLUENCIA DE LA ANDROGINIA EN LAS ESCALAS DEL CACSR	249
TABLA 66: COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES	251
TABLA 67: PUNTUACIONES MEDIAS EN LOS DOMINIOS DE VALOR.....	256
TABLA 68: DIMENSIONES BIPOLARES DE VALOR.....	257
TABLA 69: COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES MEDIAS DEL SVS EN DISTINTAS INVESTIGACIONES.	258
TABLA 70: INFLUENCIA DEL SEXO EN LOS DOMINIOS DE VALOR.	259
TABLA 71: INFLUENCIA DEL SEXO EN LAS DIMENSIONES DE VALOR.	260
TABLA 72: INFLUENCIA DEL RANGO DE EDAD EN FUNCIÓN DE LOS DOMINIOS DE VALOR.	261
TABLA 73: INFLUENCIA DEL GRUPO DE EDAD CON LAS DIMENSIONES DE VALOR.	261
TABLA 74: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LOS DOMINIOS DE VALOR.	263
TABLA 75: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LAS DIMENSIONES DE VALOR.	264
TABLA 76: PRUEBAS POST-HOC PARA DIFERENCIAS ENTRE ÁREA DE ESTUDIOS Y DOMINIOS DE VALOR.	265
TABLA 77: PRUEBAS POST-HOC PARA DIFERENCIAS ENTRE ÁREA DE ESTUDIOS Y DIMENSIONES DE VALOR.	266
TABLA 78: INFLUENCIA DEL CICLO EN LOS DOMINIOS DE VALOR.	266
TABLA 79: INFLUENCIA DEL CICLO UNIVERSITARIO CON LAS DIMENSIONES DE VALOR	267
TABLA 80: INFLUENCIA DE LA ESCALA DE MASCULINIDAD EN VALORES	268
TABLA 81: INFLUENCIA DE LA ESCALA DE FEMINIDAD EN VALORES	269
TABLA 82: INFLUENCIA DE LA ESCALA DE ANDROGINIA EN VALORES.....	270
TABLA 83: PUNTUACIONES GENERALES EN LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA.	273
TABLA 84: COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES MEDIAS DEL IRI EN DISTINTAS INVESTIGACIONES.....	274
TABLA 85: INFLUENCIA DEL SEXO EN LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA.	275
TABLA 86: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA.....	276
TABLA 87: PRUEBAS POST-HOC ENTRE ÁREA DE ESTUDIOS Y SUB-ESCALAS DE EMPATÍA	277
TABLA 88: DIMENSIONES DE EMPATÍA Y MASCULINIDAD	278
TABLA 89: DIMENSIONES DE EMPATÍA Y FEMINIDAD	279
TABLA 90: DIMENSIONES DE EMPATÍA Y ANDROGINIA	279
TABLA 91: INFLUENCIA DE LOS DOMINIOS DE VALOR EN LA ESCALA 1 DEL CACSR.....	285
TABLA 92: INFLUENCIA DE LOS DOMINIOS DE VALOR EN LA ESCALA 2 DEL CACSR.....	286
TABLA 93: INFLUENCIA DE LAS DIMENSIONES DE VALOR EN LA ESCALA 1 DEL CACRS.	287
TABLA 94: INFLUENCIA DE LAS DIMENSIONES DE VALOR EN LA ESCALA 2 DEL CACRS	287
TABLA 95: INFLUENCIA DE LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN LA ESCALA 1 DEL CACRS.	288
TABLA 96: INFLUENCIA DE LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN LA ESCALA 2 DEL CACRS.	289
TABLA 97: ANOVA CON MODELO CON DOMINIOS DE VALOR Y SUB-ESCALAS DE EMPATÍA	291
TABLA 98: RESUMEN DEL MODELO ESCALA 1	291
TABLA 99: COEFICIENTES DE DOMINIOS DE VALOR Y SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN E1	291
TABLA 100: ANOVA MODELO DOMINIOS DE VALOR Y SUBESCALAS DE EMPATÍA EN E1	292
TABLA 101: RESUMEN DEL MODELO CON DOMINIOS DE VALOR Y SUBESCALAS DE EMPATÍA EN E1	292
TABLA 102: COEFICIENTES DE DIMENSIONES DE VALOR Y SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN E1	293
TABLA 103: ANOVA ENTRE DOMINIOS DE VALOR Y EMPATÍA EN LA E1.	294
TABLA 104: RESUMEN DEL MODELO EN LA ESCALA 1.	294
TABLA 105: COEFICIENTES DE DOMINIOS DE VALOR Y SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN E2	295
TABLA 106: ANOVA ENTRE DIMENSIONES DE VALOR Y EMPATÍA EN LA E2.....	295

TABLA 107: RESUMEN DEL MODELO ESCALA 2	295
TABLA 108: COEFICIENTES DE DIMENSIONES DE VALOR Y SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN E2	296
TABLA 109 NÚMERO DE CASOS Y PORCENTAJE EN CADA CONGLOMERADO	301
TABLA 110: ANOVA ENTRE VI Y CATEGORÍAS DE ESCALAS 1 Y 2 DEL CACSR	302
TABLA 111: MEDIAS DE CADA CONGLOMERADO DE LAS DIMENSIONES DE LAS ESCALAS 1 Y 2	304
TABLA 112: CONTRASTE DE FUNCIONES DISCRIMINANTES EN FUNCIÓN DE LOS TRES GRUPOS DEL CACSR	306
TABLA 113: FUNCIONES EN LOS CENTROIDES DE LOS GRUPOS	307
TABLA 114.-ANÁLISIS DISCRIMINANTE EN FUNCIÓN DE VALORES Y EMPATÍA.....	308
TABLA 115: RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE.....	311
TABLA 116: INDICADORES DE AJUSTE DEL MODELO MIMIC	312

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: RELACIONES ESTRUCTURALES ENTRE LOS DIEZ TIPOS MOTIVACIONALES DE VALORES (SCHWARTZ Y BARNEA, 1995).....	75
GRÁFICO 2: PUNTUACIONES MEDIAS ESCALAS 1 DEL CACSR	232
GRÁFICO 3: PUNTUACIONES MEDIAS ESCALA 2 DE CACSR	233
GRÁFICO 4: INFLUENCIA DE LA VARIABLE SEXO EN LAS CATEGORÍAS DE LA ESCALA 1 DEL CACSR	236
GRÁFICO 5: INFLUENCIA DEL SEXO EN LAS CATEGORÍAS DE LA ESCALA 2 DEL CACSR.....	238
GRÁFICO 6: INFLUENCIA DE LA VARIABLE EDAD EN LA ESCALA 1 DEL CACSR.....	240
GRÁFICO 7: INFLUENCIA DE LA VARIABLE EDAD EN LA ESCALA 2 DEL CACSR.....	241
GRÁFICO 8: INFLUENCIA ÁREA DE ESTUDIOS EN LA ESCALA 1 DE CACSR	243
GRÁFICO 9: INFLUENCIA ÁREA DE ESTUDIOS EN LA ESCALA 2 DE CACSR	245
GRÁFICO 10: INFLUENCIA DEL CICLO EN LA ESCALA 1 DEL CACSR	247
GRÁFICO 11: PUNTUACIONES MEDIAS EN LOS DOMINIOS DE VALOR	257
GRÁFICO 12: PUNTUACIONES MEDIAS EN DIMENSIONES DE VALOR.....	257
GRÁFICO 13: INFLUENCIA DEL SEXO EN LOS DOMINIOS DE VALOR.....	259
GRÁFICO 14: INFLUENCIA DEL SEXO EN LAS DIMENSIONES DE VALOR.....	260
GRÁFICO 15: INFLUENCIA DEL RANGO DE EDAD EN LOS DOMINIOS DE VALOR.....	262
GRÁFICO 16: INFLUENCIA DEL RANGO DE EDAD EN LAS DIMENSIONES DE VALOR.....	262
GRÁFICO 17: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LOS DOMINIOS DE VALOR.....	263
GRÁFICO 18: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LAS DIMENSIONES DE VALOR.....	264
GRÁFICO 19: INFLUENCIA DEL CICLO EN LOS DOMINIOS DE VALOR.....	267
GRÁFICO 20: INFLUENCIA DEL CICLO UNIVERSITARIO EN LAS DIMENSIONES DE VALOR.....	268
GRÁFICO 21: PUNTUACIONES GLOBALES EN LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA.....	274
GRÁFICO 22: INFLUENCIA DEL SEXO EN LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA.....	276
GRÁFICO 23: INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA.....	277
GRÁFICO 24: VALORES PROMEDIO DE LAS CATEGORÍAS DE LAS ESCALAS 1 Y 2	305
GRÁFICO 25: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS CARGAS DISCRIMINANTES NO ROTADAS Y LOS CENTROIDES.	310
GRÁFICO 26: MODELO ESTANDARIZADO DE MÚLTIPLES INDICADORES Y MÚLTIPLES CAUSAS.....	313

INTRODUCCIÓN AL PRESENTE TRABAJO

La presente tesis doctoral es consecuencia de la experiencia adquirida durante la licenciatura, mediante la participación democrática como representante de estudiantes en comisiones de departamento y facultad. El paso por la Universidad, más allá de abordar el objetivo de adquirir conocimientos y grado profesional, puede suponer un espacio desde el cual ser agente activo en la gestión universitaria desde las diferentes áreas de participación. Finalizado el período de licenciatura, e iniciada la trayectoria profesional en el ámbito de la gestión municipal de servicios sociales y programas de cooperación internacional, surge el interés en continuar desde un programa de doctorado el mutuo beneficio en la interrelación estudiante – comunidad universitaria, desde la perspectiva de la investigación como complemento a la actividad laboral.

El programa doctoral elegido fue “Desarrollo Personal y Participación Social”, siendo significativo por cuanto el desarrollo personal en la universidad se da, junto a la educación, en el intercambio con pares estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios. A juicio personal, ello contribuye a re-significar el papel del estudiante en relación a abogar por centrarse en el beneficio propio o compartir el proyecto universitario común. La elección del tema responsabilidad social (RS) se deriva del ámbito profesional, dado que la RS representaba en el año 2005 un inicio de punto de encuentro entre sector empresarial, sector social y administraciones públicas, siendo en la educación superior donde se da un encuentro entre las personas llamadas a ocupar cargos de diferente nivel en estructuras de gestión pública y privada.

En base a dicho interés, se adoptó el 2006 la decisión de realizar un trabajo de investigación, relacionando el rol de la Universidad hacia la sociedad entendida desde una perspectiva de desarrollo humano. Martí, Martínez, Martí y Marí (2008) presentan un artículo que sintetiza a través de una revisión sobre la RSU, y el análisis de una acción aplicada en el contexto colombiano mediante una metodología de investigación – acción – participativa que se estimó adecuada al diálogo requerido en la responsabilidad social en y desde las Universidades.

La tesis doctoral posterior atiende a los trabajos de Navarro (2006), desde el aporte chileno del proyecto Universidad Construye País, y los estudios de Maldonado, García y Giménez (2007), Maldonado, García Ramos, Giménez y Ortega (2008) que culminan en la tesis doctoral de De la Calle (2009). Se consideró la existencia de una línea de

interés para evaluar la responsabilidad social que adquieren estudiantes en las universidades durante su proceso formativo.

Siendo conocedor desde el ámbito profesional de la RS a nivel empresarial desde la perspectiva nacional e internacional, y conociendo las dificultades que entraña el trabajar el concepto en personas con amplia trayectoria laboral, se valoró el estudio de las variables psicológicas que influyen en la responsabilidad. En Martí y Martí (2010) se presentó la propuesta relativa a considerar como variables de estudio en estudiantes de universidad los valores humanos y la empatía, considerando su influencia en llevar a cabo comportamientos socialmente responsables.

Se entiende que ser socialmente responsable, más allá de un modelo de gestión, es una decisión personal articulada en un contexto social, y que puede ser enseñada en la formación universitaria. Al ser la RSU un área de estudio con pocos antecedentes previos, se recurre a la larga trayectoria a nivel internacional en materia de investigación sobre valores y empatía llevada a cabo mayormente en población de universidad (Myyry, Juujärvi y Pessa, 2010; Silfver-Kuhalampi, 2009), así como acerca de las bases de los comportamientos prosociales en la obra editada por Mikulincer y Shaver (2010).

Como novedad al estudio de la responsabilidad social (RS), se incluye un acercamiento desde la neurociencia social, área en desarrollo desde la innovación tecnológica en materia de neuro-imagen (Singer y Lamm, 2009; Zahn, Moll, Paiva, Garrido, Krueger, Huey, Grafman, 2009) y que aporta una perspectiva evolutiva (Narváez, 2010) para comprender la RS y fundamenta la interacción de las emociones y la cognición en el comportamiento humano (Damasio, 2007). La intención final es presentar la RS como consecuencia del largo proceso evolutivo de la humanidad, que permita valorar contextualmente la importancia de los pequeños pasos hacia una sociedad responsable y sostenible, y procurando la comprensión de los procesos psicológicos básicos que permiten su comprensión.

El estudio ha sido ideado con perspectiva iberoamericana, por motivos enmarcados en las políticas de cooperación en materia de un espacio iberoamericano de conocimiento, y atendiendo a las relaciones socioeconómicas entre países. La participación de diferentes universidades se llevo a cabo mediante la invitación a participar, recurriéndose a la difusión de la investigación por medio de canales

iberoamericanos como la red Universia¹ y de contactos profesionales, consiguiendo la participación final de universidades de Colombia, Perú, Chile y España.

A nivel teórico, se ha hecho uso de tecnología web para mantener contacto directo con gran parte de los autores de trabajos e instrumentos utilizados, siendo fundamental su atención para realizar un uso correcto de los mismos y trabajar colaborativamente en este estudio. La investigación atiende al proceso de ser considerado de Investigación – Desarrollo – Innovación, desde el momento en que procura un enfoque participativo tanto de las personas que ya representan una autoridad en la materia como estudiantes, y desarrolla un aporte que espera ser complementario y de utilidad para la comunidad universitaria en comprender la gran importancia que supone trabajar desde la educación por una sociedad responsable.

Una vez planteada la conceptualización teórica, es preciso señalar que la investigación tiene un carácter exploratoria cuyo principal objetivo es acercar al estudio de la RSU la importancia de atender a variables psicológicas como los valores y la empatía, siendo objetivos específicos el aportar conocimiento sobre la influencia relativa que puedan tener en ser y formarse, estudiantes de universidad, para ser profesionales socialmente responsables.

En este estudio a nivel metodológico, el componente tecnológico es esencial para enmarcar la investigación en las dinámicas de interacción propias de inicios de este siglo XXI, contando con el aula virtual de la Universidad de Valencia como centro de gestión de los instrumentos a cumplimentar por estudiantes participantes y sobre la base del correo electrónico, servicios de comunicación y recursos electrónicos, asentar el diseño de la investigación y el análisis de resultados.

Así mismo, con carácter de intercambio y difusión, se planteó el portal Universidades-responsables.org en el que realizar una transferencia de noticias e investigaciones del ámbito de la RSU, resultando el proceso de investigación doctoral, participativo y divulgativo al tiempo que avanzaba el estudio.

En las siguientes páginas se presentará en el bloque uno el marco teórico que avala el estudio realizado, con atención a los constructos trabajados y la interrelación entre

¹ <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/noticia/2010/04/28/654224/responsabilidad-social-universidad.html>

los mismos; en el bloque dos son presentados los objetivos, hipótesis, diseño e instrumentos, nótese que dada la complejidad y relativa novedad del estudio de la RSU, se aborda con carácter de estudio exploratorio.

El bloque tres ofrece los resultados obtenidos y es en el bloque cuatro cuando se discuten resultados, se señalan las limitaciones del estudio y se proponen vías para su continuidad. En este sentido, el estudio fue planteado para trascender la investigación actual, y ser continuado por grupos de investigación de diferentes universidades latinoamericanas.

BLOQUE I MARCO TEÓRICO

1. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La Responsabilidad Social Universitaria (denominada RSU), objeto de la investigación realizada, está siendo abordada desde diferentes perspectivas del conocimiento científico. En este trabajo realizado desde la psicología, se ofrece en esta introducción la conceptualización que adopta esta investigación sobre la Responsabilidad Social Universitaria, y los dos grandes enfoques para el abordaje del tema. Por una parte se sitúa el enfoque centrado en el proceso de la gestión de las Universidades como institución y el compromiso con la sociedad, y el enfoque que postula el estudio de las variables psicológicas primordiales sobre las cuales incide la formación para que en la labor de formar profesionales, la Universidad aporte el desarrollo de comportamientos de responsabilidad social (Martí y Martí, 2010).

Seguidamente, este capítulo ofrece una revisión sobre casos de Universidades con programas e instrumentos de implementación y evaluación de RSU, y finalizando con una conclusión de los principales aportes que contiene el capítulo.

INTRODUCCIÓN

El concepto de responsabilidad social, y su adjetivación como conducta o comportamiento “socialmente responsable”, está resultando en los inicios del S. XXI transversalmente aplicado a las acciones que el ser humano emprende desde cualquier organización bien sea pública o privada, con o sin ánimo de lucro. Inicialmente el término responsabilidad social ha sido usado para referirse al ámbito empresarial desde una perspectiva en las que desde organismos no gubernamentales se solicitaba al tejido empresarial la inclusión de la preocupación en sus acciones por la sostenibilidad, los derechos humanos, laborales y anticorrupción². Aunque en la actualidad se está haciendo uso del concepto Responsabilidad Social aludiendo a otras esferas organizacionales como la Administración Pública, la Universidad y a organizaciones con y sin ánimo de lucro, dado que todo agente social tiene un impacto en el medio y en la sociedad.

² <http://www.unglobalcompact.org>

La presente investigación centra su atención en la Universidad como institución dedicada a la gestión del conocimiento para la sociedad y en la sociedad, por lo cual realiza labores de investigación y formación. Cabe reseñar que prácticamente la totalidad de personas que ocupan áreas de dirección en organizaciones, empresas y administración pública, tienen titulación universitaria. Además de proveer conocimientos, se resalta que para ser una Universidad, una organización socialmente responsable, deben serlo las personas que la integran por lo cual se deriva que responsabilidad social de la Universidad tiene el doble objetivo de atender como institución a sus sistemas de gestión, y en relación a los diferentes planes de estudios analizar cómo pueden formar al alumnado a la par que de conocimientos profesionales, aportarle una perspectiva de valores de responsabilidad hacia la sociedad local y global.

Al ser un concepto el de Responsabilidad Social Universitaria a principios de este siglo XXI relativamente nuevo, se presenta seguidamente el significado que adopta la presente investigación para referirse a “Responsabilidad Social Universitaria”, dado que se considera importante comprender el significado que tienen y adquieren cada uno de los términos y explicar cómo se entiende en esta investigación como paso básico para su socialización.

- ¿Qué se entiende por responsabilidad? Según la Real Academia Española de la lengua, la palabra responsabilidad tiene 4 acepciones:
 1. f. Cualidad de responsable, que a su vez es definida como la persona:
 - Obligada a responder de algo o por alguien.
 - Dicho de una persona: Que pone cuidado y atención en lo que hace o decide.
 2. f. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal.
 3. f. Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado.
 4. f. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.

Atendiendo a esta definición de responsabilidad, se tiene presente la reflexión de Alonso (2004) quien en su tesis doctoral considera el término desde una doble perspectiva del sujeto: la individual, en la cual la persona tiene que responder a la realidad como entidad diferente a ella, y la social en la cual la persona es parte integrante de la realidad. Resulta importante tener presente esta doble perspectiva, dado que en todo contexto social la persona puede obrar desde su percepción de ser participante, bien por conducta activa o pasiva; y sentirse parte participante de las circunstancias contextuales.

Se quiere remarcar que la palabra responsable tiene diferentes connotaciones, al ser usada en la infancia para referirse a un comportamiento, es sinónimo de madurez y visto positivamente dado que se atribuye a una característica de la edad adulta; y en las personas adultas se exige y da por supuesta como deber. Se considera importante añadir este comentario, dadas las reticencias que se han observado en cuando se aplica a instituciones, públicas o privadas, el deber de ser responsables ante la ciudadanía. Es decir, pedir que cada institución asuma su responsabilidad sobre el devenir de la ciudadanía, conlleva que cada persona, que conforme dicha institución, asuma su parte de responsabilidad en base a su participación activa o pasiva como parte de una organización, ateniéndose a valores sociales.

Enfocado desde otro punto de vista el tema de ser socialmente responsable, quede como interrogante *¿Qué persona o institución está en disposición ética o moral de decir abiertamente no ser, o no querer ser responsable de sus acciones?*, de modo que en principio toda entidad y las personas que la conforman debería proclamar abierta y demostrablemente su responsabilidad hacia la sociedad.

- ¿Qué entendemos por social cuando hablamos de responsabilidad?

Se da la necesidad de delimitar el espacio de lo social hacia el cual se debe la responsabilidad, en este caso Alonso (2004) considera que el ámbito de lo social se refiere a la sociedad civil como un entramado de instituciones sociopolíticas, que incluye un gobierno que legisla y un conjunto de instituciones sociales tales como empresas y asociaciones. Bobbio y Matteucci (1982) definen la sociedad civil por contraposición al estado, considerando la esfera de las relaciones individuales, grupales o de clase (poder de hecho o real) que se desarrollan fuera de las relaciones de poder

inherentes a las instituciones estatales (poder legítimo o legal), mientras que Cohen y Arato (1994) entienden la sociedad civil como el ámbito de interacción social entre la economía y el estado, configurado ante todo por la esfera íntima, la esfera de las asociaciones sin ánimo de lucro o los movimientos sociales y medios de comunicación.

En nuestra investigación se considera el razonamiento de De la Cruz y Sasio (2008) al interrogarse sobre qué significado tiene el adjetivo social cuando hablamos de responsabilidad. Argumentan que es la exigencia de tener que dar una respuesta global a la necesidad de integrar en un mismo escenario estrategias conjuntas que permitan una articulación equilibrada entre el estado, el mercado y la sociedad: una responsabilidad que asume el reto de perseguir el desarrollo a partir de la interrelación entre poderes públicos, empresas y redes sociales organizadas.

Aceptamos en esta investigación que la responsabilidad social se refiere a la que tienen las organizaciones, sean instituciones públicas (estado), empresariales u otras como entidades sin ánimo de lucro, así como las Universidades, con la ciudadanía y que en función del organismo, la responsabilidad social adquiere diferentes denominaciones como responsabilidad social empresarial, corporativa, de las administraciones públicas, organizacional y de la Universidad, esa responsabilidad debe darse sin la exigencia de poder si no por propia actitud de ejercer la función organizacional por el bien de la sociedad.

- La responsabilidad social de la Universidad

En el ámbito de políticas públicas, la responsabilidad social de las Universidades aparece reflejada a nivel español en el marco de la iniciativa del Ministerio de Educación “Estrategia Universidad 2015”³, en la cual aparece señalada como la tercera misión de la Universidad junto a la formación e investigación, y se refleja el deber de las instituciones universitarias de adoptar un marco de desarrollo de su responsabilidad social. Así mismo es señalada la importancia de incorporar la enseñanza de la RSU al alumnado de grado y postgrado, en el Estatuto del Estudiante Universitario aprobado por el Ministerio de Educación del Gobierno Español a finales del 2010.

³ <http://www.educacion.es/eu2015>

En Martí, Martínez, Martí y Marí (2008) se referenciaba como la Universidad forma a la gran mayoría de profesionales que integran las empresas, administración pública y organismos internacionales; la formación que adquieren a nivel conceptual y metodológico será la que posteriormente desarrollarán en su vida laboral y por ello se refiere a la RSU como el deber de la institución de formar alumnado desde unos valores que guíen su conducta con responsabilidad hacia la sociedad.

La importancia de hablar de RSU se centra en la función que tiene la Universidad como institución en la sociedad civil, y su repercusión en la propia sociedad, en el mundo empresarial y en las administraciones públicas y las organizaciones de la sociedad civil. Es la Universidad un referente para la ciudadanía en transmisión de conocimiento, investigación y salvaguarda de la cultura. En esta orientación, la formación ética es parte del conocimiento profesional y práctico tal como comenta Bolívar (2005) y puso de manifiesto Schön (1992, p.9):

“La crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética.”

La Universidad, como toda institución, está en proceso de cambio y adaptación a la realidad social, tal como relata Casanova (2004), desde finales del S. XX los sistemas de educación superior en numerosos países afrontan una notable redefinición. En tal período diversos indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación superior se han visto modificados dando un nuevo perfil a las instituciones que conforman tal nivel educativo. Altbach (1999) comenta algunos factores críticos como el acceso de estudiantes, la formación de los académicos y la producción del conocimiento científico, así como el gobierno académico y la administración profesional, entre otros, han sufrido importantes cambios que dan forma a una nueva etapa en el ámbito de la educación superior.

Los procesos de transformación han alcanzado la esencia misma de las instituciones universitarias y estas han sido objeto de una serie de cuestionamientos estructurales acerca de sus fines y del cumplimiento de sus responsabilidades. Este último aspecto es uno de los que han merecido especial atención a lo largo de estos años y acaso el que ha

generado mayores presiones hacia las instituciones de educación superior (Gumport y Sporn, 1999).

Las Universidades en calidad de instituciones sociales están sujetas a su era y en esta era de supercomplejidad (Barnett, 2002), representa la Universidad una meta-institución la cual debería generar una capacidad inherente para preguntarse sobre sí, para criticar su propio carácter institucional y para aprender de sí misma (Casanova, 2004). Es decir, una institución que se adapta y pervive manteniendo sus funciones primordiales. Martínez (2006) recuerda cómo la Universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, y hoy debería ser también la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Morín, 2000, 2001; Martínez, 1998, 2001; Cortina, 1995, 1997).

En definitiva, como señalan de la Calle, García Ramos y Giménez (2007) citando a Mendoza (1990: 87) quien refiere que la sociedad:

“...en la Universidad deposita la responsabilidad de formar al más alto nivel a las futuras generaciones, de realizar la investigación necesaria y crear y difundir la cultura, todo ello bajo el supuesto de que se debe a la sociedad y se debe contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales y al proceso de desarrollo del país.”

De la Cruz y Sasio (2008) comentan cómo lo que está ocurriendo en torno al movimiento de RSU no se limita a constatar un simple cambio de escenario al que cabe aplicar medidas generales y rígidas para gestionar la responsabilidad. Resaltan que en el plano internacional, hay una creciente preocupación porque la educación universitaria asuma entre sus objetivos, formar a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad (Esteban, 2004).

En este sentido, Bolívar (2005) pone el siguiente ejemplo que sirve para comprender el alcance de la RSU en su tarea de formar profesionales:

“Un ingeniero, por ejemplo, emplea matemáticas o ciencias para hacer diseños pero, al mismo tiempo, ha de hacerlos teniendo presente a la gente que va a habitarlos”. (p. 115)

Y siguiendo con este ejemplo, lo complementa Toulmin (2003, en Bolívar (2005):

“Un médico experto únicamente en bioquímica molecular no es el tipo de profesional que exige el futuro, como tampoco lo es un ingeniero que sólo sabe computar el tamaño de vigas capaces de proporcionar una fuerza determinada, ni un economista que sólo sabe calcular las tasas de interés que se necesitan para mantener un retorno deseado de inversiones... Por eso se inician con análisis inteligentes del suelo factual del que emergen nuestros problemas, pero tales acciones sólo dan fruto cuando las guían ideales que hacen de las valoraciones racionales piedras pasaderas para llegar a decisiones razonables.” (p. 115)

En este sentido caben políticas de planificación, en concreto Bolívar (2005) explica que entre los cambios que se están en los estudios superiores a nivel internacional, el proyecto Tuning⁴ financiado por la Unión Europea se ha caracterizado por distinguir en diferentes estudios aplicados en Universidades europeas y de América latina, una serie de competencias específicas de cada titulación y una serie de competencias genéricas, comunes o transversales, que pueden ser transferibles a múltiples funciones o tareas, subdivididas en "instrumentales" (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), "interpersonales" (capacidades individuales y destrezas sociales) y "sistémicas" (conjuntar partes de un todo). Dentro de las competencias "interpersonales", el proyecto ha situado la competencia denominada "compromiso ético". Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva según Bolívar (2003) el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos.

En este orden Colby, Ehrlich, Beaumont & Stephens (2003; en Bolívar, 2005), refieren que:

"si las personas que van a graduarse en las universidades están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente.” (p. 94)

⁴ <http://unideusto.org/tuning/> (última revisión 19/02/2010)

1.1 LA RESPONSABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD HACIA LA SOCIEDAD

En el congreso internacional de educación superior organizado por la Universidad de Costa Rica, Valverde (2010), vicepresidenta del consejo consultivo de responsabilidad social de Costa Rica, expresó en su ponencia⁵ que asumir la RSU implica iniciar un proceso de transformación significativa donde se comiencen a establecer relaciones que permitan comprender al otro, entendiéndose que *“la única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, la de la solidaridad intelectual y la moral de la humanidad”*(p.9), que debe enseñarse desde la Universidad; realizando un énfasis en la empatía como comprensión y la responsabilidad social como acción de valores orientados a la sociedad.

Resulta la Universidad un eje articulador de crucial importancia para la vertebración de la organización social, el estudio de la Universidad contemporánea y sus impactos sociales requieren una reflexión y análisis detallados que en Pacheco (1988) encontramos divididos en dos ámbitos de análisis el papel de la Universidad, por una parte la función social de la Universidad hacia la sociedad y su relación externa; por otra su dimensión institucional como Universidad, a nivel de ámbito interno de estructuración para dar respuesta a su existencia en la sociedad.

Colby et al. (2003) en su estudio en estudiantes de Universidades con programas de desarrollo cívico y moral institucionalizados, identificaron tres dimensiones en las cuales debería direccionarse la educación para la madurez cívica y moral; los espacios en los cuales estas dimensiones podrían ser establecidas y desarrolladas, y la perspectiva temática que un compromiso integral con la educación cívica y moral debería tener presente. Colby et al. (2003) remarcan tres categorías a tener presentes: la comprensión de los principios democráticos y el rol de la persona en sociedad, la motivación en el sentido de sentirse parte responsable de la sociedad, y las capacidades de comunicación y colaboración en la adopción de compromisos y consensos en sociedad. Dichas dimensiones pueden ser trabajadas en los currículos académicos y actividades extracurriculares propias de la Universidad, pudiendo ser positivas para el aprendizaje académico la comprensión, motivación y habilidades cívicas y morales.

⁵ http://www.uinteramericana.edu/portal_data/lo_ultimo/rsu_capital_social.pdf

Apunta Colby et al. (2003) a la aplicación de estrategias pedagógicas como el aprendizaje-servicio, los proyectos basados en aprendizaje, trabajos de campo, trabajos de practicum, trabajo colaborativo junto a otro alumnado, empodera al alumnado a sentirse parte de una comunidad más amplia y con significado para el aprendizaje moral (Brandenberger, 2005; citado en Lapsley y Narváez, 2006). Desde una perspectiva curricular, Lapsley y Narváez (2006) indican que las cuestiones cívicas y morales pueden ser enmarcadas como parte esencial de los cursos y en los trabajos derivados de las materias ser una de las temáticas principales, siendo el objetivo principal a desarrollar en las facultades.

Desde una perspectiva supra-institucional, definir la responsabilidad social universitaria conlleva entrar a valorar la función de la Universidad en cuanto a la sociedad que le da sentido, así como también a nivel interno su dimensión como institución. En las dos últimas conferencias mundiales sobre educación superior de la UNESCO se ha tratado el papel que debe tener la Universidad hacia la sociedad y en lo que se espera que como institución promueva en el alumnado.

En la declaración de la UNESCO⁶ (1998), refiriendo sobre la función social de la Universidad se especificó que debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y, más concretamente, sus actividades orientadas a la erradicación de la pobreza, de la intolerancia, de la violencia, del analfabetismo, del hambre, contra el deterioro del medio ambiente y en oposición a las enfermedades, principalmente a través de un enfoque inter y transdisciplinar para analizar los problemas y las cuestiones planteadas. Según el artículo 1º, sobre su misión de educar, formar y realizar investigaciones, la Universidad debe:

- a) “Formar personas para obtener una alta cualificación profesional y ejercer una ciudadanía responsable, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana (...)”
- b) “Constituir un espacio (...) para la formación superior con el fin de formar ciudadanía que participe activamente en la sociedad y esté abierta al mundo, para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.”

⁶ http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (última revisión 04-03-2010)

En el artículo 7, la declaración trata de los principios que tienen por objetivo reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad. En su último apartado, indica:

d) “Las instituciones de educación superior deberían brindar a estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.”

En su artículo 13, relativo a reforzar la gestión de la educación superior, menciona:

d) “El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces. La función de dirección en la enseñanza superior constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con profesores y estudiantes (...)”

En el comunicado de la siguiente conferencia de la UNESCO⁷ (2009) podemos ver lo que se espera de la Universidad en cuanto a la formación que imparte, en el artículo cuarto:

4. “La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y de los valores de la democracia.”

En resumen, desde las declaraciones de la UNESCO, las instituciones de Educación Superior tienen el deber de servir con la máxima calidad a la comunidad, y no tan solo formar a profesionales si no también investigar sobre el proceso de educación y dotar a las personas de la comunidad universitaria de valores éticos. En Latinoamérica, a raíz de las declaraciones de la UNESCO donde prendió con mayor consistencia el ámbito de la RSU, abordado internacionalmente desde su función y conceptualización en el II

⁷ www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf (última revisión 04-03-2010)

Diálogo Global sobre RSU organizado en el año 2005 de manera conjunta por la Iniciativa Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo del Banco Mundial. De aquel encuentro surgen puntos clave que sirven de guías reflexivas para la construcción de diálogos y discusiones acerca de la RSU. Las 4 principales conclusiones presentadas refieren a la vinculación con la sociedad de las Universidades y son la base del modelo de Vallaey (2006), Vallaey, de la Cruz y Sasia (2009):

- a) La RSU es un concepto nuevo. Puede interpretarse como la gestión de las relaciones, también denominadas por Vallaey “impactos”, en la sociedad, como un modelo ético de funcionamiento en los niveles de formación e investigación.
- b) La RSU es más que proyección social. Requiere cambios no sólo en su comportamiento y gestión de cara a la sociedad; es necesario que sea responsable no sólo hacia su entorno a través de proyectos sociales (extensión universitaria o programas de aprendizaje y servicio) que incluyen a estudiantes de varias especialidades, sino también en materia de impacto ambiental y derechos laborales de su personal, Vallaey (2006, 2008)
- c) La RSU debe ser entendida como un cambio de paradigma gradual, no radical y definitivo. Debe promover en la Universidad su autoevaluación, ir actuando allá donde encuentre potencial para cambiar y un retorno para la Universidad. La Universidad debe estar preparada para adaptarse en un proceso de optimización a nivel interno y hacia la sociedad para proveerla de profesionales responsables.
- d) La RSU busca la inteligencia emocional y el diálogo interdisciplinario. En el área de educación, se relaciona con abrir al alumnado conocimientos, básicos para que sin ser especialista, pueda colaborar en la solución de problemas sociales y construcción de sociedades sostenibles.

A continuación se presenta la gestión social desde su dimensión institucional. El desarrollo de la RSU en el siglo XXI va ligado a cómo se defina su función en la sociedad y, por otra parte, en su respuesta a los problemas que enfrente la sociedad en la cual desarrolla su labor ateniéndonos a que en la era digital, la virtualización de la educación y la posibilidad de desarrollar investigaciones internacionales, provoca que el espacio físico de acción de una Universidad pueda ser global.

1.1.1 LA RSU DESDE LA GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Núñez y Alonso (2009) realizan un análisis sobre cómo situar la Responsabilidad Social en el mapa estratégico de las Universidades públicas, refiriendo a autores como Vallaey (2006) para quien considerar las Universidades como instituciones sociales, implica definir la RSU como la gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural. Para el autor ello requiere promover la necesidad de replantear las cuatro áreas pilares de la Universidad: la organización interna de la Universidad misma, la formación educativa, la investigación científica - epistemológica, y la relación con la sociedad. Estas áreas, comenta Vallaey, si no son reformadas para una mejor gerencia de sus impactos, pueden dar lugar a un currículo oculto (Apple, 1986) y enseñar a los estudiantes actitudes no deseadas.

Siguiendo un modelo de organización, analizar a la RSU en términos de gestión de impactos permite asegurar que las acciones sociales emprendidas tengan un impacto real en la mejora de la formación y producción de conocimientos (las dos funciones esenciales de la Universidad). Considera Vallaey (2006) que bajo el paradigma de la Responsabilidad Social, la Universidad debería superar el enfoque de "proyección social y extensión universitaria" como buenas intenciones a su función central de formación y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la RSU.

En base a ello, plantear la RSU en términos de gerencia, tiene la ventaja de que permite colocar la responsabilidad social en el seno de la estrategia universitaria, y no como un mero proyecto social ad hoc. Diferencia así las prioridades y objetivos propios del funcionamiento interno de cada Universidad pero matizando que por el simple hecho de existir en un entorno, tiene el fin de servir a su comunidad y entorno y no sólo servirse de ella. Los impactos específicos que genera la Universidad para Vallaey y Carrizo (2006) son cinco:

- a) Impacto Organizacional, en base al impacto que genera en las personas implicadas en su funcionamiento, PDI, PAS y estudiantes.
- b) Impactos Educativos, sobre la formación de jóvenes y profesionales, la concepción del mundo, la metodología de desarrollo personal y profesional así como sobre la deontología profesional que orienta el rol social del futuro profesional.

- c) Impacto cognitivo y epistemológico; la Universidad genera conocimiento a través de la investigación, constituyéndose en un puente entre ciencia y sociedad.
- d) Impacto social, es la Universidad un referente tanto en la formación como en la producción de conocimiento con una clara incidencia en el desarrollo social cuando vincula su labor docente con el exterior atendiendo las demandas directas o indirectas de su entorno a nivel local y global.
- e) Impacto ambiental. La Universidad, como el resto de las organizaciones, en el ejercicio de sus actividades cotidianas también genera impactos sobre el medio ambiente (huella ecológica) que afectan la sostenibilidad del mismo a nivel global. Por ello, debe procurar la gestión socialmente responsable de los recursos ambientales disponibles.

Vallaes et al. (2009) proponen 4 ejes desde la definición de los impactos de la Universidad en la sociedad, para inspirar a que cada Universidad pueda plantear sus estrategias considerando su identidad. Estos son:

1. Un campus responsable, comprendiendo aspectos organizacionales de la Universidad, como las relaciones laborales, estrategias de comunicación, transparencia, participación entre PDI, PAS y alumnado. Este eje define los valores de la institución que deberían ser aplicados y adoptados por la comunidad.
2. Formación profesional y ciudadana, en alusión a una formación que incida en que el alumnado sea formado en valores orientados a la colectividad y así beneficie desde su formación al conjunto de la sociedad.
3. Gestión social del conocimiento, en orden a que la investigación desarrollada por la Universidad atienda a la demanda de la sociedad mediante la interlocución con agentes externos.
4. Participación social, incidiendo en la articulación de trabajo conjunto entre la comunidad universitaria y agentes sociales externos.

La interrelación entre Universidad y sociedad es la clave del proceso, Vallaes (2006) señalaba que la Responsabilidad Social es integral a todo el proceso universitario, y

compenetra y articula orgánicamente a la Universidad, incluyendo en una misma estrategia de gestión a la Administración (Gestión institucional), la Formación académica (Docencia, Carreras y Pedagogía), la Investigación (Producción de conocimientos) y la Participación social (Extensión, Proyección, Asociación, Difusión).

Deber ser integral la RSU, según Vallaeys dado que no hay que olvidar la importancia del denominado currículo oculto, definido por Apple (1986) como "*el conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de profesores*". Aporta Vallaeys (2002) relativo al currículo oculto, que al promover la comunidad universitaria un modelo propio de RSU en la gestión institucional, estaría promoviendo un rol educativo para toda la comunidad.

Vallaeys (2006) mantiene que las personas aprenden continuamente de la institución en la que viven no solamente en los momentos explícitos de enseñanza; por lo cual una de las responsabilidades ética y social de la Universidad es de gestionarse como una comunidad socialmente ejemplarizante para permitir a estudiantes beneficiarse desde dos perspectivas de aprendizaje, los conocimientos explícitos de su carrera, y también de hábitos y valores de ciudadanía a nivel local y global.

La RSU debe partir desde una estrategia de gestión con un enfoque holístico sobre la propia organización universitaria y su papel en la sociedad global, para ello es importante concebir iniciativas a la vez interdisciplinarias, en cuanto crean sinergia entre varias carrera, e intersectoriales en cuanto asocian varias funciones a la vez de la estructura institucional universitaria: Administración, Formación, Investigación, Participación social. El modelo de gestión integral de Vallaeys et al. (2009) propone una Universidad implicada en la sociedad a la cual refieren como una comunidad de aprendizaje, lo cual sintoniza con la perspectiva epistemológica y metodológica propuesta en la investigación – acción – participativa en el marco de la Comunidad Social de Investigación, reuniendo académicos, estudiantes, instituciones públicas y privadas así como a título individual, práctica estudiada por Martí et al. (2008)

Finalmente, para llevar a cabo la visión a largo plazo que se quiere instituir con la RSU, Vallaeys (2006) indica algunas ideas que podrían servir de modelo para diseñar un nuevo "contrato social" entre la Universidad y la sociedad, con la pretensión de estimular la propia reflexión y nutrir el debate entre académicos, responsables

universitarios, estudiantes y la sociedad civil. Señala el autor que conviene que cada Universidad y cada grupo docente diseñen su propia política de acción en relación con su propia identidad y contexto social. La propuesta de Vallaeys (2006) se basa en tres grandes ejes para establecer un contrato social universitario:

- a) Garantizar la Responsabilidad Social de las Ciencias, desde un modelo bidireccional que conduzca desde la culturización científica de la ciudadanía a la culturización ciudadana de la ciencia; velando la Universidad por los intereses sociales de la actividad científica y con la responsabilidad de abrir espacios de comunicación, debate y trabajo entre comunidad científica y sociedad. Propuestas como abrir espacios virtuales mediante la web 2.0 para promover la mayor participación y difusión de conocimiento, es un paso necesario.
- b) Promover la formación a la ciudadanía democrática, fomentar espacios de diálogo entre Universidad y sociedad debe implicar formar e informar a la ciudadanía, proporcionando educación en la capacidad de juicio y el fortalecimiento del razonamiento en la adopción de decisiones en la sociedad. En suma, la Universidad es garante de los valores de la democracia, requiere de una ciudadanía política que comprenda y analice las decisiones a tomar.
- c) Educar a estudiantes como un agente de desarrollo. La Universidad debería orientar la formación general y especializada de estudiantes hacia la promoción del desarrollo sostenible, creando así un perfil de profesional consciente por las desigualdades sociales y conocedor de las acciones que desde su profesión pueda llevar a cabo. Ser capaz de contextualizar su saber especializado en vista a la solución de problemas de su sociedad y para ello escuchar, intercambiar impresiones y empatizar con las demás personas.

Para Vallaeys (2006) el papel de la Universidad a través de estos tres ejes, fortalece la democracia que debe ser entendida y promovida por países de democracias incipientes así como en aquellos en los cuales la participación disminuye. Considera el autor importante que para ello la Universidad incluya como labor docente el desarrollo sostenible como tema transversal prioritario en todas las carreras. Coincide en ello Martínez (2002) para quien en la formación del S.XXI aparecen dos grandes realidades sociales: el nuevo paradigma social de la sociedad de la comunicación y de la

información que demanda una nueva persona profesional que conozca una disciplina y además que sepa actualizar conocimientos; y que se demanda proporcionar una formación integral de la persona, que incorpore formación ciudadana en ética, moral, valores y sentimientos, debiendo ser objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Morín (2000) al respecto dice que el ciudadano del S.XXI, quizás más que el de otras épocas, va a enfrentarse a retos personales cuyas decisiones de acción sobre estos influirán en las personas que están a su lado, y en las que no están tan cerca, radicando ahí la importancia de formar a personas con criterio, herramientas de diálogo y comprensión de las interacciones sociales.

1.1.2 LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Al abordar la importancia de la RSU en el ámbito de la gestión, se hace importante conocer cuáles son las variables psicológicas inherentes a la conducta de la persona, pues desde la responsabilidad individual se da lugar a la responsabilidad social. En base a ello se postula desde este trabajo que debieran recibir atención, en lo referente al estudio de la RSU, las variables sobre las cuales la educación universitaria debe tener efecto para saber cómo desde la Universidad se puede facilitar un aprendizaje adaptado a los requisitos del nuevo contexto.

Una de las aportaciones que se pueden considerar importantes es que la formación superior incida en promover comportamientos socialmente responsables en estudiantes, y por ello al igual que se evalúa la adquisición de conocimientos se puede investigar qué aspectos de la persona median en las conductas que realizan, cual es el propósito que tienen y los procesos subyacentes a la interacción social y con el medio.

Desde una perspectiva de la psicología, Bolívar (2003) parte de la base sobre la cual la formación para el ejercicio profesional es por naturaleza una actividad moral, en el sentido de no ser sólo un ejercicio técnico, sino una práctica donde los aspectos cognoscitivos, morales y habilidades prácticas se fusionan ineludiblemente. Martí Vilar (2002) analizó la relación existente entre la conducta prosocial y procesos psicológicos básicos, especialmente los que hacen relación a las dimensiones cognitiva, afectiva y motivacional, dimensiones que están en constante interacción, y articuladas evolutivamente en procesos cada vez más complejos; por ello identificó de interés en la educación, la evolución de la conducta moral.

Citando el proyecto “UC Valoras” de la Universidad Católica de Chile, Mena, Romagnoli y Valdés (2009) analizan la cuestión sobre por qué educar lo social, afectivo y ético, respondiendo en base a cuatro supuestos como son la necesidad de preparar al alumnado para el ejercicio de ciudadanía, inserción laboral y en base a un desarrollo integral desde una perspectiva de salud psicológica, como también como medida de mejora en el aprendizaje y rendimiento académico. Señala Mena que mejorar la convivencia requiere no sólo de organización y el establecimiento de acuerdos, sino también formar en las habilidades socio-afectivas y éticas que permiten comportarse dentro de ese marco de convivencia desde una base de desarrollo de la responsabilidad y la ética, como componentes indispensables en la salud y productividad.

Refiere la autora que esta visión ha sido tema de trabajo en diversos estudios y propuestas, reseñando el informe Delors (UNESCO, 1996) hace referencia a la propuesta de asentar la educación en cuatro saberes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Subraya la autora estos dos últimos como pilares clave en la formación de competencias en cuanto a relaciones interpersonales afectivas, así como también para poder desarrollarse en base a la ética y responsabilidad en contextos heterogéneos, como los que actualmente atraviesa nuestra sociedad (Mena et al., 2009)

De interés para el estudio de la responsabilidad social desde la psicología, otras aportaciones que incluye Mena (2008) refieren al proyecto DeSeCo de la OECD (2005) y al informe SCANS (2000) que realizó el departamento de trabajo de EEUU identificando habilidades que requerirían las personas para hacer frente a las exigencias laborales. En el primero se clasificaron las competencias clave que debiera desarrollar la educación en tres grandes categorías interrelacionadas siendo la primera el diálogo y en segundo lugar, la interconectividad e interdependencia como requisito para que las personas desarrollen la habilidad de involucrarse con otras de proveniencias diversas, sabiendo interactuar en grupos heterogéneos, y por último, las personas deben asumir la responsabilidad sobre la gestión de sus vidas, situar su experiencia en el contexto social más amplio y actuar autónomamente. En el segundo, de las 16 competencias que indicadas como importantes a desarrollar, ocho involucran habilidades sociales, afectivas y éticas: capacidad de escucha, toma de decisiones, resolución de problemas, responsabilidad persona, autoestima, sociabilidad, auto-regulación / auto-conducción y honestidad / integridad.

Las competencias propuestas implican lograr el desarrollo personal y la participación social, subyaciendo a éstas un marco de reflexión meta-cognitiva, creativa y crítica sobre el pensamiento y la acción, teniendo en consideración cómo las personas construyen desde su experiencia interpersonal, afectiva y moral. De esta propuesta, se desprende para Mena (2008) la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias sociales, afectivas y éticas, entendiendo éstas como parte de los logros imprescindibles de la educación formal en la actualidad.

Desde una perspectiva histórica, durante el S. XX el estudio de la relación entre moral y educación se ha ido desarrollando en base a una línea de propuestas realizada por autores de los cuales señalamos la importancia de Durkheim, Piaget, Kohlberg, Rest y Narváez. En relación a los inicios de la psicología moral, Pérez-Delgado, Serra y Soler (1991) apuntan como determinante la exclusión inicial de su estudio científico por parte de Wundt; si bien entrado el siglo, Durkheim (1925) señalaba tres resultados que deberían darse del proceso de educación moral: Un sentido de disciplina que incluya el respeto por la autoridad y por las costumbres, normas y tradiciones de la propia sociedad. En segundo lugar, un sentimiento de solidaridad y vinculación a los grupos sociales a los que el individuo pertenece, y disposición a contribuir a las metas del grupo y en tercer lugar un sentido de identidad, una comprensión articulada de quién es uno y cómo se posiciona frente a la comunidad adulta, capaz de justificar sus conductas y elecciones en términos de principios morales aceptables para la sociedad a la que pertenece.

En este enfoque se entiende que una formación debe promover para la socialización eficaz valores de las dimensiones de conservación y auto-trascendencia según el planteamiento de Schwartz (2010). Para Durkheim estos tres resultados son complementarios y conjuntamente habrían de lograrse en un proceso educativo eficaz al formar parte de un patrón evolutivo de desarrollo, en el cual la orientación hacia la autoridad se desarrolla tempranamente, la capacidad de toma de perspectiva es un logro evolutivo posterior, y la adhesión a una ideología o cosmovisión moral global no se adquiere hasta el final de la adolescencia (Hogan y Emler, 1995).

Allport (1931, en Pérez-Delgado y Martí, 1997) señaló que para una teoría de la personalidad es importante tener presente en la educación más que la especificidad de un rasgo situación, los valores humanos básicos comunes, y en confrontación con la

perspectiva sociológica de Durkheim, como indican Pérez-Delgado et al. (1991), Piaget inició una nueva línea de investigación introduciendo el tema de lo moral en el área de psicología evolutiva, centrandó su atención en el juicio moral. Para Piaget (1932, en Nucci, 2003) el enfoque de Durkheim carece de dos elementos fundamentales al no reconocer que la moralidad conlleva respeto hacia las personas y juicios de justicia e igualdad y en no reconocer que el desarrollo implica, a través de las interacciones sociales, una construcción progresiva de vías para comprender el mundo y no solamente una acomodación al entorno social. El desarrollo de la moralidad se facilita mejor si la criatura participa en relaciones cooperativas, especialmente con sus iguales.

Partiendo de la referencia teórica de Piaget, Kohlberg elaboró, a partir de 1958 un modelo psicogenético de desarrollo de la moralidad humana que tuvo una gran repercusión creando una nueva línea de investigaciones en psicología moral. Kohlberg (1969) afirmaba que la moralidad no es considerada resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano si no que es fruto del ejercicio del juicio moral como proceso cognitivo que, en situación de conflicto, permite reflexionar acerca de los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (García-Ros et al., 1991). Kohlberg mediante sus investigaciones identificó 6 estadios de desarrollo moral agrupados en 3 niveles, cada uno de los cuales es consecutivo al siguiente y en cuyo último nivel de desarrollo moral, el postconvencional, las razones individuales están basadas en principios que marcan reglas y normas sociales, pero sin considerar que la persona deba aplicar uniformemente una ley o norma, pudiendo realizar un juicio adecuado a la situación concreta.

Aunque muchas de las investigaciones sobre desarrollo del juicio moral se han basado en los trabajos de Kohlberg (1981), de orientación cognitiva, señalan Pérez-Delgado, Cerezo y Aparisi (1991) que la evolución del interés de la psicología por el estudio de los fenómenos morales se empezó a sustentar en varias tendencias como el desarrollo de la psicología cognitiva, humanista y evolutiva; convergiendo en afirmar la especificidad del ámbito de lo moral y la relevancia de los componentes cognitivos, afectivos que lo integran y la estructura evolutiva de lo moral en su dimensión psicológica. Hay actualmente un creciente núcleo de trabajos sobre prosocialidad en conflictos morales (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy y Shepard, 2005; Carlo, 2006) y sobre desarrollo moral basado en la emoción de la estima (Skoe y von der

Lippe, 2002; Pratt et al., 2004; Juujärvi, 2006) y de empatía y desarrollo moral orientado por cariño (Skoe, 2010).

En cuanto a la evolución desde la teoría de Kohlberg, conviene señalar en educación moral el modelo desarrollado por Rest (Rest, 1986, Bebeau, Rest y Narváez, 1999), el cual presenta cuatro componentes relativamente independientes que interactuarían en la acción moral. Por una parte, la *sensibilidad moral*, consistente en interpretar como moral una situación mediante un proceso de carácter cognitivo que implica toma de perspectiva, identificación y previsión de consecuencias de las acciones y preocuparse de los demás. Seguidamente propone el *juicio moral*, supone juzgar las acciones como moralmente correctas o incorrectas e implica habilidades de razonamiento, identificación de criterios, comprensión de los problemas y planificación de las decisiones a poner en práctica.

La sensibilidad y el juicio en este modelo deben tener también en cuenta el componente de la *motivación moral*, por la cual se priorizan los valores morales en relación con otros motivos personales e implica el desarrollo de empatía, ayudar y cooperar, actuar responsablemente y el respeto a las personas. Por último, el cuarto componente es el *carácter moral*, que conlleva a la persistencia en la elección de decisiones moralmente justificables e implica tomar iniciativa para resolver conflictos y problemas, identificar necesidades y actuar asertivamente, desarrollando fuerza de voluntad, perseverancia y constancia. En Estados Unidos, desde 1990, se produce un auge del estudio del carácter moral y su educación (Vargas y González, 2009). Berkowitz (1995) entiende la moral como un conjunto heterogéneo de constructos, y desde una perspectiva conductista, aborda la educación moral desde dos estrategias como son la discusión de dilemas morales entre iguales y la comunidad justa.

Desde una teoría sociocognitiva Narváez y Lapsley (2005) han trabajado sobre la base del carácter moral, argumentando que una personalidad moral puede ser entendida en términos de accesibilidad a esquemas morales para el procesamiento de información social. Definen una persona con carácter moral para la cual los constructos morales les son accesibles, siendo la accesibilidad a los constructos una dimensión entre las diferencias individuales que emerge en base al desarrollo social de cada persona.

EL ESTUDIO DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS DE LA RSU

Teniendo presente esta perspectiva, desde el marco de la RSU a nivel iberoamericano, el estudio de variables psicológicas del comportamiento socialmente responsable ha sido iniciado por Navarro (2003) desde la psicología evolutiva, básica y de la educación. Parte la autora de que los comportamientos morales y la inteligencia social están asociados al desarrollo de la responsabilidad social, implicando factores biológicos, cognitivos, emocionales y ambientales (como la educación, las interacciones personales y la experiencia vital).

Para ser una persona socialmente responsable, es necesario tener presente el desarrollo moral que se da a lo largo del proceso evolutivo, señalando Navarro (2003) la importancia de la adolescencia para la formación en valores prosociales, ya que la madurez de emociones y sentimientos hacia los demás favorece el grado de desarrollo o madurez del razonamiento moral. En este proceso de desarrollo moral que influye en ser responsable se darían dos procesos: la confrontación valores en conflicto fuera del hogar y responder por el bienestar del otro (Kohlberg, 1970), lo cual enlaza con valores y empatía.

El papel de la conducta moral entre las variables psicológicas, que inciden en el estudio del desarrollo de la responsabilidad social en las personas, es resaltado por Navarro (2006). Dentro de la conducta moral, incluye la autora a nivel interno la prosocialidad y el altruismo, y en concordancia se instrumentaliza con acciones como la cooperación, la participación, el autocontrol o inhibición de actos que hieran a otros y la capacidad para respetar normas sociales en ausencia de control externo. En este sentido, Mestre, Samper y Frías (2002) señalan que actualmente la investigación para predecir la conducta prosocial se centra en la función de la autorregulación cognitiva y emocional, destacando el modelo de la teoría cognitiva social de Bandura (1989).

La conducta moral es entendida por Navarro (2006) como la acción o comportamiento voluntario ejecutado por un ser humano, luego de una decisión en la que intervienen la habilidad de razonamiento general, el juicio o razonamiento moral, y elementos de la empatía cognitiva como la toma de perspectiva y la empatía emocional (Vigneaux, 1990; citado en Navarro, 2002). Todo ello forma parte de un proceso evolutivo cuya fase final de desarrollo de habilidades alcanzaría el sentido de

reciprocidad y respeto mutuo, desde un paso de un modelo egocéntrico a la toma de perspectiva social (Martí Vilar, 2008).

Sobre esta base, Navarro (2005) contempla como componente de la conducta moral el comportamiento prosocial, entendido como un comportamiento altruista, justo, compartido y generalmente empático (Eisenberg y Fabes, 1998). Roche (1991) los define como comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de éstos o metas sociales, objetivamente positivas 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 los individuos o grupos implicados.

El comportamiento prosocial se traduce en conductas, y entre las señaladas por Navarro (2005) está la conducta de cooperación, fundamental para el desarrollo de la responsabilidad social, e implica obrar conjuntamente con otras personas, encaminadas a una misma finalidad. En este sentido, desde la función de la Universidad en formar profesionales responsables, Cortina (2000) afirma que una actividad profesional no puede definirse sólo en un sentido instrumental (actividad especializada por medio de la cual se consigue una fuente de ingreso o sustento), ni tampoco, como la puesta en práctica de un conjunto de instrumentos o técnicas aprendidas durante la carrera, cuyo dominio asegure tener un buen profesional. Estima que puede caracterizarse una actividad profesional como:

“Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad y el desarrollo de las virtudes indispensables para alcanzar la meta, amén de encarnar determinados valores y principios.” (p.15)

La responsabilidad social implica una conducta formada por todas aquellas acciones tendientes a la asociación con otras personas en situaciones y procesos, señalando que se establece una relación a objetivos finales claros y conscientes, o resultados no conscientes para la persona pero significativos para el sistema social (Navarro, 2003).

La participación activa incluye todas aquellas conductas tendientes a tomar parte en actividades y decisiones destinadas a la colaboración para el bien común; supone autoconocimiento de necesidades y capacidad de satisfacerla a partir de la articulación con otros, el conocimiento de las necesidades de los demás y los recursos personales para comprometerse con ellos; es una manera de construir comunidad (Corvalán y Fernández, 1998; en Navarro, 2006).

La conducta moral y sus procesos y acciones, como la cooperación y la participación, requieren de otra variable contemplada por Gardner (1993, citado en Navarro, 2006) quien señala la inteligencia interpersonal como la capacidad de comprensión emocional y cognitiva de las demás personas, requisito para el establecimiento de cooperación. Navarro (2006) indica que todas las conductas antes descritas requieren y son una expresión de la inteligencia emocional, partiendo del concepto desarrollado por Salovey y Mayer (1990), para definir el uso de la inteligencia interpersonal e intrapersonal planteadas por Gardner (1993), en su teoría de las inteligencias múltiples.

La inteligencia interpersonal requiere de inteligencia intrapersonal, entendida como la capacidad para conocer los aspectos internos de una persona en sí misma, el acceso a la propia vida emocional y sentimientos; la capacidad de discriminar entre estas emociones, ponerles un nombre y recurrir a ellas para interpretar y orientar la propia conducta. Goleman (1995; citado en Navarro, 2006) sostiene que ambas inteligencias pueden ser categorizadas en competencias o dimensiones, tales como: el conocimiento y capacidad para controlar las propias emociones; el reconocimiento de las emociones ajenas; la capacidad de motivarse a sí mismo y el control de las relaciones interpersonales.

Siguiendo en esta línea, Lickona y Davidson (2005) señalan que las escuelas deben concentrarse en educar la dimensión de la inteligencia multidimensional, y la bondad que entienden desde el sentido multidimensional de la madurez moral. Reconocen que la educación integral (mente, corazón y acción) debe abarcar tanto una dimensión moral como una dimensión ejecutiva, promoviendo no sólo la formación de los pensamientos, sentimientos y acciones relacionado con el actuar moral, sino además el desarrollo de las capacidades prácticas para la excelencia personal en un sentido más amplio (Davidson, Lickona y Khmelkov, 2008)

Ambas inteligencias favorecerán las habilidades sociales para Navarro (2006), en base al desarrollo de habilidades comunicacionales. Navarro entiende que para descubrir y satisfacer las necesidades, propias y de los demás, la comunicación es clave para crear un clima de confianza y respeto mutuo, a través de intercambiar opiniones, ideas y principalmente sentimientos; con lo que se enlaza con las capacidades a relacionadas con el sentido que desde este marco de trabajo se trata sobre empatía. Las habilidades sociales, entendidas como comportamientos o conductas verbales y/o no verbales, deberán ser aprendidas, para interactuar con las demás personas de manera efectiva y así facilitar la convivencia, bienestar personal y social.

La conducta moral y la inteligencia emocional, deben conseguir en la persona el logro de ciertas tareas o ajustes conducentes a lo que llama Navarro (2006) autonomía socialmente responsable, entendida por la autora como *"la capacidad, deber y derecho a dirigir la propia vida, a partir de la toma de decisiones, no solo en sí mismos, sino también en los demás, en el plan de vida y bienestar de los otros y; hacerse cargo de estas consecuencias"* (2006: 89). La autonomía moral forma parte de un proceso de reconocimiento personal de la necesidad de las normas morales de la sociedad y asumir la responsabilidad personal en los comportamientos aportando soluciones a los conflictos de valores. Exige cierta madurez para asumir las consecuencias de los propios actos y fundamentar en valores y creencias las decisiones (Puig Rovira, 1996; citado en Navarro, 2006)

A su vez, la autonomía implica el autoconocimiento, citado por Navarro (2005) como clave en la conducta moral, lo identifica la autora como parte del desarrollo de la inteligencia inter e intrapersonal e implica madurez emocional para reconocer los propios sentimientos, emociones, preferencias, habilidades, recursos e intuiciones. Saber en qué estado se encuentra la persona en cada situación con consciencia de lo que es, sus reacciones y los efectos que causa sobre el entorno. Navarro (2005) relaciona la inteligencia emocional con el concepto de autoestima y por lo tanto directamente relacionado con el autoconcepto, autoevaluación, auto aceptación, y autorespeto.

En conclusión, se anota que Navarro (2006) en su descripción de variables condicionantes en el desarrollo de comportamientos socialmente responsables, establece la relación de los comportamientos socialmente responsables con la empatía y la habilidad para relacionarse con los demás, apreciando sus perspectivas y siendo

sensitivos a sus motivos personales e intenciones. Aludiendo a que la empatía se construye sobre la conciencia de sí mismo, cuanto más abierto se está a las propias emociones, más habilidad se desarrolla para interpretar los sentimientos propios y ajenos lo cual repercute en las relaciones interpersonales al comportarse las persona de forma adecuada al estado emocional que se percibe en los demás. Refiere la autora a la empatía como habilidad clave para el liderazgo y la influencia personal y menciona que las personas que sobresalen en este tipo de competencia suelen tener gran éxito social y profesional (Roca, 2003; citado en Navarro, 2006).

En la misma línea, Martí Vilar (2008) apuntaba que en el contexto actual se produce una situación de revolución tecnológica e informacional, lo cual da lugar a nuevos movimientos sociales, entre los que estaría la responsabilidad social. Así mismo señala el autor que las contribuciones teóricas y empíricas hechas desde la psicología moral y la prosocialidad deben tenerse en cuenta y mostrar su aportación a las necesidades humanas desde una educación en ciudadanía activa y responsable, para ello desde un aprendizaje ético hay que tener en cuenta los factores cognitivos, afectivos, situacionales y motivacionales en la educación formal e informal es fuente de aprendizaje vivencial de conceptos y normas prosociales.

Apunta que los criterios para el aprendizaje ético son la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común (medioambiente y contexto); este aprendizaje supone una acción sobre las áreas cognitivo racional (vinculada al grado de desarrollo moral, toma de decisiones y el juicio moral), afectivo-emocional (vinculada a las creencias y experiencias socio morales y la sensibilidad moral) y volitivo-conductual vinculada al grado de esfuerzo, la regulación de la conducta y la acción moral (Martí Vilar, 2008).

1.2 INSTRUMENTOS ELABORADOS PARA MEDIR LA RSU

Esta investigación se centra en la transversalidad de la RSU, por lo cual se ha realizado un análisis sobre Universidades que hayan desarrollado un sistema integral de evaluación de su RSU incluyendo la creación de instrumentos específicos, sin entrar a presentar casos de Universidades que realicen memorias de responsabilidad social o sea tratada la RS desde una perspectiva solamente desde el área de gestión, o del aprendizaje y servicio; así mismo no se contemplaron aquellas Universidades que ofrecen estudios de postgrado sin disponer de un plan estratégico en RSU. En el análisis realizado entre el período 2006 – 2010 se han encontrado, mediante revisión bibliográfica y búsqueda de casos vía web, la existencia de tres Universidades y dos redes de Universidades que tengan un plan de responsabilidad social universitaria y han elaborado instrumentos para su evaluación.

En Universidades españolas se ha hallado documentación relativa a instrumentos en la Universidad Francisco de Vitoria, desarrollando marco teórico e instrumento por medio de una tesis doctoral (de la Calle, 2010) y en la Universidad de Valladolid, en base a un proyecto conjunto con una caja de ahorros. En Latinoamérica, se ha desarrollado una propuesta de instrumento en el Departamento Académico de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú; mientras que generados en el ámbito de redes interuniversitarias, se han encontrado las propuestas de las Universidades participantes del Proyecto Universidad Construye País, tanto de carácter público laico como privadas y confesionales, y de las cuales presentamos el caso de la Universidad de Concepción; y el trabajo sobre RSU de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

Seguidamente se contextualiza el trabajo en RSU de cada una de las citadas experiencias en base a aportar información relativa al marco teórico y aplicado que sustenta los desarrollos metodológicos emprendidos por las mencionadas Universidades; así mismo se presentan los instrumentos brevemente junto con datos resultantes de investigaciones aplicadas con los mismos en los casos en los cuales se han publicado resultados.

La Universidad Francisco de Vitoria define la Acción Social como un pilar básico en la formación integral de futuros profesionales. Considera fundamental que el alumnado se comprometa con la sociedad en la que vive a través del servicio a los demás, y en base a este planteamiento se llegó a la creación de la Cátedra Santander de Responsabilidad Social⁹, y la inclusión en los planes de estudio de una asignatura específica obligatoria, de carácter teórico / práctico, que se imparte en 2º curso.

Concepto. de la Calle, García Ramos y Giménez (2007) en su artículo “La formación de la Responsabilidad Social en la Universidad” definen el concepto la de formación integral desde la Universidad como: *"El objetivo de toda educación universitaria, es conseguir que el hombre sea más hombre, (...), es decir, hacer de él una persona que complete, perfeccione y alcance todas sus posibilidades y aptitudes. La Universidad deberá encaminarse hacia ese fin, descubrirle el camino y darle los medios para conseguirlo"* (p. 54). La RSU la definen de la Calle, García Ramos y Giménez (2007) como:

“la implicación en formar en los alumnos la capacidad de comprometerse, de escucha y de diálogo, de tomar distancia ante los problemas, de saber mirar a través de los ojos del otro, de aprender a ponerse en su lugar, de tener un pensamiento crítico, capaz de identificar las partes de un todo y su interdependencia, de tener empatía (...). Se trata de aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno, aprender a trabajar en equipo, para participar y cooperar con los demás en el cambio social, aprender a desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad, para que tengan una participación más activa en la sociedad. Formar personas comprometidas con su entorno y con sus semejantes, desde el reconocimiento de que su acción como profesional no solo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que va mucho más allá (...) pasando por un auto-descubrimiento personal: conocimiento del propio talento, intereses, valores, aspiraciones y debilidades, es decir, un descubrimiento de la identidad personal” (p. 58)

⁸ <http://www.ufv.es/> (última revisión 19/02/2010)

⁹ http://www.ufv.es/docs/ficha_marketing_resp_social_i_d_h.pdf (última revisión 19/02/2010)

En base a ello, De la Calle (2009) distingue entre la responsabilidad social de la Universidad, y la responsabilidad social del universitario, la cual resume como “*el compromiso social que asumo hoy como universitario, para saber ejercer mi profesión el día de mañana, desde el servicio a los demás*” (p. 57). Son cinco dimensiones las que conforman su definición del concepto de responsabilidad social del universitario: La implicación personal a través del compromiso con los demás, especialmente con los más necesitados, el descubrimiento personal de los valores, la formación de la responsabilidad social, un mayor conocimiento de la realidad del sufrimiento ajeno y un planteamiento del ejercicio de la profesión desde el compromiso social.

Instrumento. Partiendo del compromiso de la Universidad Francisco de Vitoria hacia la implantación de la responsabilidad social como materia de estudio, en el artículo "Validación y medida de la responsabilidad social en la Universidad" de la Calle, García Ramos, Giménez y Ortega (2008) presentaron los resultados de su investigación para tener un instrumento de medición elaborado en base a las cinco dimensiones que conforman su definición de responsabilidad social en la Universidad, orientado al alumnado de la Universidad.

El cuestionario consta de 30 ítems, 6 en cada una de las dimensiones de su modelo. La validez del instrumento en una investigación exploratoria con una muestra de 93 alumnos de 2º curso y cuatro carreras diferentes, obtuvo un grado de fiabilidad de un coeficiente de Cronbach de 0,9326 y una validez 0,704. De la Calle (2009)¹⁰ en su tesis doctoral amplía la investigación en un estudio cuasi-experimental pre-test – post-test a una muestra de 729 cuestionarios (medidas correspondientes a alumnos) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). La fiabilidad de la Escala total de 30 ítems supera un valor de fiabilidad de 0,93. A su vez, todos los índices de fiabilidad de la Escala Global y sus dimensiones para la Muestra Total (UFV y UCM) son también satisfactorios en ambas aplicaciones, ya que superan el valor 0’830. Concluye De la Calle (2009) que el cuestionario mide con precisión y consistencia; y en las conclusiones de su trabajo, presenta una propuesta de instrumento de medida del grado de Responsabilidad Social del Universitario que pueda servir para valorar el grado de responsabilidad social de universitarios en general (hayan, o no, cursado una materia de RS), que consta de 24 ítems y 5 dimensiones.

¹⁰ <http://eprints.ucm.es/10187/1/T31406.pdf> (última revisión 30/04/2010)

La Universidad de Valladolid (UVa), en su plan estratégico incluyó en el *Eje 4: la Universidad en la sociedad, el objetivo estratégico de promover la igualdad, el desarrollo de derechos sociales y la responsabilidad social*. En acuerdo con Caja de Burgos, el 2008 se realizó un convenio, impulsado desde el secretariado de Asuntos Sociales del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, para llevar a cabo iniciativas vinculadas a la responsabilidad social mediante el proyecto “Factoría de responsabilidad social¹²”. Se establecieron los objetivos generales de generar acciones formativas para el desarrollo de la responsabilidad social en el ámbito académico y extra académico, promover líneas de investigación aplicada sobre actitudes e iniciativas de colaboración y responsabilidad social.

Concepto. La responsabilidad social en la Universidad de Valladolid según el documento "*Responsabilidad social en la Universidad de Valladolid - Actitudes del alumnado universitario*" (2009) , se puede definir como la capacidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos claves: docencia, investigación, gestión y extensión, satisfaciendo de este modo las responsabilidades de diversa índole contraídas con la sociedad en la que se inserta (González, et al., 2008). Esos cuatro procesos pueden gestionarse como los impactos que genera la organización universitaria en su entorno (Vallaey, 2006)

Resalta la Uva, en primer lugar, considerar como función social primaria la responsabilidad social en la docencia, desde un compromiso social tanto en los contenidos curriculares como en la metodología didáctica. En segundo lugar, la responsabilidad en la investigación desde la producción y difusión de un conocimiento útil, señalando que contribuya a mejorar la situación del contexto inmediato, partiendo de la transferencia de ciencias y tecnologías generadas en las propias Universidades en colaboración con agentes sociales y económicos. En el tercer punto, señalan la organización interna que contempla las relaciones laborales, la participación de la comunidad universitaria, la democracia y la sostenibilidad. En cuarto lugar, destacan la participación como agente social en el desarrollo humano sostenible en sociedad.

¹¹ <http://www.uva.es>

¹² http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsunstoSociales/RS_UVa&tamLetra=&idMenu=

En la conceptualización de la responsabilidad social universitaria se entienden como actores implicados tanto a las autoridades institucionales, PDI, PAS y alumnado, como también entidades que se hallan implicadas en la actividad universitaria como inversores públicos o privados, proveedores y suministradores, sociedad en general (empresas, sindicatos, patrocinadores, medios de comunicación, empleadores, ONG, etc.). Entienden como Universidad que tiene un impacto directo sobre la formación del alumnado, su manera de entender, interpretar e imaginar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida más que otras.

Por ello, se ha de instruir profesionales de excelencia y al tiempo personas comprometidas activamente en su medio social, para el ejercicio de su ciudadanía consciente, de la situación de sus sociedades y de su solidaridad. Se considera que la Universidad ha de procurar formar profesionales, competentes en una actividad, con una jerarquía de valores y actitudes que utilizar en su vida; con un conjunto de convicciones acerca de la naturaleza del mundo, preparados para organizar y convivir; con un compromiso ético para actuar siempre en beneficio del ser humano y no perjudicarlo.

Instrumento. El trabajo "Responsabilidad social en la Universidad de Valladolid - Actitudes del alumnado universitario" (2009) tuvo como objetivo conocer las actitudes a favor de la responsabilidad social entre el alumnado universitario y su conocimiento sobre el ámbito y las prácticas que realiza la Universidad, estableciendo una comparación entre alumnado recién ingresado y el de últimos cursos para observar la influencia que la formación universitaria tiene en la actitud que se desea medir.

Para ello se seleccionó una muestra representativa del alumnado de la Universidad de Valladolid en función de su presencia en las titulaciones según las áreas de conocimiento que se imparten en los diferentes campus. El proceso metodológico se inició con la recopilación de bibliografía, estudios y trabajos de investigación relacionados, para configurar el diseño de las escalas. Se partió de la hipótesis según la cual el contexto de la educación superior es un entorno propicio para fomentar la participación y el compromiso social del alumnado (Cohen, 2006).

El estudio trató de comprobar datos que indiquen que por medio de la educación universitaria, se logrará una mejora significativa en las actitudes hacia la responsabilidad social del alumnado; así como diferencias actitudinales entre el alumnado de primer curso y el de últimos cursos y diferencias en las respuestas, según

el área de conocimiento (Humanidades, Ciencias Biológicas y de salud, Ciencias experimentales, Ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y tecnología). El cuestionario se basa en una serie de afirmaciones y proposiciones para elaborar una escala basada en los principales trabajos epistemológicos y ejemplos existentes. En la configuración de los ítems se estableció una asociación previa entre determinadas variables y ejes temáticos previamente definidos, tratando de obtener de una manera sistemática y ordenada qué actitudes empujan a la acción o comportamiento, tienen en la base unas convicciones de responsabilidad social. La Tabla 1 presenta los ejes del instrumento.

Tabla 1: Ejes del instrumento desarrollado por la Universidad de Valladolid

Eje nº1: Actitudes, valoración y comportamiento del alumnado ante la responsabilidad social.	Eje nº2: Grado en que el alumnado percibe que la Universidad de Valladolid fomenta la responsabilidad social.
<i>Eje 1.1. Aprendizaje y responsabilidad social.</i> a) Implicación social. b) Trabajo solidario. c) Cuidado del medio ambiente. d) Responsabilidad social y empresa-economía	<i>Eje 2.1 En el aprendizaje.</i> a) Contenidos. b) Metodología.
<i>Eje 1.2. Comportamiento del alumno.</i> a) Implicación social b) Actitud hacia el aprendizaje.	<i>Eje 2.2. En los objetivos y actividades de la UVa.</i> a) Docencia / Formación. b) La Universidad en la sociedad. c) Medio ambiente.

El índice de fiabilidad, según el coeficiente Alfa de Cronbach, promediando las correlaciones entre los ítems, obtuvo una valoración máxima de 0,856. La correlación múltiple de 51 de los 57 ítems muestra valores entre .201 y .578, y los valores que no superaron el valor mínimo se mantuvieron al considerar que muestran la valoración del alumnado sobre nuevas metodologías que se están introduciendo en los planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior. Los resultados del estudio concluyen que estudiantes de últimos cursos muestra una leve actitud más favorable que los de primer curso, y con algunas diferencias entre diferentes áreas de conocimiento. El documento con los análisis a fecha del 2010 no había sido publicado, por lo cual se recomienda su revisión en la página web de la UVA¹³.

¹³http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsuntosSociales/RS_UVA&idSeccion=117298 (última revisión 01/04/2011)

Desde el año 2005 la PUCP fue adoptando un enfoque de RSU tras 3 décadas trabajando en torno a la Proyección Social y la Extensión Universitaria, siendo el 2006 cuando se formula un marco teórico de RSU e incluyéndose en el Plan Estratégico de la Universidad como proyecto institucional, y constituyéndose la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) con la misión de promover la RS en la PUCP mediante la elaboración de los supuestos que acompaña a la RSU y su difusión en la comunidad universitaria, previo paso a su implementación en las diferentes instancias de la PUCP. El 2009 se publica en la web del DARS el documento "*Enfoque de la RSU en la PUCP: Una propuesta*", recogiendo la experiencia desarrollada, presentando una batería de indicadores para la evaluación del desempeño de la Universidad.

Concepto. Aplicada a la Universidad, la Responsabilidad Social permite reformular el compromiso social universitario hacia una mayor pertinencia e integración de los cuatro procesos universitarios básicos de Gestión, Formación, Investigación y Extensión con las demandas científicas, profesionales y educativas que requiere un desarrollo local y global sostenible. La Universidad busca una gestión con calidad ética de los siguientes impactos que genera, que se definen como:

- Impactos organizacionales. Referidos a los aspectos laborales, ambientales y de hábitos de la vida cotidiana en el campus.
- Impactos educativos. Relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que derivan en el perfil del egresado que se está formando.
- Impactos cognitivos y epistemológicos. Relacionados con la gestión del conocimiento mediante las orientaciones epistemológicas, los enfoques teóricos y las líneas de investigación, los procesos de producción y difusión del saber.
- Impactos sociales. Referentes a los vínculos de la Universidad con actores externos, su participación en el desarrollo de la comunidad y de su capital social; estos vínculos derivan en el papel social que la Universidad juega como promotora del desarrollo humano sostenible.

Las cuatro líneas de generación de impactos las dividen en dos ejes, por una parte uno vincula los procesos de aprendizaje con los de generación de conocimiento a través

¹⁴ <http://www.pucp.edu.pe>

de la investigación, precisando que aprendizaje e investigación se encuentren definidos por la pertinencia social y su interdisciplinariedad; y la participación de la sociedad en la conformación de las mallas curriculares. En el otro eje se estructuran la gestión organizacional interna y la capacidad organizacional de la Universidad para participar en proyectos de desarrollo sostenible mediante comunidades de aprendizaje.

La DARS brinda asistencia técnica para facilitar la vinculación de procesos entre Universidad y Sociedad a aquellas iniciativas universitarias que sean partícipes de un enfoque de RSU. Asimismo se analiza procesos administrativos centrales, realizando un diagnóstico integral de los impactos de la Universidad a través de sistemas de monitoreo con indicadores de RSU para alinear los procesos universitarios con políticas de RSU. Ello es la base del instrumento que seguidamente se presenta.

Instrumento. La primera propuesta de indicadores para evaluar la RSU consta de 4 áreas, con una serie de indicadores cada una que reflejan datos de efecto, impacto o producto. Las áreas y variables a analizar para cada una son:

- **Indicadores de formación:** Contenidos curriculares, Impacto de la RSU en los contenidos curriculares, Vínculo con la sociedad, Interdisciplinariedad y Estudios de postgrado.
- **Indicadores de Investigación:** Departamentos académicos, Centros e Institutos, Dirección Académica de Investigación, Fondo editorial, Test, Interdisciplinariedad, Inter-institucionalidad, Transferencia de conocimientos,
- **Indicadores de gestión organizacional:** En el ámbito humano-social se contemplan Clima Organizacional, Trabajo decente, Desarrollo del capital humano, Relación con proveedores e Inclusión social e igualdad de oportunidades; en el ámbito ambiental contempla el manejo de recursos ambientales y la comunicación ambiental.
- **Indicadores de vínculo con la sociedad:** Proyectos y programas, trabajo participativo con actores externos, voluntariado y recursos.

Durante el 2010 no se ha documentado por parte del DARS publicación sobre resultados de la aplicación del instrumento, por lo cual se remite al web para mayor información: <http://dars.pucp.edu.pe/>

El estudio y la práctica de la Responsabilidad Social de la Universidad en la Universidad de Concepción se da en el marco del programa “Universidad Construye País” (UCP), iniciado año 2001 con el propósito de expandir el concepto y la práctica de la responsabilidad social, en el sistema universitario chileno. Conformaron el programa 13 Universidades, entre públicas y privadas de orientación católica, con el apoyo de la Fundación Avina¹⁵ y la Corporación Participa¹⁶. El primer seminario realizado en común se denominó “Asumiendo País: Responsabilidad Social Universitaria”, bajo la pregunta: “Chile, ¿qué demandas a tus Universidades?”, generando un contexto de diálogo necesario para definir la articulación de un proceso crítico en el devenir de cómo las Universidades pueden ser socialmente responsables.

Se acordó definir la RSU como la capacidad que tiene la Universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos: gestión, docencia, investigación y extensión; acordando los valores que debían ser guías del proceso. En el plano personal: dignidad, libertad e integridad; en el plano social: bien común y equidad social, desarrollo sostenible y medio ambiente; sociabilidad y solidaridad para la convivencia; aceptación y aprecio a la diversidad; ciudadanía, democracia y participación; en el plano universitario: compromiso con la verdad, excelencia, interdependencia y transdisciplinariedad.

Se definió “de qué” se era responsable, acordando que era de vivir y poner en práctica los principios y valores declarados; es decir, era responsable de poner al centro de su vida académica y organizacional, una concepción ética, que debería expresarse al tomar decisiones de gestión, docencia, investigación y extensión. Se formuló la cuestión ¿”Ante quién” se responde? Acordando que primero ante la propia comunidad universitaria; luego se responde al país de hoy y del futuro adelantándose a las necesidades que el país le hará por nuevos servicios y en una sociedad globalizada, tiene que responder a los requerimientos de América Latina y del mundo. Y por último, se preguntaron “¿Cómo se es responsable?”, aludiendo en la respuesta al desarrollo de los procesos claves de gestión, docencia, investigación y extensión universitaria,

¹⁵ <http://www.avina.net> (última revisión 19/02/2010)

¹⁶ <http://www.participa.cl/> (última revisión 19/02/2010)

atravesados por instancias de reflexión que le otorguen la profundidad y la contingencia social que requieren las respuestas universitarias.

Se acordó que la Universidad es responsable desde las funciones cotidianas, la RSU no es una actividad extra de la Universidad, sino que es parte de su esencia. Para tener unos parámetros desde los cuales orientar el estado en el que se encontraban las Universidades participantes y su evolución, se diseñó un cuestionario de observación de la RSU. En el proceso se procedió a la descripción de un conjunto de prácticas universitarias que dieran cuenta de los principios y valores que determinan la RSU, siendo sus indicadores correspondientes a prácticas concretas que refieren a los ámbitos de la docencia, investigación, extensión y gestión.

Caso de la Universidad de Concepción (UdeC). Para comentar el proyecto UCP, por la especial relevancia del trabajo acometido, se usa el ejemplo de la UdeC dado que generó un modelo educativo que incluye una materia de RS, transversal a distintas carreras, en su malla curricular. La educación para la responsabilidad social en la UdeC tiene la base de su tarea en entregar-fortalecer valores, supuestos y prácticas, que han sido evaluados y replanteados, a fin de favorecer el desarrollo de la comunidad educativa y de la sociedad donde se encuentran inserta. La Universidad realizó un proceso de revisión de las mallas curriculares de formación incorporando conceptos de desempeño y ejercicio de la responsabilidad, para alcanzar la formación de profesionales y técnicos capaces de responder a las necesidades sociales actuales, a través del desarrollo de habilidades a nivel cognitivo, afectivo y conductuales, lo cual ha requerido cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y en la relación profesorado - alumnado (Navarro, 2003).

El programa de estudios sobre la RSU fue creado con la finalidad de formalizar los objetivos, actividades y dar continuidad al esfuerzo de expansión de la RSU, en congruencia con el área temática prioritaria del Plan Estratégico de la UdeC, "*Desarrollo humano y social con el propósito de mejorar la calidad de vida y disminuir la pobreza*" y con los desafíos para la formación profesional de estudiantes por medio de procesos de innovación y creatividad, para la generación de capacidades que permitan acceder al conocimiento unido a una actitud de análisis y comprensión de dinámicas de la sociedad actual por medio de una formación básica e integral de ciencia y humanismo, asumir críticamente la realidad y desarrollar una sensibilidad social. El

programa de estudios sobre RSU se define pluralista e interdisciplinario, con el principal objetivo de establecer espacios para el debate, reflexión e intercambio de ideas entre docentes, estudiantes, autoridades y funcionariado de la institución.

Definición del concepto adoptada por la Cátedra de Estudios sobre Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad de Concepción. Navarro (2006) define, desde la cátedra de responsabilidad social en la Universidad de Concepción, la Responsabilidad Social como: *“la capacidad y obligación de cada persona, de responder ante la sociedad por acciones y omisiones, que se traducen en el compromiso personal de cada uno con los demás y se ejerce a través de conductas morales que orientan las actividades individuales y colectivas, en un sentido que contribuyan a generar igualdad de oportunidades para el desarrollo de las capacidades de todas las personas.”* Incluye tres dimensiones: entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencias decisivas en la construcción de su identidad, entender consideraciones éticas y de justicia y de consideración por los otros en que debe enmarcarse la relación con los demás y actuar consistentemente con los propios valores.

Entienden el comportamiento socialmente responsable como el conjunto de conductas morales desarrolladas por una persona, las que se constituyen en referentes concretos. Para que la persona logre el ejercicio de la responsabilidad social es necesario que, además de desarrollar su moralidad, adquiera determinadas habilidades sociales que le permitan ejercer conductas prosociales y comportamientos orientados a considerar tanto las necesidades propias como las de otros. Los comportamientos socialmente responsables pueden darse en diferentes ámbitos, tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar mutuo, y se ejercen con una determinada frecuencia, por lo cual sean estables en el tiempo. (Navarro, 2003; Davidovich et al., 2005).

El equipo de investigación entiende que el profesional que ejerce su responsabilidad social tiene comportamientos e intenciones como las siguientes:

1. Se preocupa de su propia salud, desarrollo y formación personal y profesional, para ayudar al desarrollo y satisfacción de necesidades de otros.

2. Proporciona un servicio profesional de excelencia, tanto por gratificación personal como por dar un servicio adecuado a las necesidades de los demás y lo hace en los servicios o instituciones públicas y privadas.
3. Se prepara y perfecciona constantemente para desempeñar bien su profesión y la entiende como un servicio.
4. Da respuesta profesional a las necesidades de los destinatarios, sin discriminación por raza, sexo, religión, solvencia económica, etc.
5. Participa en equipos de trabajo cooperativo e interdisciplinario para dar una mejor respuesta a las necesidades de la comunidad.
6. Participa activamente en la búsqueda de alternativas para disminuir inequidades y contribuir a la equidad social, en lo que compete a su profesión.
7. Genera y desarrolla proyectos que contemplan la rentabilidad social, además de la económica.
8. Considera las necesidades de la comunidad en el diseño y aplicación de sus proyectos profesionales.
9. Investiga temas de relevancia social, que contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población.
10. Cuida los recursos naturales, económicos y personales, considerando las necesidades del presente, pero también las de quienes aún no han nacido.
11. Realiza acciones profesionales para fomentar el desarrollo integral y calidad de vida de los seres humanos.
12. Actúa con y por la verdad.

Instrumento. Davidovich et al. (2005) realizaron el estudio piloto en estudiantes de la Universidad de Concepción para la construcción y validación del Cuestionario de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables (CACSR). Para evaluar la validez del instrumento, fue sometido al examen de jueces expertos elegidos en base a criterios de currículo académico y participación en programas de RSU. El CACSR cuenta con dos escalas: en la primera evalúa auto-atribución de frecuencia de comportamientos socialmente responsables y en la segunda mide la intención de conductas de responsabilidad social; ambas escalas están en formato líkert y mostraron en el estudio piloto un Alpha de Cronbach en la escala 1 de 0.82 y en la escala 2 de 0.76. La confiabilidad interna de la escala 1 es de 0.75 y la de la escala 2 de 0.74; la relación entre ambas escalas presentó una $r \text{ Square} = 0,2554 < 0.0044$.

El instrumento lo componen dos escalas con 10 categorías de comportamiento, que se describen a continuación en la Tabla 2. En la primera se evalúa la frecuencia que se da el comportamiento y en la segunda se presentan cuatro categorías de intención “Beneficio personal”, “Beneficio para otros”, “Beneficio mutuo”. En la construcción de este cuestionario para la Escala N°1, se seleccionaron 4 referentes comportamentales representativos para cada una de las categoría de comportamiento, a partir de los cuales se confeccionaron 40 ítems. El formato de los ítems corresponde a una afirmación en tiempo verbal presente, con cinco alternativas de frecuencias de realización de ese comportamiento, que van en un continuo del Nunca hasta el Siempre.

Tabla 2: Categorías del CACSR.

Categoría	Definición
<i>Responsabilidad académica (RA)</i>	Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida universitaria acorde con las exigencias y/u oportunidades que demanda y/u ofrece cada carrera.
<i>Actividades de voluntariado (AV)</i>	Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida con un sentido solidario atendiendo y satisfaciendo en forma directa las carencias y necesidades de los otros.
<i>Ayuda Social (AS)</i>	Incluye los comportamientos vinculados a la solidaridad que indirectamente atienden y satisfacen las carencias y necesidades de los otros.
<i>Actividades religiosas (AR)</i>	Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida espiritual basada en los valores de la propia religión, sin ir en desmedro de los valores y creencias religiosas de los demás.
<i>Convivencia social (CS)</i>	Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida en comunidad acorde con las normas y necesidades individuales y grupales.
<i>Responsabilidad Cívica (RC)</i>	Incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de los derechos y deberes cívicos que cada estudiante posee como miembro de una comunidad universitaria y social en general.
<i>Autocuidado (AC)</i>	Incluye los comportamientos vinculados al resguardo de la salud física y psíquica.
<i>Desarrollo cultural (DC)</i>	Incluye los comportamientos que tributan a la formación integral de las personas pero que no se relacionan directamente con su área de formación académica.
<i>Ecología y Medio Ambiente (EM)</i>	Incluye los comportamientos vinculados al cuidado del ambiente.
<i>Respeto por Espacios Compartidos (REC)</i>	Esta categoría alude a la utilización de espacios públicos en forma responsable.

El comportamiento socialmente responsable es aquel que tiene a la base la intención de beneficio común. (Navarro, 2006). Según esta autora, la elección de ser o no ser socialmente responsable, dependerá de las intenciones que tenga a la base la persona que lo ejecuta. Así, un comportamiento puede tener la intención de beneficio propio (individualismo), beneficio para los demás o beneficio común (beneficia a los demás y también a mí). Por ello, en la escala 2 se presenta la misma lista de cuarenta comportamientos en las que se incluyen tres alternativas de respuesta (a, b y c) que aluden a la intención que subyace a dicho comportamiento, y una cuarta alternativa (d) que indica desconocimiento de la intención ("no tengo clara la intención").

Se realizó un estudio piloto (Davidovich et al., 2005) aplicado a una muestra de alumnado del primer año de la carrera de psicología. El análisis de los datos obtenidos ofreció altos índices de consistencia interna para ambas escalas y una influencia estadísticamente significativa de la segunda sobre la primera. Bustamante y Navarro (2007) aplicaron el instrumento a 261 estudiantes de la facultad de ciencias sociales de la UdeC para medir su relación con variables: a) Cognitivas, como la incidencia del área de estudios en cómo el alumnado realiza interpretaciones de su rol social en la sociedad, por lo que se realizó la investigación en diferentes licenciaturas y en alumnado de primer y cuarto curso; b) Ambientales, en los que tuvieron presente el lugar de residencia del alumnado, si tenía beca de estudios, el lugar donde recibieron la educación media (colegio pública, concertado o privado), si la familia realizaba actividades de voluntariado y c) Biológicas como es el sexo del alumnado.

Las autoras concluyeron que el estudio realizado permite sostener que los estudiantes se auto-atribuían comportamientos socialmente responsables, aunque no pudieron concluir si son comportamientos socialmente responsables porque la intención auto-atribuida fue mayoritariamente relacionada con interés benéfico individual y no el beneficio común. Recientemente, Navarro, G.; Boero, P.; Jiménez, G.; Tapia, L.; Hollander, R.; Escobar, A.; Baeza, M. y Espina, A. (2010) han publicado un artículo en el cual se presentan los resultados de la aplicación a una muestra de 5.515 estudiantes, de 6 Universidades del proyecto Universidad Construye País, con similares conclusiones.

ASOCIACIÓN UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN AMÉRICA LATINA (AUSJAL)

En el año 2003 se celebró una reunión de responsables de proyección social de las Universidades de AUSJAL, en la cual se acordó la elaboración de un documento institucional que definiera las políticas de responsabilidad social de las Universidades (RSU) y determinara algunos indicadores. En el 2005 fue presentado un borrador sobre "Políticas e Indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL", desarrollado entre la Universidad Javeriana de Bogotá, la Javeriana de Cali, la Alberto Hurtado de Chile y la secretaría ejecutiva de AUSJAL. Entre el año 2006 y el 2007, a través de la secretaría ejecutiva de AUSJAL, se promovieron actividades y análisis sobre la RSU y se discutió el documento anterior.

Durante el 2008 se trabajó el “Proyecto de fortalecimiento institucional de la RSU de AUSJAL¹⁷” para sentar las bases de la reflexión y definir los lineamientos de un proyecto de fortalecimiento institucional que apunte al diseño de indicadores, al diagnóstico de la gestión y al posterior fortalecimiento de las Universidades de AUSJAL en el área de RSU. Bajo la coordinación de Gargantini y Zaffaroni se presentó el 2009 el Manual de “Políticas y Sistema de Autoevaluación y Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL¹⁸”. Participan 19 Universidades según su web¹⁹.

Concepto. Las Universidades de AUSJAL entienden la RSU como la habilidad y efectividad de la Universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad, donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable (Gargantini y Zaffaroni, 2009).

La RSU debe ser un eje transversal en su labor, garantizando las autoridades universitarias la coherencia entre la gestión, la formulación e implementación de las acciones de responsabilidad social. Su definición conlleva que es un asunto de toda la

¹⁷ http://www.ausjal.org/sitios/rsu/documentos/Proyecto_RSU.pdf (última revisión 30/03/2011)

¹⁸ www.ausjal.org/sitios/rsu/documentos/manual.pdf (última revisión 30/03/2011)

¹⁹ <http://www.ausjal.org/sitios/rsu/>

comunidad universitaria, de identidad y esencia de las mismas Universidades, apuntando a lograr una transformación social vinculando a la comunidad universitaria en proyectos e iniciativas orientadas a contribuir a la transformación de la realidad local, nacional y regional de acuerdo con actores significativos de su entorno. Además requiere apertura a la innovación pedagógica y científica, implicando interdisciplinariedad, cooperación interinstitucional y trabajo en red dado que las realidades que se abordan así lo requieren.

Instrumentos de medición. El Sistema de auto-evaluación y gestión de RSU (AUSJAL, 2009) presenta una batería de indicadores comunes para facilitar el seguimiento y auto-evaluación de la gestión de la RSU en las Universidades de la red. El Sistema de auto-evaluación y gestión comprende: Un marco conceptual que explicita las dimensiones del concepto, sus principales variables y las relaciones existentes entre ellas; indicadores que permiten operacionalizarlo; instrumentos de revelamiento de datos y propuestas referidas al uso de la información para alimentar los procesos de aprendizaje institucional y mejora continua.

El sistema se fundamenta en el modelo de impactos, estructurándose en cinco dimensiones: educativos, cognoscitivos y epistemológicos, sociales, de funcionamiento organizacional, y ambientales. A partir de estas dimensiones, se elaboraron dos instrumentos: un sistema de indicadores institucionales y una encuesta de percepción diseñada para ser aplicada a: Dirección, PDI, PAS y estudiantes. Contempla el instrumento en cada uno de los impactos una serie de variables para cada indicador:

- **Impactos educativos:** Integración de la RSU en el currículum, Experiencia vivencial, reflexión y análisis crítico, Perfil del egresado.
- **Impacto cognoscitivo y epistemológico:** Orientación de la agenda, Metodología adecuada a principios éticos, Interacción de conocimientos, Socialización, Incidencia.
- **Impacto social:** Planificación y presupuesto asignado, Alcance los programas y proyectos, Articulación con otros actores sociales, Articulación disciplinaria, Aprendizajes generados.
- **Impacto de funcionamiento organizacional:** Clima organizacional, Desarrollo del talento humano, Relación con proveedores, Inclusión, Comunicación, Participación, transparencia y continua mejora.
- **Impactos ambientales:** Gestión de recursos ambientales, Cultura y educación ambiental.

No se han hallado resultados sobre la aplicación de los instrumentos, se remite a la web de AUSJAL²⁰ para información actualizada sobre el progreso del programa.

²⁰ <http://www.ausjal.org/sitios/rsu/>

1.3 LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

En relación al género, encontramos que solamente en los estudios llevados a cabo por Bustamante y Navarro (2007), Navarro et al. (2010) se ha tenido presente la influencia sexo y la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables. Al comparar los puntajes de media en la Escala de Frecuencias, Bustamante y Navarro (2007) observaron diferencias significativas a favor de las mujeres, indicando que se auto-atribuyen con mayor frecuencia comportamientos responsables en comparación con los hombres. En la Escala de Intención tanto hombres como mujeres no presentaron diferencias estadísticamente significativas.

Según las conclusiones de Bustamante y Navarro (2007) estos resultados comprueban, al menos en parte, el planteamiento de Barudy (2005) en cuanto a que las mujeres tienden más a desarrollar y mantener relaciones de ayuda, sin embargo, este estudio no permite concluir si ello se puede atribuir a predisposición biológica, como lo plantea Barudy, o a diferencias de género.

En el estudio de Navarro et al. (2010), las mujeres manifiestan una frecuencia de comportamiento socialmente responsable en promedio mayor (\bar{x} : 3,51, SD = 0,36) que la de los hombres (\bar{x} : 3,35, SD = 0,35), y en general opinan las autoras, actúan con intenciones más colectivistas que estos últimos.

CONCLUSIÓN

Señala Navarro (2006) que en el logro de la conducta socialmente responsable son claves todos los agentes de socialización como la familia, escuela, medios de comunicación; en general, todos los subsistemas en los cuales la persona participa directa o indirectamente y también, aquellos en los cuales no participa, pero lo hacen las personas con quienes interactúa (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Aun así por su función educativa para la vida adulta profesional, la Universidad constituye uno de los agentes de socialización que más pueden contribuir al desarrollo de la responsabilidad social y mayor incidencia tiene en la sociedad al formar a las personas que ocupan cargos en la práctica totalidad de instituciones y organismos (Martí et al., 2008).

Las personas formadas en Universidades, conforman las estructuras orgánicas en las cuales la comunidad global gestiona el desarrollo humano, como son los gobiernos, empresas y organizaciones de la sociedad civil. Es cuestión de la Universidad dotar a personas con cualificación profesional de conocimientos y competencias, y atendiendo a la UNESCO, debería tener una importante incidencia en la construcción de valores de modo que las personas que forman la comunidad universitaria puedan sentir la responsabilidad de una gestión que tenga presente el efecto en la sociedad global, intergeneracionales, interculturales y en continua evolución.

En este capítulo se ha considerado el estudio de la RSU desde las dos perspectivas actuales de estudio: por una parte la entendida desde la gestión responsable, con especial referencia a las propuestas de Vallaey, que son referencia en multitud de estudios sobre la RSU. En el “Manual de primeros pasos de RSU”, Vallaey et al. (2009)²¹ presentan un resumen de los planteamientos teórico- metodológicos desarrollados en la última década, proporcionando unos apuntes para la gestión universitaria muy recomendable para la comprensión del modelo que han seguido la mayor parte de Universidades latinoamericanas.

Por otra parte, según señalaba Jiménez (2007) sobre los valores, según los cuales se definen las Universidades, permiten a la institución definirse y comunicarse con la sociedad transmitiéndose en sus formaciones e investigaciones; desde este enfoque, se ha referenciado en este capítulo a la responsabilidad social como un proceso psicológico que infiere en la educación desde valores, empatía y conceptos como ética y moral.

Si la gestión universitaria se fundamenta en valores orientados a la sociedad, por medio de la investigación y la formación, es clave abordar la RSU desde la perspectiva del estudio de la influencia que tiene la Universidad en las variables psicológicas del alumnado, conocer si la transmisión y adaptación de dichos valores que inciden desde el contexto de Educación Superior, pueden comportar la adopción o predeterminación de un esquema de comportamiento social en función de lo aprendido. Partiendo del presupuesto que si el alumnado se identifica y aprende de la comunidad universitaria,

²¹ <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35125786>

adquiriendo un conocimiento que le permitirá un desarrollo personal; la Universidad le dará un rol en la sociedad mediante su cualificación profesional, pero también adquirirá una actitud desde su profesión, que aporta los valores que guiarán su rol en la sociedad y que pueden condicionar que se comporte con responsabilidad social.

En este sentido, se ha prestado atención al estudio desde la psicología con referencia a los trabajos realizados por Navarro (2006), dado que suponen las primeras aportaciones teórico-metodológicas al estudio de variables psicológicas a nivel iberoamericano, realizando anotaciones en el sentido que tras las políticas de RSU deben observarse los resultados de la repercusión en estudiantes, traducidos en cómo afecta a actitudes y comportamientos socialmente responsables. Estas conductas según Navarro (2006), deben estar sostenidas por valores, fundamentadas en una inteligencia cognitivo-afectiva de conocimiento propio y de las demás personas, para establecer relaciones que fundamentadas sobre la base de un desarrollo personal permita a las personas adquirir consciencia sobre su capacidad y de aportar al desarrollo social sostenible.

En este primer capítulo ha realizado un breve resumen sobre la conceptualización de la RSU con casos de Universidades del área Iberoamericana, por su predominancia en cuanto al abordaje de la conceptualización de la RSU en base a procesos de reflexión sobre su función social, articulando diálogos internos y con su entorno, así como con el desarrollo de instrumentos de evaluación sobre sus procesos vinculados a la RS. La riqueza de las aportaciones presentadas reside en que tanto analizan los procesos de gestión, cómo la forma en que las diferentes personas que integran la comunidad universitaria, perciben como docentes, administración y estudiantes el desarrollo de acciones de responsabilidad social.

Esta investigación no ha incluido ejemplos de Universidades que trabajan solamente procesos de extensión universitaria, como metodologías de aprendizaje y servicio a la comunidad; así como tampoco de Universidades que están trabajando su responsabilidad social mediante la elaboración de memorias de sostenibilidad bajo parámetros de gestión. El ámbito del estudio se ha centrado en Universidades, o redes de Universidades como Construye País y AUSJAL, que hasta el 2009 hayan desarrollado metodologías e instrumentos de evaluación sobre su RSU para su estudio desde una atención a las dimensiones consideradas clave en el estudio sobre

responsabilidad social como: responsabilidad del estudiante, encuestas de percepción de la RS entre la comunidad universitaria.

La introducción de análisis sobre estos parámetros aporta conocimiento sobre la realidad institucional a las juntas rectoras de Universidades y permite analizar y reflexionar sobre su modelo de gestión, y sobre la influencia en la formación universitaria en relación a dichas dimensiones. Se han presentado los instrumentos de la AUSJAL, la propuesta de la Pontificia Universidad Católica de Perú, los del Proyecto chileno UCP, con el análisis de comportamientos socialmente responsables, y en España los desarrollados por la Universidad de Valladolid sobre percepción en el alumnado y la Universidad Francisco de Vitoria sobre Responsabilidad Social del Universitario.

Resaltar que los instrumentos presentados suponen una interesante aportación a tener en cuenta en estudios a nivel iberoamericano, indicándose que revisados los análisis publicados, requieren ser replicados en muestras mayores, así como longitudinalmente en las diferentes facultades, puesto que en las investigaciones que comparan alumnado de primer y último curso para establecer el papel de la formación académica en la promoción de actitudes o comportamientos socialmente responsables, será interesante el estudio por cohortes.

Para finalizar el capítulo, integrando las exposiciones presentadas, se realiza una síntesis elaborada en base a aportar desde esta investigación una conceptualización que aúne la dimensión social de la Universidad junto a su dimensión interna como institución, y se aporta en la Tabla 3 un resumen de las medidas creadas por las Universidades comentadas.

“La responsabilidad social aplicada a la institución universitaria, conlleva la adopción e incorporación en su funcionamiento, y por ende a sus labores formadoras e investigadoras, de la reflexión sobre las personas que la integran. De modo que junto a la gestión, contemple su responsabilidad como la promoción de una formación orientada al desarrollo personal en base a la responsabilidad social en el ámbito de la comunidad universitaria (PAS, PDI, Alumnado). La Universidad debe responsabilizarse, como foco de conocimiento hacia la sociedad global en la cual se haya inserta y para la cual ejerce su rol de gestora de conocimiento, proveedora de profesionales y desarrollos científicos, de promover la responsabilidad social en su formación humana para que pueda contribuir a las necesidades de un desarrollo sostenible”.

Tabla 3: Resumen sobre Universidades o redes con programas de RSU

Universidad	Concepto	Dimensiones	Instrumento
U. Francisco de Vitoria (de la Calle, 2009)	Responsabilidad social del universitario: es entendida como <i>el compromiso social que se asume como universitario, para saber ejercer la profesión el día de mañana, desde el servicio a los demás</i> ".	1) Implicación personal a través del compromiso con los demás, 2) Descubrimiento personal de los valores 3) Formación de la responsabilidad social, 4) Mayor conocimiento de la realidad del sufrimiento ajeno 5) Planteamiento del ejercicio de la profesión desde el compromiso social.	Cuestionario de medida de la Responsabilidad Social del Universitario.
U. Valladolid (Factoría de Responsabilidad Social 2009)	La capacidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de: docencia, investigación, gestión y extensión, como responsabilidades con la sociedad en la que se inserta	Eje nº1: Actitudes, valoración y comportamiento del alumnado ante la RS. Eje nº2: Grado en que el alumnado percibe que la UVa fomenta la RS	Escala de Actitudes del alumnado universitario hacia la RS
Pontificia Universidad Católica del Perú (DARS, 2009)	Permite una mayor integración de las funciones: Gestión, Formación, Investigación y Extensión con las demandas científicas, profesionales y educativas que requieren un desarrollo local y global más justo y sostenible.	-Indicadores de formación. -Indicadores de Investigación. -Indicadores de gestión organizacional. -Indicadores de vínculo con la sociedad	Indicadores de Responsabilidad Social Universitaria
Proyecto UCP (2006)	Es la capacidad de difundir y poner en práctica principios y valores, por medio de: gestión, docencia, investigación y extensión	1. Principios y valores del plano personal. 2. Principios y valores del plano social. 3. Principios y valores del plano universitario	Cuestionario de observación de la RSU
Red AUSJAL, (2009)	Habilidad y efectividad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad mediante el ejercicio de sus funciones: docencia, investigación, extensión y gestión interna.	1) Impactos educativos 2) Impacto cognoscitivo / epistemológico 3) Impacto social 4) Impacto de funcionamiento organizacional 5) Impactos ambientales	Sistema de autoevaluación y gestión de RSU

2. LOS VALORES HUMANOS

INTRODUCCIÓN

El estudio de los valores ha sido abordado desde diferentes perspectivas (Psicología, Sociología, Antropología, Pedagogía). En la presente investigación, se atiende a la concepción de valores desarrollada por Schwartz con origen en los estudios previos de Rokeach. Este capítulo se inicia con una introducción sobre algunas de las teorías que han ido situando el concepto de valor desde el ámbito de la psicología.

Desde la perspectiva de la psicología social, Garzón y Garcés (1989) presentan el estudio de los valores partiendo de Kluckhohn (1951), quien definió la noción de valor explicando la elección de cada componente de su definición, como "*Un valor es una concepción, explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, sobre lo deseable, que influye en la selección de modos, maneras y propósitos disponibles de acción*" (p. 395). En la concepción de valor, entiende los valores como subjetivos por lo tanto no directamente observables. Son *deseables* según Kluckhohn porque tienen una connotación positiva al considerar que los valores no son solamente una preferencia, sino una preferencia que la persona considera justificada moralmente, razonando o por juicios estéticos, generalmente por dos de estas acciones o por las tres conjuntamente.

Sobre influencia de los valores y selección de acciones posibles, señaló Kluckhohn la suposición de la existencia de una "economía de los valores", ya que las personas no tienen los recursos o el tiempo para tomar todas las decisiones posibles (Manríquez, 2007). La selección entre las múltiples decisiones posibles tiene lugar gracias a la influencia de los valores, junto con las limitaciones objetivas sobre ellos (impuestos por la naturaleza biológica del hombre, el ambiente particular y las propiedades generales de los sistemas sociales y culturales en que vivimos). Concluía Kluckhohn, "*cualquier acción concreta es vista como un compromiso entre motivación, condiciones de la situación, medios disponibles, y los medios objetivos interpretados en términos de valores*" (p. 402).

Parsons (1951, citado en Garzón y Garcés, 1989) recoge algunos de los contenidos de las categorías del modelo de Kluckhohn, aunque él parte de un enfoque diferente. Para él los valores son característicos de la acción humana, en cuanto que esta última

presupone la elección de determinadas opciones. En su obra "El sistema social" reduce a dos los aspectos básicos del sistema social: La orientación motivacional de la acción humana y la orientación de valor, la cual definió como la que "*da los criterios que son las soluciones satisfactorias a los problemas planteados en la orientación motivacional*", incluidos los criterios morales, que son particularmente importantes. El valor según Parsons (1966) es "*un elemento de un sistema simbólico compartido que puede servir de criterio para la selección entre las alternativas de orientación que se presentan intrínsecamente abiertas en una situación*" (p. 33).

Garzón y Garcés (1989) presentan la existencia de ciertas relaciones entre estas categorías u opciones planteadas por Parsons y los planteamientos de Kluckhohn:

1. Los dos reducen la complejidad de los sistemas de valor a unas grandes categorías que resumen la problemática de la acción humana.
2. Parecen basarse en la concepción del valor como un marco de interpretación y comprensión del mundo que conlleva una dimensión evaluativa y preferencial.
3. El valor aparece, pues, como fenómeno empírico de preferencias.

Desde la psicología humanista, la visión de los valores parte de la idea de que éstos sólo pueden comprenderse dentro del marco de la naturaleza de la propia experiencia humana. Para las interpretaciones humanistas, la experiencia y la realidad humana incluyen no sólo los hechos psicológicos que tienen un correlato físico y empírico, sino también aquellas experiencias psicológicas que no pueden derivarse directamente de los hechos observables. En esta rama está Maslow (1959, citado en Garzón y Garcés, 1989) quien supone a los valores fundamentados en la propia naturaleza humana y plantea que representan la realización y el cumplimiento de las capacidades y potencialidades del ser humano. Fundamenta el concepto de valor como motivador de la autorrealización, entendida como la tendencia del hombre a expresarse a sí mismo integrando el mundo de los hechos, de la realidad concreta con el mundo de los valores; es decir, es la integración de realizaciones y proyectos.

Para Maslow (1959) la autorrealización va acompañada de sentimientos de armonía, satisfacción, salud psicológica, sentimientos de identidad, creatividad, etc. Los valores representan la manifestación de esa tendencia del ser humano a expresarse y puede encontrarse una relación directa entre necesidades, salud psicológica, valores y

autorrealización. Señala el autor que las necesidades básicas o valores básicos pueden entenderse tanto como medios y como fines hacia un único objetivo-fin; y el fin último es el auto-cumplimiento y la autorrealización del propio yo. Maslow plantea la existencia de una jerarquía u ordenamiento de los valores en la medida en que existe una jerarquía de necesidades que irían de las más básicas (de auto-conservación), hasta las llamadas necesidades psicológicas de interacción social, exploración del mundo exterior, etc.), interdependientes entre las mismas que marcan tanto su fuerza e intensidad como su prioridad.

En la medida en que las necesidades más básicas son realizadas y satisfechas (determinadas por factores biológicos y constitucionales) podrían entonces aparecer y realizarse las necesidades superiores. Mientras las necesidades y valores más básicos son universales y comunes a diferentes individuos y culturas, las necesidades de nivel superior muestran mayor grado de diferenciación entre los individuos y entre las culturas. Los valores o necesidades más superiores son denominadas valores ónticos por Maslow (1962), intrínsecos a la propia naturaleza humana. El concepto de autorrealización sería un proceso dinámico por el que las personas logran realizar sus propias potencialidades y tiene que ver con la identidad, así como con el mundo y entorno de relación social. La concepción de los valores en el pensamiento de Maslow puede situarse, como un fenómeno psicológico de carácter motivacional e individual, que se relaciona con el desarrollo y cumplimiento de las propias capacidades y potencialidades humanas (Garzón y Garcés, 1989).

Sobre esta teoría se asienta el modelo de Inglehart (1977, citada en Garzón y Garcés, 1989), quien sostiene que los valores son importantes predictores de comportamientos, intereses y actitudes, considerando que orientan las acciones de las personas. Los valores personales, desde esta perspectiva, son guías motivacionales de orden superior y pueden explicar todas las acciones y conductas de menor nivel (Sánchez Cánovas y Sánchez López, 1994; citados en Garzón y Garcés, 1989). Goldstein (1959, citado en Garzón y Garcés, 1989), señaló que los valores no se relacionan con contenidos específicos ni son inherentes a objetos, situaciones o personas, sino que son instrumentales, y los define como la expresión y vivencia de una adecuación entre la naturaleza del hombre y la naturaleza del mundo. Se puede decir que Goldstein ofrece una concepción interaccionista de los valores como constructo psicológico que describe y explica el modo en el que el sujeto se relaciona con su medio (ambiental y social).

Para Fromm (1959, citado en Garzón y Garcés, 1989), una teoría de los valores pasa por la construcción de una teoría psicológica de la actuación humana, entendiendo los valores según la necesidad del hombre de llegar a desarrollar su propia identidad personal, una conciencia de la propia individualidad. Los valores están así relacionados con las formas en que tal necesidad o necesidades de la naturaleza humana se concretan, así, la necesidad de relacionarse con otros puede derivar en independencia, autonomía e integridad. Según Garzón y Garcés (1989), comparte con Maslow y Goldstein el hecho de que la satisfacción adecuada de las necesidades existenciales supone una conducta orientativa (valores) determinada, que conlleva un estado de salud psicológica. En resumen, Garzón y Garcés (1989) plantean que una de las orientaciones teóricas iniciales en la interpretación psicológica de los valores se enmarca como:

1. Una concepción holística, global de la naturaleza humana.
2. Un planteamiento general de que la existencia humana trasciende la realidad presente a través de la experiencia interna, y busca la auto-realización.
3. Un marco o concepción motivacional e individual. La actuación humana es propositiva y a la vez su orientación es fundamentalmente individual, sin que ello presuponga que los factores y condiciones sociales no tengan un papel central.
4. Un postulado sobre que las condiciones tanto biológicas, como sociales y culturales son factores que intervienen en la conducta orientativa del hombre, pero en ningún momento pueden verse como el fundamento de los valores.

Garzón y Garcés (1989) terminaron señalando que el estudio de los valores se ha enfocado desde dos puntos de vista complementarios; por un lado, una perspectiva que pone su interés en el estudio de los valores y su relación con variables de tipo social, política y económico, cuyas teorías intentan determinar en qué medida esas variables son las que establecen un perfil de valores aunque como mencionan Maio, G.R; Olson, J. M; Bernard, M. M; Luke, M. A. (2003), los valores derivan e influyen en las ideologías. Por otra parte, las teorías que analizan el impacto que los valores tienen sobre las actitudes y los comportamientos de las personas y de los grupos. Estas teorías comprenden los valores como significaciones que hacen posible una ordenación del sentir (sentimientos, emociones, afectos) y una orientación o guía del actuar, cuyos referentes serían Rokeach (1973, 1979) y Schwartz (1992, 1994, 2005).

2.1 LA CONCEPCIÓN DE VALORES DESDE LA PSICOLOGÍA

Se presentan los aportes realizados por Milton Rokeach y su “Teoría del sistema de valores” (1973), y el posterior planteamiento por parte de Shalom Schwartz de la “Teoría general de los valores humanos básicos” (1992, 2005).

2.1.1 M. ROKEACH: LA TEORÍA DEL SISTEMA DE VALORES

Rokeach (1973) define el sistema de valores de una persona como la organización de reglas aprendidas para resolver conflictos y escoger alternativas entre dos o más modos de conducta o dos o más estados de existencia. Los valores proporcionan una serie de caminos o normas de aceptabilidad social que permiten la satisfacción humana. En la "teoría del sistema de valores" define el valor como "*una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia* (Rokeach, 1973, p. 5)". Contempla como componentes fundamentales de los valores, las tres siguientes características:

- Un valor es una cognición acerca de lo deseable. Una persona tiene un valor, cuando cognitivamente conoce la manera correcta de comportarse o el correcto estado final para esforzarse.
- Un valor es afectivo en el sentido que puede generar una emoción acerca de él.
- Un valor tiene un componente conductual, en el sentido de que es una variable interviniente que conduce a la acción cuando es activada.

Rokeach (1973) sitúa los valores en el ámbito de las concepciones de lo deseable. De acuerdo a este modelo, las creencias, las actitudes y los valores son parte de un sistema integral, donde los tres elementos se encuentran interrelacionados y jerarquizados. En primer lugar sitúa las creencias como primer componente en la estructura, e identifica los valores como convicciones o creencias, prescriptivas o proscriptivas, estables en el tiempo, que dirigen nuestras opiniones, juicios y acciones (Mayton, Ball-Rokeach y Loges, 1994).

En segundo lugar, para Rokeach (1973, 1980) las actitudes son una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera que describe, evalúa y recomienda

una determinada acción con respecto a un objeto o situación. Como comenta el autor:

“Cada una de estas creencias es una predisposición que, debidamente activada, provoca una respuesta preferencial hacia el objeto de la actitud o hacia su situación, hacia otros que toman una posición con respecto al objeto de la actitud o a su situación, o hacia el mantenimiento o perseverancia de la actitud misma” (Rokeach, 1974; p.21).

Las actitudes serían por lo tanto para el autor, representaciones de orientaciones generales que son persistentes del individuo frente a su medio y dependientes de los valores como un componente de los mismos. Los valores para Rokeach (1973), son creencias jerarquizadas sobre estilos de vida y formas de existencia que guían nuestras actitudes y comportamientos, mientras que las actitudes y los comportamientos serían más periféricos en el modelo de Rokeach según Ros (2001), y al estar situadas en la periferia de los valores, las actitudes se plantean como más susceptibles de transformación y más circunscritas en su aplicación. De todos modos, aunque presentar los valores como un tipo de creencias que llevan al sujeto a actuar de una manera determinada, identifica los valores como componentes de la personalidad difíciles de cambiar, Rokeach (1973) menciona que no son rígidos ni completamente estables, ya que si fuera de esta manera sería prácticamente imposible el cambio a nivel social e individual. En ello se diferencian los valores de los rasgos puesto que es más positivo ver a las personas como constelaciones de valores, que como poseedoras de rasgos fijos de personalidad que serían más difíciles de cambiar.

En este sentido, en relación a valores y normas sociales, Rokeach (1973) señala que los valores sirven como una forma social y culturalmente aceptable de articular necesidades, por ejemplo la necesidad sexual puede ser culturalmente reconstituida como valor por amor. Hitlin y Piliavin (2004) comentan en este sentido que la expresión y satisfacción de necesidades biológicas puede reflejarse a través de valores culturales aceptados, pero estos valores no son necesidades.

Así, a nivel social, entendiendo los valores como un componente de principal en la personalidad, Rokeach (1979) presenta los valores como universales y transituacionales, a su vez jerárquicos en orden a su importancia relativa para cada individuo. Para Garcés (1985), Rokeach sitúa el hecho de atribuir a los valores un cariz auto-reflexivo en tanto que auto-concepciones que un sujeto tiene de sí mismo, de los demás y del mundo

social adquiriendo el carácter de sistema de creencias personales mediatizado por el contexto social que ayudan a las personas a tener un sentido de identidad a nivel individual y también de su propia comunidad social. Por ello, considera Garcés que Rokeach (1973) entiende los valores como guías del comportamiento humano que se adquieren básicamente en procesos de socialización primaria (familia y grupo de pares) y secundaria (escuela y otras instituciones).

Los valores son aprendidos del medio ambiente por la acción de la socialización en la cultura, a través de la influencia de los grupos de referencia. Por ejemplo, la necesidad de depender de otros para la supervivencia puede transformarse en un valor aceptable socialmente cuando se representa como lealtad u obediencia. Las normas culturales son de un país, de una familia, de una organización, de un grupo de amigos que influyen, cambian y proponen la forma en que un valor es representado. A partir de esas concepciones que el sujeto tiene de sí mismo, cuando elige una u otra forma, bien de comportamiento concreto, bien preferencias o modelos ideales de existencia; los valores son utilizados por el sujeto humano como instrumentos o medios (valores instrumentales relacionados con conductas ideales) para la realización de ciertos fines o como metas en sí mismas (valores finales o modos ideales de existencia). Así pues, los valores se encuadrarían en dos clases fundamentales de valores los instrumentales y los terminales; distinción que ya anticiparon algunos filósofos y antropólogos.

Dentro de esta distinción entre valores instrumentales y finales, y en la medida en que unos y otros suponen patrones de conocimiento e interacción con el medio social. Rokeach (1973) presenta la siguiente especificación:

- Valores terminales, relativos a estados finales de existencia que se consideran deseables. Dentro de los valores terminales, Rokeach distinguía a su vez entre:
 - Valores terminales personales. Son aquellos valores cuyo objetivo está referido a estados deseables de existencia. como “una vida cómoda” o un “sentido de autorrealización”.
 - Valores terminales sociales. Son aquellos valores que representan estados que se perciben deseables para los ámbitos de interacción del sujeto o para la sociedad en su conjunto, como la “seguridad familiar” o un “mundo en paz”.

- Valores instrumentales, relativos a modos de conducta positivamente valorados, dentro de los valores instrumentales, Rokeach diferenciaba entre:
 - Valores morales. Son modos de conducta deseables que tienen un referente interpersonal y cuya violación provoca sentimientos de culpa.
 - Valores de competencia y auto-realización. Son modos de conducta deseables que tienen un referente personal y cuya violación provoca sentimientos de vergüenza por la inadecuación personal.

Rokeach (1973) asume que entre los valores terminales y los valores instrumentales hay una relación de dependencia funcional, desde su punto de vista hay determinados estados finales de existencia, como la paz, la libertad o la autorrealización, que se valoran porque satisfacen ciertas necesidades fundamentales. Los modos de conducta como ser independiente, la buena educación o la curiosidad se valoran por su instrumentalidad para la consecución de dichos estados. Ambos sistemas de valores (instrumentales y finales) conforman un subsistema dentro del sistema general de creencias u organización cognitiva humana que también está jerarquizado en sí mismo, ya que los valores finales serán más importantes que los instrumentales, serían auto-concepciones más estadísticamente significativas para el propio sujeto, por lo que ocuparían posiciones más centrales en el sistema cognitivo y serían más persistentes a través del tiempo. Los valores terminales y los valores instrumentales, tendrán una interconexión funcional, ya que se supone que comportándonos de una manera determinada alcanzaremos la meta deseada.

En esta estructura jerárquica del sistema de creencias habrá creencias más centrales que el sujeto considera más importantes que otras periféricas. Las creencias más centrales serán, pues, más resistentes al cambio. Para Rokeach (1973), las auto-concepciones que tiene el sujeto acerca de su propia moralidad o competencia son las creencias más importantes. Los cambios en la experiencia personal, cultural y social permiten un reordenamiento de prioridades, gracias a la flexibilidad del sistema de modo que el individuo para reducir la tensión que subyace en su sistema cognitivo en lugar de reprimir las contradicciones, puede cambiar o modificar aquellas cogniciones que son menos importantes, es decir, son menos centrales, para ir cambiando la jerarquía de valores acorde a las emociones con lo que el equilibrio vuelve de nuevo al sistema cognitivo y se ven modificadas las actitudes que favorecen el nuevo orden.

En la revisión de su teoría, Rokeach (1984) colocó los valores como el centro de la personalidad de la persona. Los valores son los elementos que rodean el sí mismo y que mantienen y ensalzan la autoestima cuando es necesario (Ball-Rokeach et al., 1984). Musitu et al, (2001) consideran que, gracias a las investigaciones de Rokeach, los valores empezaron a ser considerados en la investigación psicosocial como estructuras cognitivas que se sitúan en el nivel de representación simbólica y que se relacionan con otras estructuras de conocimiento.

En cuanto a las principales críticas a su teoría, inciden sobre todo en el problema de la transculturación; esto es, la validez y generalización de sus resultados para todas las culturas. Rokeach incidió en el problema del método ahistórico y transcultural de su teoría, lo cual fue una constante en toda su obra, considera que el sistema de valores varía una cultura a otra en dependencia de las características funcionales de los individuos: edad, sexo, parentesco, estatus y ocupación, en su teoría general de valores se centra sobre este punto al decir que todas las personas, con indiferencia de la cultura a la que pertenecen, poseerán los mismos valores; la diferencia estribará en el grado de importancia que una cultura asigne a algunos de ellos.

2.1.2 S. SCHWARTZ: LA TEORÍA GENERAL DE LOS VALORES HUMANOS.

A finales de los ochenta, un grupo de investigadores encabezados por Schwartz realizó una profundización en el estudio de los valores, teniendo en cuenta algunas de las críticas realizadas al planteamiento de Rokeach, y presentaron un proyecto de investigación en el que adquirió importancia el carácter transcultural de los valores, analizando los dominios de los valores que son comunes o difieren en diferentes culturas. Schwartz y Bilsky (1987) definieron el valor como:

"un concepto individual sobre una meta transituacional (terminal o instrumental), que expresa un interés (individual, colectivo o ambos) incluido en un dominio motivacional que se valoran por el rango de importancia y que actúa como principio guía en la vida de cada cual." (p. 553)

El modelo inicial de Schwartz constaba de siete dominios (Schwartz y Bilsky, 1987,

1990), llegando a diez en publicaciones posteriores al introducir otros tres, y cambiar el dominio de placer por hedonismo, el dominio prosocial se denominará benevolencia y el dominio de madurez se añade a los dominios de universalismo, estimulación, conformidad y tradición (Schwartz, 1994, Sagiv y Schwartz, 1995; Schwartz et al. 2001). Schwartz (1992), presentó los valores como "*metas deseables y transituacionales, que varían en importancia, que sirven como principios en la vida de una persona o de otra entidad social*" (p.4) entiende los valores como metas adquiridas tanto por la socialización de los individuos como por su experiencia personal. En Schwartz (2006), se detallan seis características principales de los valores:

- 1) Los valores son creencias íntimamente ligadas al afecto. Cuando los valores se activan, se impregnan de sentimiento.
- 2) Los valores se refieren a metas deseables que motivan las acciones. Para quienes la justicia o la amabilidad son valores importantes, están motivados para alcanzar estos objetivos.
- 3) Los valores van más allá de las acciones y situaciones específicas. Esta característica distingue a los valores de normas y actitudes que usualmente refieren a acciones o situaciones específicas.
- 4) Los valores sirven como estándares. Guían la selección o evaluación de las acciones hacia los demás (autoevaluación), siendo fundamentales para el auto-concepto.
- 5) Los valores se ordenan por la importancia relativa de unos sobre otros, formando un sistema relativamente estable y ordenado de las prioridades que los caracterizan.
- 6) La importancia relativa de varios valores guía a la acción. Cualquier actitud o comportamiento tiene implicaciones para más de un valor. La solución entre la competición entre valores relevantes, guía actitudes y comportamientos.

Estas características son incorporadas a su conceptualización de los valores añadiendo otros aspectos. En primer lugar, va a denominar los estados finales deseables como metas finales y las conductas deseables como metas instrumentales. En segundo lugar, con respecto a la naturaleza y origen de los valores, adoptan Schwartz y Bilsky (1987) el supuesto por el cual los valores son representaciones biológicas del organismo, las necesidades de una interacción social armoniosa y coordinada y las

demandas socio-institucionales para el bienestar y salvaguarda del grupo. En tercer lugar, presenta una serie de dominios o facetas que atienden a tres demandas: El tipo de meta, pudiendo ser instrumental o final; el tipo de interés al que sirve, principalmente individuales o colectivos y el contenido motivacional presente en la meta.

En la Tabla 4 se muestran los 10 dominios del modelo de Schwartz (1992, 1994) con descripciones, y las dimensiones que forman los dominios de valor:

Tabla 4: Dimensiones y dominios de valor del modelo de Schwartz

Dimensión	Dominios o facetas	Descripción	Valores Representativos
Individualismo	Poder	Status social y prestigio, control o dominio sobre las personas o los recursos	Poder social, riqueza, autoridad, conservar imagen pública, reconocimiento social.
	Logro	Éxito personal mostrando las competencias según los estándares sociales	Con éxito, capaz, ambicioso,
	Hedonismo	Placer y gratificación física	Placer, disfrutar de la vida.
	Estimulación	Excitación, novedad, y una vida variada	Vida variada, Vida excitante, atrevida.
	Auto-dirección	Pensamiento independiente y elección de la acción, creatividad, exploración.	Libertad, Creatividad, Independencia, elegir las propias metas, curiosidad.
Mixto	Universalismo	Comprensión, aprecio, tolerancia y protección hacia todas las personas y la naturaleza.	Un mundo en paz, Igualdad, Proteger el ambiente, Justicia social, igualdad, un mundo de belleza, unidad con la naturaleza, tolerancia, sabiduría, y amistad verdadera.
	Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad en la sociedad, en uno mismo y en las relaciones con otros	Seguridad familiar, seguridad nacional, orden social, limpieza, reciprocidad de favores, sentimiento de pertenencia.
Colectivismo	Tradicición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres o ideas derivadas de la religión o la cultura	Devoto, Respeto por la tradición, Aceptando mi parte en la vida, humildad, moderada
	Conformidad	Control de las acciones, las inclinaciones o los impulsos que puedan dañar a otros o violar las normas o expectativas sociales	Obediencia, autodisciplina, buenos modales, honra a padres y ancianos.
	Benevolencia	Preservar y mejorar el bienestar de las personas con las que se tiene contacto	Amor maduro, Amistad verdadera, Ayudar, perdonar, lealtad, responsabilidad, honestidad.

La diferencia con respecto al resto de definiciones existentes hasta este momento, es que Schwartz (1992) establece que los valores se diferencian por el tipo de meta motivacional que expresan y, a su vez, esa expresión de metas se corresponde con la respuesta a tres condiciones básicas universales: Las necesidades de los individuos en tanto organismos biológicos, los requisitos de la interacción social coordinada, y los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos. Schwartz (1992) señala además que existe un conjunto de relaciones dinámicas entre los tipos motivacionales de valores que surge del supuesto subyacente de que las acciones emprendidas para realizar cada tipo de valor tiene consecuencias psicológicas, prácticas y sociales que pueden entrar en conflicto o ser compatibles con la realización de otro tipo de valores. El análisis de los conflictos y compatibilidades que pueden ocurrir cuando las personas intentan realizar estos valores de forma simultánea, pueden ser la base de formulación de hipótesis sobre las relaciones entre prioridades de valores.

Por ello Schwartz (1994) agrupa los diez valores en dos dimensiones bipolares - Tabla 5. Aquellos dominios de valor que agrupan los valores que trascienden de los intereses personales en función de los colectivos (Auto-trascendencia) se oponen a aquellos que priorizan los intereses propios (Auto-promoción). Por otro lado, algunas personas aprecian la seguridad y el orden (Conservación) y contrariamente, otras valoran la independencia de acciones y pensamientos (Apertura al cambio). A su vez, estas polaridades definen intereses relacionados con los aspectos sociales y culturales. Pueden definirse intereses colectivistas (los valores que predominan en una sociedad, tienen que ver con atender a los intereses de la comunidad entera), e individualistas (valorando aquellos aspectos relacionados con el desarrollo y éxito personal) o mixtos.

Tabla 5: Dimensiones bipolares del modelo de valores de Schwartz (1994,2001)

Apertura al Cambio	Conservación
Valores que enfatizan la independencia de juicio y la acción y favorecen el cambio (autodirección, estimulación, hedonismo)	Valores que ponen el énfasis en la auto-represión sumisa, la preservación de prácticas tradicionales, y la protección de la estabilidad (seguridad, conformidad y tradición)
Auto-promoción	Auto-trascendencia
Valores que enfatizan la búsqueda del éxito personal y el dominio sobre otros (poder y logro).	Valores que destacan la aceptación de otros como iguales así como la preocupación por su bienestar (universalismo y benevolencia)

Sobre las relaciones que se establecen entre los valores y las dimensiones, indica Schwartz (2001) los conflictos que se pueden desarrollar en la jerarquía de valores de cada persona. Por ejemplo, desarrollar los valores de logro puede entrar en conflicto con los valores de benevolencia, dado que la búsqueda del éxito personal es posible que sea un obstáculo para aquellas acciones orientadas a mejorar el bienestar de los demás. De la misma manera, intentar mantener valores tradicionales puede entrar en conflicto con la búsqueda de la estimulación, pues el aceptar las costumbres culturales y religiosas y las ideas transmitidas del pasado puede inhibir la novedad, el desafío y el entusiasmo.

Por otro lado, sostener valores de benevolencia y conformidad resulta compatible pues ambos tipos de valores implican un comportamiento que cuenta con la aprobación de nuestro grupo de personas más íntimo. Los valores, por lo tanto, se ajustan mejor a un modelo circular en el que los valores adyacentes están relacionados; por ejemplo, poder y logro, relacionados con Auto-promoción, y los que no son adyacentes representan tipos de valores opuestos, como por ejemplo, universalismo y benevolencia que forman la dimensión de Auto-trascendencia se encuentran en el lado opuesto a los de la dimensión de Auto-promoción.

Así por lo tanto, si bien la teoría expresa motivaciones de valores opuestas (las dimensiones comentadas), en realidad los valores forman un continuo de motivaciones relacionadas. Ese continuo da origen a la estructura circular – ver Gráfico 1, cuya naturaleza queda aclarada al advertir el énfasis motivacional compartido por los tipos de valores adyacentes.

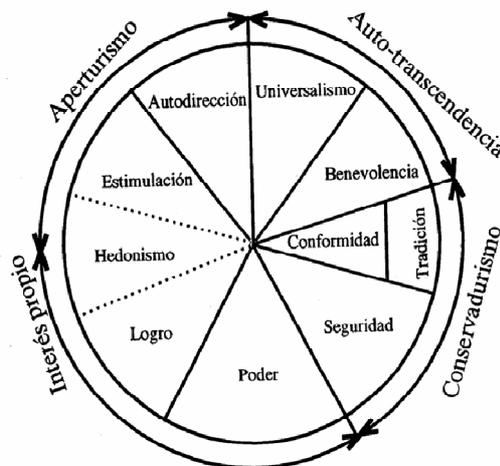


Gráfico 1: Relaciones estructurales entre los diez tipos motivacionales de valores (Schwartz y Barnea, 1995)

Schwartz y Barnea (1995) presentaron la siguiente identificación de las relaciones como un continuo motivacional alrededor de la estructura circular de valores en los cuales:

- El poder y el logro destacan la superioridad y la estima social.
- El logro y el hedonismo expresan egocentrismo.
- El hedonismo y la estimulación implican un deseo de activación afectiva agradable.
- La estimulación y la auto-dirección implican una motivación intrínseca de dominio y aperturismo.
- La auto-dirección y el universalismo expresan la confianza en el propio juicio y bienestar con la diversidad de la existencia.
- El universalismo y la benevolencia suponen la preocupación por el bienestar del otro y la superación de intereses egoístas.
- La benevolencia y la tradición/conformidad promueven la devoción al propio grupo.
- La tradición/conformidad y la seguridad resaltan el mantenimiento del orden y la armonía en las relaciones.
- La seguridad y el poder pretenden evitar o superar la amenaza de incertidumbres al controlar las relaciones y los recursos.

En dicha estructura, analizada factorialmente por Schwartz y Boehnke (2004), observamos como en un primer eje los valores de *Auto-trascendencia*: universalismo y benevolencia, es decir los valores que inciden en los valores de aceptación de las demás personas como iguales y la preocupación por su bienestar, se oponen a los valores de *Auto-promoción*: valores de logro y de poder, es decir, los que inciden en la consecución del propio éxito y el dominio sobre los demás.

Un segundo eje, ortogonal al primero, opone los valores de *Conservacionismo*: el cual engloba los valores de conformidad, tradición y seguridad, incide en los valores de sumisión al grupo, la preservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad; mientras que con la dimensión de *Apertura al cambio*: con los valores de auto-dirección y estimulación, incide en valores de pensamiento independiente y acción que favorecen el cambio. El décimo valor de hedonismo se encuentra en el espacio entre los ejes de apertura al cambio y de Auto-promoción, si bien Schwartz (2010) lo ubica en la dimensión de apertura al cambio.

Este modelo (Schwartz, 1992, 1994, 2001, 2005) ha recibido también un sólido apoyo en la investigación transcultural (Schwartz, 1992, 1994, 2004, 2006, 2007; Leung, K., Bond, M.H., & Schwartz, 1995; Schwartz y Sagiv, 1995; Schwartz y Sagie, 2000; Schwartz y Bardi, 2001; Roccas, Sagiv, Schwartz y Knafo, 2002; Schwartz y Rubel, 2005, 2009).

Estudios transculturales de valores.

Es importante resaltar que las investigaciones de Schwartz se han apoyado en el estudio de la transculturalidad de los valores. Hay que tener presente que en la mayoría de estudios sobre valores desarrollados antes que los de Schwartz, la dimensión más utilizada para comparar los valores humanos ha sido individualismo – colectivismo; siendo los acercamientos teóricos más relevantes a la estructura de los valores se encuentran los estudios de Hofstede (1984), Triandis et al. (1985) y los trabajos de Schwartz.

El modelo elaborado por Hofstede (1984) constituye una aproximación teórica a la estructura de los valores desde un nivel cultural, en el cual el individualismo es uno de los componentes. Hofstede realizó un estudio en más de 40 países para comprobar cuáles eran aquellos valores que más se asociaban al contexto concreto del ámbito del trabajo, encontrando que para diferenciar entre las distintas culturas, podían definirse 4 factores:

1. **Distancia de poder:** es el grado en el que los miembros de una sociedad aceptan como legítimo que el poder en instituciones y organizaciones esté desigualmente distribuido.
2. **Evitación de la incertidumbre:** es el grado en que los miembros de una sociedad se encuentran incómodos con la incertidumbre y la ambigüedad, que les lleva a apoyar las creencias que les prometen certeza y a mantener las instituciones que protegen la conformidad.
3. **Masculinidad / feminidad:** preferencia por el logro, el heroísmo, la asertividad y el éxito material como opuesto a una preferencia por las relaciones, la modestia, la atención a los débiles y la calidad de vida.
4. **Individualismo:** preferencia por entornos sociales poco cerrados en los que se supone que son los individuos los que tienen que cuidar de sí mismos y sólo de sus familias cercanas.

Para Hofstede, el individualismo se considera una dimensión con dos polos y se define como una valoración de la independencia emocional y la autonomía de la persona con respecto a cualquier grupo u organización. La ausencia de individualismo supondría una dependencia emocional del resto de las personas y un sentimiento de colectividad. Hofstede no utilizó el término colectivismo como una dimensión independiente, pero uno de los factores obtenidos en su estudio ("Distancia de poder"), posee una alta correlación negativa con el individualismo: -0,64 (Hofstede, 1980).

El otro modelo importante en el estudio de individualismo y colectivismo, de Triandis, Leung, Villareal y Clark (1985) utiliza la dimensión bipolar individualismo - colectivismo para distinguir entre culturas. Según esta concepción, un sujeto es individualista o colectivista, pero no puede ser las dos cosas a la vez. Un individuo puede tener grados de individualismo o de colectivismo según su puntuación sea como ideocéntrica (indica una predominancia de valores de independencia frente al grupo) o alocéntrica (mayor predominancia de las necesidades del grupo frente a las del individuo). Para explicar el comportamiento de las personas, el autor resume esta dimensión como "1) la definición del self como dependiente o independiente; 2) la prioridad de metas personales frente a metas grupales, 3) el énfasis en las relaciones de intercambio antes que en las comunales y 4) el predominio de las actitudes frente a las normas para explicar el comportamiento" (Triandis et al., 1995).

Triandis et al. (1985) y Triandis, Bontempo y Villareal (1988), señalarán en referencia a los valores personales, que el individualismo estaría formado por "autoconfianza", "competición", "distancia emocional de los endogrupos" y "hedonismo", mientras que el colectivismo estaría formado por "interdependencia", "integridad familiar" y "sociabilidad". A nivel cultural, las culturas individualistas se caracterizarían por valorar la autonomía y la independencia emocional del individuo en relación a los grupos sociales a los que se pertenece. Las culturas colectivistas valorarían la tradición heredada y la dependencia emocional del endogrupo. Posteriormente, Triandis (1998), propone la distinción entre individualismo y colectivismo horizontal y vertical, tanto a nivel personal como cultural.

El origen en el cambio de concepción de Triandis se encuentra en los estudios llevados a cabo por Schwartz (1990), quien opinaría que una persona puede tener un perfil de valores exclusivamente individualista, colectivista o de ambos tipos. Señala

que hay una serie de diferencias importantes entre individualismo y colectivismo que se han pasado por alto en muchas ocasiones y que harían entrar en contradicción a la concepción descrita por Triandis.

Schwartz difiere de Triandis en tres aspectos, en primer lugar existen valores que pueden servir tanto a intereses colectivistas o individualistas, como por ejemplo los que comparten la búsqueda de la seguridad personal, familiar o nacional. En segundo lugar, la dicotomía no explicaría valores que sirven para metas colectivistas pero que no son propios del endogrupo, como por ejemplo los que comparten la búsqueda de la seguridad personal, familiar o nacional. En tercer lugar, la dicotomía obliga a una oposición polar, pero puede ser que aun predominando los valores colectivistas, también se puedan mantener valores con intereses individualistas y viceversa. Por ejemplo, los valores individualistas como Hedonismo, Autodirección y Estimulación sirven a los intereses de la persona, pero no tienen porqué hacerlo a costa de la colectividad.

Para resolver la primera de las cuestiones, Schwartz introduce los valores "mixtos", es decir, que pueden servir tanto a intereses colectivistas como individualistas. Dichos valores son "universalismo" (atención al bienestar de los demás y de la naturaleza) y "Seguridad" (conseguir seguridad en la sociedad, en las relaciones interpersonales y en la persona). Esta misma cuestión explicaría el segundo de los puntos, ya que el "universalismo" incluye intereses colectivistas pero que no suponen un beneficio directo para el propio grupo. Para dar solución a la tercera de las cuestiones, un trabajo realizado en España por Ros y Gómez (1997) comparando las teorías de Schwartz y Triandis, demuestra como una persona que según Triandis es colectivista, según el modelo de Schwartz también puede prestar interés a valores correspondientes al individualismo e igualmente en el sentido inverso.

Schwartz afianza su teoría mediante investigaciones transculturales, entre 1988 y 1993 treinta y cinco mil personas agrupadas en 122 muestras correspondientes a 49 países, contestaron de forma anónima el cuestionario de valores, el SVS, de Schwartz (1992) en sus lenguas nacionales. En la investigación se evaluó la importancia de 56 valores realizando un análisis multidimensional denominado SSA (Smallest Space Analysis, Guttman, 1968) de cada uno de los valores dentro de cada uno de los países y se estableció la equivalencia conceptual de 45 de los 56 valores (Schwartz, 1992, 1994).

Estos 45 valores fueron analizados con el SSA para la obtención de las dimensiones culturales por medio de las correlaciones entre sus medias de importancia, y Schwartz (1999) obtuvo las siguientes siete dimensiones de valores culturales básicos (Gómez y Martínez-Sánchez, 2000; Ros, 2001):

- **Conservación:** cuando los intereses de la persona no se consideran diferentes de los intereses de su grupo. Indica un interés por el mantenimiento del estatus y una evitación de cualquier acción que pueda perturbar el orden social. Las culturas que enfatizasen este valor, se preocuparon por la seguridad, la conformidad y la tradición.
- **Autonomía afectiva e intelectual:** son opuestas a la conservación. Representan aquellos valores importantes en sociedades que consideran a la persona como una entidad autónoma que persigue sus deseos e intereses individuales. Habría que distinguir entre un aspecto intelectual de autodirección y otro afectivo referido a la estimulación y al hedonismo.
- **Jerarquía:** consiste en la legitimidad de la adscripción de los roles y el reparto de recursos (por ejemplo poder social, autoridad, salud). Apuntan Gouveia y Ros (en prensa), constituye la dimensión de colectivismo que hasta ahora había sido utilizada para describir culturas y sociedades por parte de Hofstede (1984) y Triandis (1990).
- **Competencia:** son aquellos valores que priorizan la autoafirmación (ambición, éxito o riesgo). Está relacionado con el individualismo afectivo, ya que comparten el deseo por la actividad y la estimulación y presuponen como legítimos los posibles cambios de estatus.
- **Armonía:** opuesto al valor de competencia y relacionado con el de compromiso igualitario. Enfatiza la armonía con la naturaleza. Se refiere por ejemplo a aspectos como igualdad, justicia social, responsabilidad o un mundo en paz.
- **Compromiso igualitario:** Serían aquellos valores típicos de culturas que comparten una preocupación por el bienestar de los demás. Se refiere a aspectos como "igualdad", "justicia social", "responsabilidad" o "un mundo en paz".

A su vez, estos siete tipos de valores culturales se estructuran en tres dimensiones bipolares de orden superior al igual que sucedía con los valores personales:

Conservación versus **Autonomía**. Esta dimensión sirve para distinguir las soluciones culturales que se han dado a la relación conflictiva entre individuo y grupo. El polo de Conservación agrupa las culturas en que la persona es vista como parte de la colectividad, mientras que el polo de Autonomía caracteriza a las culturas en las que la persona es percibida como un ente autónomo que encuentra significado en su propia diferencia. Según la teoría, las culturas que puntúan alto en Conservación otorgan importancia al mantenimiento del *status quo*, y restringen las acciones que puedan interferir en la solidaridad grupal o en el orden tradicional. Valores como orden social, respeto por la tradición, seguridad familiar o sabiduría son ejemplos de algunos valores que configuran esta dimensión.

La Autonomía se desglosa en Autonomía Intelectual y Afectiva. Las culturas que puntúan alto en Autonomía otorgan énfasis cultural a las ideas y el pensamiento de los individuos; valores como ser curioso, abierto de miras o creativo tienen en común compartir estos aspectos. La Autonomía Afectiva representa el énfasis cultural para que los individuos persigan las experiencias afectivas positivas; valores como placer, vida variada y vida excitante, comparten estas experiencias afectivas. Esta dimensión también ha sido denominada individualismo-colectivismo (Hofstede, 1980; Triandis, 1990; Kim *et al.*, 1994; Schwartz y Ros, 1996).

Jerarquía versus **Igualitarismo**. Esta dimensión refleja las formas en que las culturas socializan a los individuos para considerar el bienestar de los demás y manejar las interdependencias sociales. Las sociedades potencian que las personas atiendan a las diferencias de poder, organizar los sistemas jerárquicos de roles para asegurar el comportamiento de responsabilidad social. Las culturas altas en *Jerarquía* consideran legítima la distribución desigual de poder, roles y recursos; valoran poder social, autoridad, humildad y riqueza. En contraste, las culturas altas en Igualitarismo dan una solución alternativa que consiste en considerar a los miembros de la sociedad como seres iguales que comparten intereses como seres humanos. En estas culturas se socializa el comprometerse voluntariamente a cooperar con las demás y a preocuparse de su bienestar. La representan valores como justicia social, libertad, responsabilidad, honestidad, que pertenecerían a este polo de la dimensión.

Competencia versus **Armonía**. Esta dimensión refleja las soluciones culturales al problema de las relaciones del ser humano con la naturaleza. Estas soluciones van desde dominar y cambiar el mundo de forma activa a aceptar el mundo como es tratando de encajar en él. El tipo de valor de Competencia resume el énfasis cultural por salir adelante a través de la autoafirmación; por eso, valores como ambicioso, tener éxito, ser competente o asumir riesgos forman parte de esta dimensión. Mientras que el polo de la Armonía resume el énfasis cultural por el encaje armónico de las personas con el ambiente. Los valores de unidad con la naturaleza, proteger el medio ambiente y mundo de belleza comparten esta motivación armónica.

Estas tres dimensiones culturales bipolares representan la estructura de las incompatibilidades culturales entre tipos de valores. La teoría también postula una estructura de relaciones culturales de compatibilidad, por la cual Jerarquía y Conservación se relacionan positivamente al compartir la idea del agente social (individual o grupal) insertado en una colectividad de seres humanos interdependientes y mutuamente obligados entre sí; Igualitarismo y Autonomía se relacionan positivamente al compartir la idea de agente social como una entidad autónoma; Competencia se relaciona positivamente con los valores de Autonomía, ya que ambos presumen la legitimidad de cambiar el *status quo* y ambos enfatizan la actividad estimulante. Competencia y Jerarquía se relacionan positivamente porque los esfuerzos por salir adelante a menudo son a costa de otras personas dando lugar a una distribución desigual de roles y recursos que se justifican por la legitimidad de las diferencias jerárquicas. Armonía es compatible con valores de Conservación, por compartir el interés por evitar el cambio, y con Igualitarismo, con quien comparte interés por las relaciones cooperativas. (Schwartz, 1994; Ros, 2001)

Continuando los estudios transculturales, Schwartz (2001, 2005) con los datos obtenidos en la investigación de 97 muestras de 44 países en los distintos continentes, asume que los diez tipos motivacionales de valores no puede decirse que sean exhaustivos de todos los tipos reconocibles en las distintas culturas, aunque afirma que se mantiene la clasificación virtualmente todos los ítems encontrados en listas de valores específicos procedentes de distintas culturas en las 7 dimensiones culturales de valores recogidas en los 10 dominios.

Estudios de valores en población universitaria.

Referente al estudio de valores y Universidad, existe considerable evidencia relativa a que estudiantes de diferentes áreas de conocimiento tienen diferentes preferencias de valor. Myyrya, Juujärvi y Pessob (2010) aluden a diferentes estudios sobre el tema (Feather, 1998; Giacomino & Akers, 1998; Myyry & Helkama, 2001; Verkasalo, Daun, & Niit, 1994). En referencia concreta al estudio realizado por Verkasalo, Daun y Niit (1994), entre estudiantes suecos y estonios, fue estadísticamente significativa la diferencia observada por la variable área de estudio en la mayoría de valores, según el modelo de Schwartz, que las diferencias observadas por diferencias de país. Los resultados mostraron que los alumnos de negocios valoraron más poder y logro que los estudiantes de tecnología y humanidades, y los de humanidades valoraron mayormente universalismo y espiritualidad más que los demás. Los estudiantes de tecnología no destacaron en unos valores concretos respecto a los demás.

Estos resultados concuerdan con los de Knafo y Sagiv (2004) quienes tras clasificar ocupaciones laborales según la tipología de Holland (1985, en Myyrya et al., 2010), observaron que el ambiente de trabajo en el mundo empresarial correlacionaba negativamente con universalismo, dado que las ocupaciones vinculadas a negocio requieren actividades vinculadas a convencer, liderar y manipular a gente ya que persiguen objetivos concretos y materiales. Los ambientes de trabajo social están caracterizados hacia ayudar y promover el cuidado de personas, relacionando negativamente con poder y logro, y positivamente con benevolencia y universalismo. Por otra parte, en ambientes laborales vinculados a centros de investigación, que implican sistematizar elementos simbólicos e investigación creativa, los resultados correlacionan negativamente con tradición y positivamente con auto-dirección.

Así pues, el medio de trabajo relacionado con la empresa aparentemente correlaciona con el de negocios, y el de trabajo social con las ciencias sociales (Knafo y Sagiv, 2004) y los valores de auto-dirección deberían ser predominantes en profesiones universitarias respecto a otras que no requieren titulación de estudios superiores (Myyry y Helkama, 2001; Verkasalo, Daun y Niit, 1994). Según estudios recientes (Myyry et al., 2010; Silfver et al., 2008), los valores de la dimensión benevolencia varían según el área de estudio y el género; estudiantes de Ciencias sociales obtuvieron medias mayores a estudiantes de Ciencias empresariales, y las mujeres superiores a hombres.

2.2 INSTRUMENTOS PARA LA MEDICIÓN DE VALORES

Se presenta en este apartado, tras una breve introducción, los principales instrumentos desarrollados para medir los valores. Para la evaluación de valores, Vera Martínez (2001) relata tres métodos:

- a) Realizar inferencias sobre los comportamientos observables de las personas, para determinar los valores a los que se adhieren.
- b) Pedir a los sujetos que comuniquen directamente sus valores.
- c) Presentar a las personas una serie de estímulos valorativos agrupados en listas y cuestionarios, a los cuales los sujetos deben contestar y posicionarse frente a ellos.

Rokeach (1973) y Hechter (1993) sostienen que la evaluación objetiva de los valores mediante la observación resulta poco apropiada dado que es una información difícil de categorizar y cuantificar y está bastante sesgada por los propios valores del que hace la interpretación. La segunda forma de evaluación comentada resulta en cierto modo dificultosa para los sujetos, ya que se les preguntaría sobre cuestiones que tal vez no hayan sido objeto de reflexión. Existe en este caso la dificultad de las personas para expresar los valores humanos en palabras que puedan comunicar al entrevistador.

Una posición intermedia sostiene que las personas tienen una serie de valores estables de moderada complejidad que ponen en práctica al enfrentarse con diferentes situaciones de la vida cotidiana. De esta forma, tanto los cuestionarios como las encuestas resultan ser instrumentos útiles, sencillos de aplicar, especialmente a grandes poblaciones, No obstante, estos instrumentos no están exentos de problemas.

Uno de los principales reside en que la formulación predeterminada de elementos no se adecúe a ninguno de los valores de la persona o que los distintos participantes den interpretaciones diferentes a los estímulos presentados. Vera y Martínez (2001) sostiene que se deben a la amplitud del rango de respuesta y la formulación del ítem, como aspectos fundamentales para la evaluación de los valores humanos.

2.2.1 ROKEACH: ROKEACH VALUE SURVEY (RVS)

De la teoría de Rokeach surge la escala de Valores de Rokeach (RVS, Rokeach, 1982). Ha sido uno de los instrumentos más utilizados para medir los valores personales y sociales los investigadores han tenido éxito en la búsqueda de valores específicos que diferencian a los diversos grupos políticos, religiosos, económicos, generacionales y culturales, y que se refieren a una serie de actitudes sociales (Feather, 1975; Rokeach, 1973, 1979). La aparición de la escala tuvo una enorme trascendencia ya que impulsó el estudio de los valores. La escala ha sido ampliamente utilizada, habiéndose acumulado una gran cantidad de información y aún hoy en día se sigue utilizando.

Rokeach (1973) eligió su listado de valores de varios centenares que recopiló desde la literatura científica de valores, de su experiencia personal, de los valores expresados por una muestra representativa de 100 habitantes de una ciudad americana y de los expresados por una pequeña muestra de estudiantes universitarios. Algunos fueron eliminados si no se ajustan a la definición de Rokeach de valor o si consideró que semánticamente o empíricamente se superponían con otros así como los valores que estarían fuertemente vinculados con un sesgo de conveniencia social de respuesta (Rokeach, 1971).

En el instrumento final, los valores finales son aquellos asociados a las finalidades existenciales y los instrumentales son valores que sirven como guías o pautas para el comportamiento. Por ejemplo, "trabajar duro", un valor instrumental, puede ser un medio para llegar a "ser feliz" o "realizarse", valor final.

Una ventaja del instrumento es la facilidad de administración, porque los encuestados sólo necesitan hacer frente a 36 ítems en todos los conceptos, cada uno que se transmite por dos o tres frases cortas. La tarea de jerarquización de los 18 estados finales de existencia (valor terminal), seguidos de 18 modos de conducta (valores instrumentales), en términos de su importancia como principios rectores en la vida, es para los sujetos una manera completa, rápida y fácil.

En la

Tabla 6 se presentan los valores finales de la escala y los valores instrumentales seleccionados.

Tabla 6: Valores instrumentales y finales de la escala de valores de Rokeach (1979)

Valores finales (lograr, alcanzar)	Valores instrumentales (ser)
(Vida) confortable	Ambicioso
(Vida) excitante	Abierto
Realización	Competente
Paz	Alegre
(mundo) agradable	Limpio
Igualdad	Valiente
Seguridad familiar	Indulgente
Libertad	Servicial
Felicidad	Honrado
Equilibrio	Creativo
(Realización en el) amor	Independiente
Seguridad nacional	Intelectual
Placer	Lógico
Lograr la salvación	Cariñoso
Respeto propio	Obediente
Respeto de otros	Educado
Amistad	Responsable
Sabiduría	Controlado

La encuesta consiste en dos listas de valores, ordenados alfabéticamente. La primera de ellas, formada por 18 valores denominados Finales, que representan estados deseables de existencia y que pueden ser tanto de “naturaleza personal” -centrados en el yo- o de “naturaleza social” -centrado en las relaciones interpersonales. La segunda lista, compuesta por 18 valores denominados Instrumentales, que representan modos de conducta que se estiman preferibles para alcanzar y que pueden ser tanto de “naturaleza moral” -cuando tienen un foco interpersonal- o de naturaleza “personal” -cuando están orientados hacia un comportamiento auto-reforzante.

Ambas listas se presentan en páginas independientes y las instrucciones que se dan a los sujetos son las siguientes: “A continuación encontrará usted una lista de 18 valores ordenados en orden alfabético. Su tarea consiste en jerarquizarlos según el grado de importancia que cada uno de ellos tiene para usted, en tanto sean principios que orientan su vida personal. Estudie la lista cuidadosamente, luego al valor que usted estima como

el más importante, asígnele el número 1; al que considera en segundo lugar de importancia, asígnele el número 2 y así sucesivamente. El valor que usted considere como el menos importante será indicado con el número 18.” Tras cada uno de los valores aparece una pequeña explicación de su contenido y el sujeto ha de ordenarlos en orden de su importancia relativa para él, o en versiones posteriores ha de valorar su importancia sin necesidad de ordenarlos.

En Benedito, Bonavía y Llinares (2008) encontramos un resumen de investigaciones realizadas en el marco del RVS para ratificar la escala, así como para identificar categorías subyacentes. Señalan estos autores que para analizar la estructura interna del sistema de valores gran parte de los estudios se han basado en la principal distinción señalada por Rokeach (1973): valores finales y valores instrumentales. Otros estudios analizan la estructura de valores y clasifican los valores terminales en personales y sociales, y los instrumentales en de competencia y morales (Weber, 1993). Esta segunda forma de dotar una estructura coherente al sistema de valores también fue propuesta por Rokeach (1973). Una tercera corriente de trabajos analiza los valores que aparecen en el RVS como unos de otros independientes y por ello analizan su importancia e influencia por separado (Arizmendi, Beutler, Shanfield, Crago y Hagamen, 1985).

De acuerdo con algunos autores (Debats, 1996; Kelly y Strupp, 1992; citados en Benedito et al., 2008), estas clasificaciones no resultan del todo satisfactorias ya que la diferenciación entre valores instrumentales y terminales queda demasiado vaga para el propósito del presente estudio, pues carece de la especificidad que se necesita para dibujar el significado de las conclusiones desde los resultados. En segundo lugar, la distinción entre valores personales, sociales, morales y de competencia, ha recibido, tal y como indica el propio Weber (1993), escasa confirmación empírica. En tercer y último lugar, y de acuerdo con autores como Braithwaire y Law (1985), se considera que la medición de los valores por el significado independiente de cada uno de los ítems es cuestionable desde las diferencias individuales, ya que puede reflejar variaciones en el uso lingüístico más que variaciones en el interior de los constructos.

Estudios posteriores han llevado a cabo rigurosas investigaciones de la estructura factorial del RVS como por ejemplo Feather (1991), Schwartz (1994). Estos autores encontraron evidencias de que los valores instrumentales pueden factorizarse en tres categorías: conformidad, benevolencia y autodirección; y los valores terminales pueden

agruparse en cuatro factores: seguridad, hedonismo, universalismo y autorrealización. Esta clasificación, sí ha obtenido un claro apoyo empírico (Benedito et al., 2008). Por otra, la RVS ha sido criticada por algunos investigadores por los criterios para la selección de elementos por razones de arbitrariedad y subjetividad (Jones, Senssening y Ashmore, 1978; Keats y Keats, 1974; Kitwood y Smithers, 1975; Lynn, 1974; Braithwaite y Law, 1985). De hecho, Rokeach (1973) reconoció el procedimiento general de selección de los 36 valores como "intuitivo", pero como mencionan Pelechano y Luengo (2000) y Romero et al. (2001), es una escala basada en una conceptualización bien articulada del valor y sus índices de fiabilidad y validez son adecuados.

En defensa de su instrumento, Rokeach (1973) sostuvo que los 36 ítem finales proporcionan una "razonablemente amplia" cobertura de los valores humanos más importantes y que los valores "correlacionan unos con los otros" (p. 43). Gorsuch (1970, citado en Braithwaite y Law, 1985), aunque expresó algunas reservas acerca de la toma de muestras de los ítems, estuvo de acuerdo en que los valores seleccionados en efecto, "abarcaban un amplio espectro" y, en comparación con las respuestas derivadas empíricamente reportadas por Scott (1959), dan una impresión de la representatividad. Gorsuch señala, sin embargo, que la naturaleza auto-ipsativa del instrumento hace que las correlaciones entre los elementos sean menos fuertes de lo que serían con otras técnicas de medición. Así, la relativa independencia de los temas y la ausencia de una estructura subyacente fuerte observada tanto por Rokeach (1973) como por Feather y Peay (1975, citados en Johnston, 1995) puede ser más una función de la jerarquización de la tarea que de los valores que están siendo clasificados.

Entre las críticas al RVS encontramos en la literatura que el rango de tareas que solicita ha sido criticado además de la incomodidad del análisis de los datos ipsativos, algunos investigadores han cuestionado el significado de la tarea (Gorsuch, 1970; Keats y Keats, 1974; Kitwood y Smithers, 1975). ¿Cómo sabe el investigador de los datos si el demandado suscribe el conjunto total de valores o se centra en uno o dos a expensas de otros? Si los valores no están organizados jerárquicamente, o si los valores de varios ocupan para el sujeto el mismo nivel en la jerarquía, ¿cómo responder individualmente a la tarea? Si el valor de las construcciones se está midiendo a través de ítems sencillos, al hacer diferencias entre los individuos según Gorsuch (1970) se reflejan las variaciones en el uso lingüístico más que las variaciones subyacentes en las que se construye.

2.2.2 SCHWARTZ: SCHWARTZ VALUE SURVEY (SVS) Y PORTRAIT VALUE QUESTIONNAIRE (PVQ)

Las primeras investigaciones en el campo de los valores por parte del grupo de Schwartz las realizaron utilizando la Escala de Valores de Rokeach (RVS) pero a partir de 1992, amplían dicha escala dando lugar al "Estudio de valores de Schwartz" (Schwartz, 1992), con 30 valores terminales y 26 valores instrumentales.

Cabe señalar que aunque la mayoría de los estudios en valores humanos con el modelo teórico de Schwartz se han llevado a cabo sobre todo en países anglosajones, encontramos una considerable producción de publicaciones en lengua española de la cual presentamos algunas referencias en distintos países iberoamericanos. Por citar algunas fuentes de referencia, en España encontramos los trabajos de Molpeceres (1991) y Ros y Grad (1991), quienes validaron instrumentos que operacionalizan la teoría de Schwartz, el trabajo de Arciniega y González (2002); en población colombiana, el trabajo de tesis de Agudelo (1997), en Argentina, Castro Solano y Nader, (2006), Casullo y Castro (2004); en Perú, a Escurra (2003), y en Chile, Brinkmann, Fuentes, Bizama y Bascur (1993), o la adaptación de Barría, Bravo, Cortés, Vera, Yévenes y Zurita (1999).

➤ **El Schwartz Value Survey (SVS, 1992, 1994)**

Schwartz (1992) a partir de la taxonomía comentada diseñó un instrumento para evaluar los valores humanos. La escala constaba de 56 ítems (posteriormente 57), que miden los 10 constructos de valores motivacionales, las 2 dimensiones y los dos tipos de intereses de su modelo teórico. Consta de dos listas de valores en las que el evaluado debe identificar los que guiaban prioritariamente su vida y aquellos contrarios a sus principios. Las personas encuestadas puntúan la importancia de cada ítem de valor como un principio rector de su vida, en una escala de 9 puntos de 7 (más importante) a -1 (contrario a mis valores). Esta escala fue utilizada para identificar los sistemas de valores de diferentes culturas y sociedades (Schwartz y Sagie, 2000).

La investigación transcultural ha apoyado el carácter distintivo de los 10 valores, así como el hecho de que, aunque las personas difieren en la importancia que atribuyen a los valores, los valores son organizados por una estructura común de motivaciones

opuestas y congruentes. Cada valor individual (representante de un tipo de valor incluido en alguna de las categorías de valor) es seguido entre paréntesis por una frase explicativa breve (por ejemplo, el orden social [estabilidad de la sociedad]). Los índices de la importancia de cada tipo de valor son proporcionados por un promedio de las calificaciones de la importancia de los correspondientes valores específicos individuales. Las definiciones de los valores correspondientes a ítems de valor, así como la estructura circular prototípica de los valores situados en el espacio tridimensional de los dos ejes se pueden encontrar en trabajos publicados (por ejemplo, Sagiv & Schwartz, 1995; Schwartz, 1992; Schwartz et al., 2001).

➤ **El Portrait Value Questionnaire (PVQ) de Schwartz**

Una versión más avanzada del instrumento es el PVQ de Schwartz et al. (2001). En función de investigaciones llevadas a cabo por Schwartz (2001) el PVQ trae dos innovaciones. La primera, ser más concreto y menos complejo cognitivamente que el SVS, pudiendo ser aplicado a poblaciones para las cuales el SVS no era tan adecuado. En segundo lugar, se pretendía diferir sustancialmente del SVS en el formato y juicio de las tareas para proporcionar una prueba independiente de la estructura y contenido de la teoría de valores.

Cada tarea del PVQ describe las metas de la persona, aspiraciones o deseos que refieren implícitamente a la importancia de un valor para la persona. Por ejemplo, "Pensar nuevas ideas y ser creativo es importante para él. Le gusta hacer cosas originales por sí mismo" describe una persona para la cual los valores de autodirección son importantes. "Es importante para él ser rico. Quiere tener mucho dinero y cosas caras" describe una persona próxima a valores de poder. En cada retrato se pregunta a las personas encuestadas "¿Cuánto te gusta esta persona?" posibilitando 6 tipos de respuesta: muy parecido, bastante parecido, parecido, diferente, bastante diferente, muy diferente. Inferimos los valores de las personas encuestadas por su similitud con las personas descritas en términos de los valores particulares implícitos.

La versión original presenta confiabilidad por consistencia interna; encontrándose los siguientes coeficientes: Poder (,50), Seguridad (,64), Conformidad (, 48), Tradición (,37), Benevolencia (,61), Universalismo (,57), Autodirección (,53), Hedonismo (,78), Estimulación (,76) y Logro (,52). Schwartz, Gila, Lehmann, Burgess, Harris y Owen (2001) hallaron validez convergente entre el PVQ con la Encuesta de Valores de

Schwartz (SVS). Se han realizado estudios para establecer la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez de dicha escala (convergente, discriminante y de constructo) (Schwartz, 2005).

El PVQ recoge 29 descripciones de personajes con objetivos, aspiraciones y deseos de personajes referidos al mismo tipo de Valor. Se pide a los sujetos que muestren el nivel de agrado o identificación con cada uno de los perfiles, comparando el personaje consigo mismo en lugar de compararse ellos con el perfil. Así se consigue que los sujetos se centren en los valores definidos de forma más general.

Las personas encuestadas deben valorar la similitud de los valores descritas en los retratos verbales en términos de lo que es importante para cada persona, captando los valores de las personas descritas, sin explícitamente identificar los valores como tópicos de investigación. El PVQ pregunta sobre la similitud a alguien con metas (valores) y aspiraciones particulares en lugar de la similitud a rasgos particulares. El mismo término (p.ej. ambición, sabiduría, obediencia) puede hacer referencia a un valor y a un rasgo.

Sin embargo, la gente para la cual un valor es una meta no necesariamente exhibe el correspondiente rasgo, ni las personas que presentan un rasgo necesariamente valoran la meta correspondiente. Por ejemplo, la gente puede valorar la creatividad como un principio guía en la vida, pero no ser creativos, y alguien creativo puede atribuir poca importancia a la creatividad como un valor que la guíe como persona en la vida. Las metas de los valores, las aspiraciones y los deseos incluidos en los retratos fueron seleccionados de tres maneras:

- 1) Construyendo retratos desde las definiciones conceptuales de valores. Por ejemplo, la definición de los valores de logro se convierte en "es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente admire lo que hace".
- 2) Parafraseando ítems del SVS. El valor de Universalismo "proteger el medioambiente" se convierte en "cree que la gente debería cuidar la naturaleza".
- 3) Haciendo abstractos términos o frases del SVS más concretas. El valor de conformidad "ser educado" se convierte en "es importante para él ser educado con otra gente todo el tiempo".

2.2.3 GOUVEIA: CUESTIONARIO DE VALORES BÁSICOS

Gouveia (1998) presenta su Tipología de Valores Humanos Básicos. Esta tipología, basada en Necesidades y en acuerdo con la Teoría de Necesidades de Maslow (1954), con naturaleza motivacional, considera un número más acotado de valores que Schwartz (Gouveia, 1998; 2001). Define los valores humanos como categorías de orientación y las relaciona con la deseabilidad, devenidas de necesidades y también de las precondiciones que se requieren para satisfacerlas (Gouveia, 1998; 2001). Al igual que Schwartz (1994), plantea su condición de transituacionales. Otro elemento constitutivo de su explicación lo constituye el carácter de variabilidad de esas categorías, sea en cuanto a magnitud o en sus elementos constitutivos a partir del contexto social o cultural.

Gouveia (1998, 2001) identifica 24 valores humanos básicos, siguiendo los requisitos de Parra (1983), considerando unos criterios orientadores en la consideración de un valor tales como: contenido de las necesidades o precondiciones en que se satisfacen; posibilidad de diferenciarlos entre si y lo que llama justificación de su condición de principio-guía para los actores sociales. Esta tipología se organiza en un sistema triádico, con tres grandes categorías orientadores: valores personales, valores centrales y valores sociales. En cada una de ellas se incluyen a su vez dos agrupamientos, que refieren a funciones psicosociales, entre de los que se encuentran los 24 valores humanos básicos.

Los valores personales incluyen a los valores de experimentación, que refieren a la experiencia vital y la persona es el centro de interés - emoción, placer, estimulación y sexualidad - y los valores de realización, más cercanos a la necesidad de ser parte de un universo que le considere y también le identifique, agrupando así a valores como el éxito, poder, prestigio, privacidad y autodirección.

Los valores centrales son nominados de esta forma por su carácter de eje en la persona, a la vez que son compatibles con los personales y sociales. Por su función psicosocial se dividen en: valores de existencia, donde prima es necesidad de garantizar la propia vida, comprendiendo valores como estabilidad personal, supervivencia y salud; siendo el segundo grupo el que reúne a los valores supra personales, aquellos que están más allá de los objetivos del grupo y de las propias necesidades menos básicas,

reuniendo así valores como justicia, belleza, madurez y sabiduría.

En cuanto a los valores sociales, están muy ligados a la convivencia, el estar con otros en sus distintas formas y precondiciones, distinguiéndose entre, valores normativos, donde el orden y el cuidado por las tradiciones son centrales, incluyen a: obediencia, orden social, religiosidad y tradición; como valores de interacción o vínculo, más focalizados en la relación, conteniendo a: afectividad, apoyo social, convivencia y honestidad.

El instrumento está compuesto por 48 ítems - 2 para cada valor - a contestar con escala tipo líkert de 1 a 7, donde 1 refiere al extremo "Nada importante" y 7 a "Muy importante". Al final del cuestionario también se indaga - a través de dos ítems de respuesta abierta - sobre el valor que entiende el joven como "Más importante" y el "Menos Importante"

2.2.4 LEONARD Y GORDON: CUESTIONARIO DE VALORES PERSONALES

El Cuestionario de Valores Personales (Survey Personal Values) es un test psicológico creado por Leonard V. Gordon en el 1977 (versión española por Seisedos, 1996), cuya finalidad es la medida del grado o intensidad relativa de cada uno de los seis valores personales que el cuestionario evalúa. Según Gordon (2003): “[...] *los valores pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen; muchas de sus decisiones inmediatas, así como sus planes a largo plazo están influidas, consciente o inconscientemente, por el sistema de valores que adopten*” (p. 152). Los seis valores medidos por este cuestionario y las descripciones de las escalas derivadas del contenido de sus elementos son:

- Practicidad (P, de Practical Mindedness.): la persona quiere conseguir lo mejor, cuidar de sus propiedades y procurarse beneficio. Obtienen puntuaciones altas personas con metas materialistas y que prefieren hacer cosas prácticas, útiles a corto plazo.
- Resultados (A, de Achievement): Personas quienes valoran la perfección y disfrutan con trabajos que suponen un reto. Particularmente del tipo de las que permiten la iniciativa personal y en las que el esfuerzo del individuo es recompensado.

- Variedad (V, de Variety): la persona valora hacer cosas que sean nuevas y diferentes, tener experiencias variadas, visitar lugares inusuales y tener la experiencia del riesgo.
- Decisión (D, de Decisiveness): la persona prefiere convicciones fuertes y firmes, tomar decisiones rápidamente, ir directamente al tema, hacer que su posición sea clara.
- Orden y método (O, de Orderliness): Personas con hábitos de trabajo bien organizados, ordenadas, con enfoque sistemático en sus actividades.
- Metas (G, de Goal orientation.): Personas con metas definidas, mantenerse en un problema hasta su resolución, dirigiendo esfuerzos hacia objetivos bien delimitados.

Este instrumento determina cómo las personas enfrentan los problemas diarios, indicando los valores personales por los cuales se rigen mediante la elección de tríadas, en las que se debe seleccionar la que es más importante, la menos importante y dejar una en blanco. En la elaboración del instrumento se investigó la forma en que las personas afrontan los sucesos de la vida diaria, se aplicó a una muestra de personas excluyendo a aquellos que presentaran patrones de conducta patológicos; incluyendo preguntas que evocaran respuestas razonablemente variadas, para los diversos subgrupos de la población estudiada.

Asimismo, se incluyeron constructos derivados de teorías e investigaciones previas, así como los que destacaban más en diferentes entornos y seleccionaron los que se ajustaban mejor a los valores personales que esperaban encontrar. Se buscó que los aspectos incluidos en el instrumento fueran independientes entre sí, puesto que consideraban importante la simplicidad para describir y medir "los constructos"; y se buscó que los valores que se intentaban medir fueran considerados adecuados y positivos dentro de la sociedad. Tomando en cuenta lo anterior, llevaron a cabo una revisión de la literatura pertinente para generar su propia hipótesis que sería aplicada en el instrumento (Gordon, 2003). Formaron siete constructos hipotéticos haciendo uso de propuestas de varios autores y medidos mediante un análisis factorial, resultando siete factores de los cuales seis fueron seleccionados para la elaboración del Cuestionario de Valores Personales (SPV).

Cuando tuvieron los resultados de las expectativas sociales, los incisos fueron agrupados en conjuntos de tres, cada uno de éstos grupos representaba distintos

factores. Entonces, los investigadores realizaron cinco revisiones subsecuentes de los incisos. Finalmente fueron escogidos los grupos de tres preguntas que tenían la capacidad de discriminar de forma confiable sus respectivas escalas, Gordon (2003). La prueba ha sido ampliamente aplicada en Estados Unidos y en España. En la adaptación de la prueba, a la población española, el objetivo que se buscaba alcanzar era el de lograr medir los valores que fueran significativos y discriminantes para diversas áreas de la población, sin influir en la expectativa social.

Por lo tanto, lograron hacer más que una traducción literal tomando en cuenta la importancia de mantener los mismos significados y la misma capacidad de discriminar elementos con los cuales ya contaba la prueba y que eran esenciales al momento de utilizarla en España. El SPV ha sido utilizado para discriminar entre los grupos de escolares de enseñanza media, universitarios y profesionales, y lo ha logrado de manera satisfactoria. Ha extendido su aplicabilidad hacia diversas muestras de adolescentes y adultos así como a algunos subgrupos minoritarios.

2.3 DIFERENCIAS ENTRE LOS VALORES Y EL GÉNERO

En este apartado se refiere a los trabajos de Schwartz, del que se utiliza para la presente investigación su escala de valores (SVS; Schwartz, 1992). El autor se preocupó en un primer momento en demostrar que su teoría de los valores era universal, es decir, que se replicaba en muy diferentes países y culturas, y con posterioridad ha planteado el estudio sobre si su teoría era aplicable tanto a hombres como a mujeres.

Struch, Schwartz y der Kloot (2002) comparan muestras de 60 países. Los grupos de países o países fueron: el este de Asia (China, Hong Kong, Singapur y Taiwán), Europa del Este (Bulgaria, Estonia, Georgia, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia y Eslovenia), América Latina (Argentina, Chile, México y Venezuela), Estados Unidos, Finlandia, Francia, Israel y Japón. El total de sujetos superó los 11.000 y en ellos estaban representadas muestras de adolescentes, estudiantes universitarios, maestros o muestras de población diversa. La escala utilizada para evaluar los valores fue el CVS (Schwartz, 1992), y de la investigación en posibles diferencias entre ambos sexos en el significado de los valores, tanto en el ámbito de valor, como los 10 dominios o facetas de los valores y en el ámbito de las dimensiones, no se dieron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, ni fue significativa la

interacción género y cultura.

Posteriormente, Schwartz y Rubel (2005) realizaron un análisis de datos recopilados en varias investigaciones llevadas a cabo con instrumentos desarrollados por Schwartz. Se reunieron junto a colaboradores datos de 73 países o grupos culturales con una muestra de 77.528 personas, superando el muestreo que presentaba el anterior estudio. Esto benefició la investigación permitiendo además el uso de modelos lineales jerárquicos (HLM) para estimar las diferencias en los efectos del sexo en diferentes países y comparar la fuerza de los efectos del sexo con las de los grupos culturales, y exponer resultados observados en relación al género y los valores, siendo las diferencias sexuales observadas con mayor frecuencia las que en los hombres se tiende a enfatizar más los valores de “Auto-promoción” que las mujeres, y las mujeres tienden a enfatizar los valores de “Auto-trascendencia” y benevolencia en mayor medida que los hombres; diferencia que es compatible con la opinión de que las mujeres utilizan un enfoque más de atención que los hombres (Gilligan, 1982).

Se da una tendencia más débil por parte de los hombres a atribuir más importancia a la dimensión de “Apertura al cambio” y las mujeres a valores de la dimensión de “Conservación”. Schwartz y Rubel (2009), los resultados no dan sensación de preferencia o importancia de valores para uno u otro sexo, las diferencias de sexo son pequeñas presentando una media de .15 y un máximo de .32 en poder, y no reflejan apenas varianza según la edad y las diferentes culturas, y no arrojan luz sobre las diferencias en la orientación. (Schwartz y Rubel, 2009).

Rubel y Schwartz (2009) también refieren a estudios realizados con el SVS llevados a cabo en Turquía (Aygun & Imamoglu, 2002; referidos en Rubel y Schwartz, 2009) e Israel (Prince-Gibson & Schwartz, 1998), en los cuales no se hallaron diferencias de sexo en ninguno de los 10 valores; sin embargo, en otros estudios como el de Hinz, Albani, Giessler y Brähler (2002; referidos en Rubel y Schwartz, 2009), se encontraron diferencias entre los sexos en todos los 10 valores en una muestra representativa de Alemania. En dicho estudio los valores de “Auto-trascendencia” y “Conservación” fueron altos en mujeres, y en hombres los valores de “Auto-promoción” y de “Apertura al cambio”. En otra investigación en España, las mujeres puntuaron más los valores de “Auto-trascendencia” y hombres los valores de “Auto-promoción” (Grad Fuchsels, 1999; citado en Schwartz y Rubel, 2009); mientras que en

estudiantes de Australia, las mujeres puntuaron más alto en valores de benevolencia y los hombres en los valores de logro (Feather, 2004) y en otro estudio con estudiantes de EEUU y Reino Unido las mujeres asignaron mayor importancia que los hombres a los valores de auto-trascendencia y conservación (Ryckman & Houston, 2003).

Los resultados, como se indicó previamente, revelan que los hombres atribuyen mayor importancia a los valores de poder, estimulación, hedonismo, logro y auto-dirección, mientras que las mujeres valoraron más benevolencia y universalismo; así como se observó una menor consistencia de diferencia entre sexos en seguridad, y poca diferencia en tradición y conformidad. Aunque las diferencias de sexo son pequeñas presentado una media d .15 y un máximo de .32 en poder, y no reflejan apenas varianza según la edad y las diferentes culturas (Schwartz y Rubel, 2009).

Perspectivas de estudio en las diferencias de género.

Schwartz y Rubel (2009) proponen el análisis de diferencias desde dos perspectivas teóricas en el campo de las diferencias de género, la psicología evolutiva y la teoría de los roles sociales. Remarcan los autores que desde la psicología se evolutiva sostiene que los procesos de adaptación de los antepasados de los seres humanos "dieron lugar a las bases fundamentales de los procesos psicológicos que guían la cognición y el comportamiento humano en dominios de la vida" (Kenrick et al., 2002; citado en Schwartz y Rubel, 2009). Los valores son, en parte, las expresiones de estos objetivos fundamentales. Los dos sexos se enfrentan a diferentes problemas de adaptación y han desarrollado diferentes mecanismos cognitivos y afectivos en dos ámbitos, en particular, el apareamiento y la reproducción. Este razonamiento sugiere que los objetivos de un valor particular es probable que sean inherentemente más importantes a uno u otro sexo.

En cambio, desde la teoría de la función social, se considera que las características biológicas y físicas que, presumiblemente dan lugar a diferencias de género son consecuencia de la asignación de funciones y expectativas a uno y otro sexo. Las discrepancias por género pueden ser explicadas a la luz de las teorías de Bem (1981) y de Eagly (1987), usadas a su vez por Rickman y Houston, en las que se afirma que "los niños de ambos géneros comienzan a ser influenciados desde una edad muy temprana por prescripciones culturales acerca de los rasgos y comportamientos que son apropiados sólo para niñas y mujeres o sólo para niños u hombres" (Rickman y Houston, 2003, p.129). De esta forma, las discrepancias encontradas en las percepciones

valorativas entre hombres y mujeres serían el producto de una socialización diferenciada por género.

Consideran Schwartz y Rubel (2009) que para algunos valores, la teoría de los roles sociales y los enfoques evolutivos proporcionan las bases complementarias para inferir que los valores son intrínsecamente más importante para un sexo. Para otros valores, sólo uno enfoque es pertinente. Schwartz y Rubel (2009) analizan las razones, desde ambas teorías, por las cuales algunos valores probablemente sean intrínsecamente más importantes para los hombres o para mujeres.

En el caso del poder y el logro, desde el análisis de las teorías evolutivas y haciendo referencia a los estudios de Davies y Shackelford (2008), las mujeres al haber tenido que invertir más tiempo en la crianza y defensa de su descendencia, originó en ellas una búsqueda de compañeros que pudieran aportar recursos y defenderlas. Este hecho implicaría que para reproducirse los hombres debieran demostrar mayor fortaleza y capacidad de logro. Kenrick et al. (2002) muestran en su investigación que las mujeres valoran positivamente los atributos asociados con el poder y el rendimiento (el rango, la ambición) en una pareja más que los hombres.

Desde la perspectiva de la función social (Wood & Eagly, 2002; citados en Schwartz y Rubel, 2009) apuntan a la interacción de las demandas de los sistemas socioeconómicos y ecológicos de los hombres con niveles de testosterona más altos y de mayor tamaño físico. Esta interacción se puede explicar por el predominio de los hombres en todas las culturas en ocupaciones que gozan de más poder y estatus (Whyte, 1978). Sus características biológicas y físicas pueden inclinar a los hombres a buscar poder y rendimiento en el mercado laboral y por lo tanto, el valor tiene más importancia que para las mujeres.

En el estudio de valores relacionados con la estimulación, desde la psicología evolutiva se aplican a que los hombres están por naturaleza más inclinados a tomar riesgos que las mujeres. Se sostiene que la competencia entre hombres es mayor que la competencia entre las mujeres, ya que ofrece beneficios reproductivos a los hombres (Daly y Wilson, 2001; citados en Schwartz y Rubel, 2009). En cambio, los valores de benevolencia y de universalismo, se considerarían más femeninos, según exponen Schwartz y Rubel (2009) los valores de benevolencia motivan a las personas a preservar y mejorar el bienestar de otras personas cercanas. La benevolencia aplica los

valores más próximos a las relaciones dentro de la familia. Desde la psicología evolutiva se sugiere que es más crucial para las mujeres que para los hombres para promover las relaciones familiares de apoyo que crean un entorno que permita que sus hijos lleguen a la edad de independizarse. Por otra parte, es más importante para las mujeres el mantener relaciones a largo plazo, y las mujeres están menos dispuestas que los hombres a participar en los asuntos de corto plazo (Davies y Shackelford, 2008).

Desde la teoría de los roles sociales, según Georgas et al. (2006; citados en Schwartz y Rubel, 2009) en casi todas las sociedades contemporáneas, las mujeres siguen teniendo la responsabilidad principal de la maternidad y la lactancia, cuidado de niños, personas dependientes, y la gestión del hogar, El rol de la mujer con sus experiencias, y adaptación para cuidar a otras personas cercanas pueden interceder en mayor preponderancia a valores de benevolencia respecto a los hombres. Esta importancia de predominancia de valores de benevolencia más en mujeres que en hombres también pueden generalizarse a los valores de universalismo, porque emergen a través de la extensión de los valores más allá del grupo, a la sociedad en general. Según la teoría de los valores básicos, la auto-trascendencia (la benevolencia y el universalismo) y la Auto-promoción (poder y logro) son valores que se oponen motivacionalmente (Schwartz, 1992), por lo que el conflicto de motivación entre estos dos tipos de valores puede amplificar cualquier diferencia de sexo entre ambos.

En relación a los valores de seguridad, conformidad, tradición, auto-dirección y hedonismo, tres de ellos: seguridad, conformidad y tradición comparten una motivación subyacente para evitar amenazas y ansiedad, así como para preservar el statu quo (Schwartz, 1992, 2006). Afirman por ello Schwartz y Rubel (2009) que no se mostrarían diferencias de sexo inherentes a estos valores, reseñando según los objetivos de cada valor una explicación.

Por ejemplo, el objetivo de los valores de seguridad son la armonía y la estabilidad de la sociedad, las relaciones y el propio individuo. La motivación de protección que los valores de seguridad expresan es igualmente relevante para ambos sexos, debido a que la autoprotección es fundamental en los roles sociales, por ello desde la teoría de la función social no se implicaría ninguna asociación de valores inherentes a la seguridad con uno u otro sexo. Referente a valores de los dominios de conformidad como los valores de tradición, tienen como meta el respeto, compromiso y aceptación de las

costumbres e ideas que vienen dadas por la cultura. Ambos tipos de valores se derivan de la necesidad de inhibir conductas que puedan perturbar las relaciones sociales y socavar la solidaridad de grupo. Los valores de conformidad y de tradición pueden servir al objetivo de evolución de la construcción y mantenimiento de alianzas, promover la cooperación y asistencia mutua en momentos de necesidad y contribuir significativamente a la capacidad reproductiva (Kenrick et al., 2002). Cualquier sistema de roles sociales valora la conformidad y la tradición, dado que esto ayuda a evitar los conflictos dentro del grupo y a mantener las prácticas aceptadas y las creencias. Así pues, ni desde la psicología evolutiva, ni de la teoría de la función social se explica que la importancia de los valores de conformidad y de tradición sea mayor para mujeres o para hombres.

El objetivo de los valores de auto-dirección es el pensamiento independiente y la acción, como la posibilidad de elegir, de crear y explorar. Schwartz y Rubel (2009) refieren que los valores de auto-dirección son una transformación de las necesidades individuales para el control y el dominio (citando a Bandura, 1977) y para algunos la independencia y autonomía en la interacción (por ejemplo, Kluckhohn, 1951, en Schwartz, 1992). Tanto las mujeres como los hombres tienen estas necesidades, partiendo de la perspectiva evolutiva por la cual el ejercicio de cierta independencia como la exploración fue requisito para el éxito de los hombres en la caza, la guerra y las actividades de defensa y para la mujer en la recolección de alimentos y esfuerzos para atraer a una pareja adecuada.

Dada la importancia de la auto-dirección en hombres y mujeres, desde las perspectivas tanto de la evolución y el rol social no existe razón para plantear diferencias entre los valores de auto-dirección. Al igual sucede con los valores relacionados con el hedonismo como es el placer, la diversión y el disfrute de la vida. Tanto en hombres como mujeres se da el deseo de disfrutar en diferentes actividades. No se dan diferencias de roles sociales, ni adaptaciones evolutivas que revelen o justifiquen mayor importancia en los valores de hedonismo para uno u otro sexo.

Schwartz y Rubel (2009) indican que aunque a la vista de los análisis anteriores, seguridad, conformidad, tradición, auto-dirección y hedonismo son valores importantes para ambos sexos, desde la perspectiva de la función social se sugiere que la igualdad de género cada vez mayor en diferentes países podría dar lugar a pequeñas diferencias de

sexo en estos valores porque las expectativas de rol de género y las experiencias estarán cada vez menos diferenciadas.

CONCLUSIONES

En este apartado se realiza un resumen sobre los sub-apartados concernientes al modelo de Schwartz. Los trabajos desarrollados por Schwartz (1992, 2005) en su teoría sobre los valores es la base desde la cual se trabaja en esta investigación la conceptualización y evaluación de los valores humanos, destacando la relevancia que supone la extensa labor desarrollada de validación en diferentes países y culturas. Como indica Schwartz (2010) en un resumen de su obra, ha seguido las tradiciones de los principales teóricos sobre la concepción de valor (Allport, 1961; Feather, 1995; Inglehart, 1997; Kohn, 1969; Kluckhohn, 1951; Morris, 1956; Rokeach 1973), y en base a ello junto a diferentes trabajos ha identificado 6 características propias de los valores entre las que cabe resaltar el hecho de que los valores son creencias intrínsecamente ligadas al afecto, la activación de valores conlleva una interrelación entre emoción y cognición, cuestión fundamental en este trabajo de investigación, dado que establece similitud con la conceptualización de la empatía cuyo campo teórico se aborda en el siguiente capítulo, abordando en el cuarto las relaciones entre valores y empatía.

Resulta interesante analizar las reflexiones de Schwartz (2010) sobre su teoría de valores, las diferentes motivaciones de valor y cómo se estructuran en un continuo en el que las fuerzas que impulsan a unos van en sentido contrario a otras, así como valores próximos generan dimensiones que pueden encontrarse en diferentes culturas. La existencia de dimensiones de valor contrapuestas, relevadas en sus estudios transculturales, presenta cómo las construcciones y jerarquías de valores cumplen una función social orientada a guiar a la persona en su desarrollo personal y establecer el marco de interacción social. Los valores tienen ahí una compleja adaptación a las circunstancias, siendo importante como indica Schwartz (2010) que el conflicto que puede darse entre diferentes motivaciones de valor permite al individuo realizar cambios en su escala de valores para reaccionar con conductas adaptativas al medio variando sus preferencias de valor, lo cual para Damasio (2007) es parte del ajuste homeostático del organismo.

El aporte de Schwartz (1992, 2005) representa para esta investigación el marco de comprensión sobre las prioridades que una sociedad puede imprimir en la jerarquía de valores de las personas una determinada dimensión y cómo ello aporta una fuerza realmente importante para que sociedades se entreguen a un modo de vida que influye tanto en su relación con el medio, entre ellas mismas y con las demás. Como indica Schwartz (2009) las acciones que persiguen las motivaciones de valor tienen consecuencias prácticas, psicológicas y sociales; el llevar a cabo conductas motivadas por valores que contradicen los valores sociales dominantes en una cultura viene acompañado de una regulación social por medio de castigos o sanciones, con lo cual aunque un modelo cultural prime valores más orientados al individuo de cómo son los valores ligados a estimulación, logro, auto-dirección, poder y hedonismo, no tendría porque prescindir de valores de benevolencia, seguridad, tradición, universalismo o conformidad para mantener un nexo de comunidad.

El modelo de Schwartz presenta la ventaja de que unas determinadas prioridades en las jerarquías de valor no excluyen las opuestas, en caso de disonancia entre dos motivaciones de valor para llegar a una acción se producirá un reajuste en el sistema personal y una búsqueda de alternativas. Es la estructura de Schwartz un sistema que sirve de guía para la adaptación del individuo a la sociedad, en base a parámetros que tienen la suficiente maleabilidad para permitir a un grupo social de personas con mayor facilidad de resolver disonancias, el tener mayores posibilidades de adaptación en diferentes entornos.

Es interesante para el objeto de esta investigación, en la que se analiza la relación de la responsabilidad social con valores y empatía, señalar que los valores tienen un correlato emocional significativo en relación a la ansiedad.

Tal como indica Schwartz (2009), hay valores condicionados por la ansiedad como son los que motivan a conseguir beneficio personal e implican triunfar por sobre los demás, otros que desde la mayoría social imponen medidas de cierto control de la estabilidad del grupo; así como también hay valores tanto a nivel personal como social, ajenos a la ansiedad como la identifica Schwartz, aunque se puede apreciar el efecto emocional de placer en llevar a cabo el desarrollo de dichos valores. En la Tabla 7 se presenta un resumen de esta propuesta de Schwartz

Tabla 7: Relación valores y regulación ansiedad (schwartz, 2009)

	Valores que implican control de ansiedad	Valores ajenos a la ansiedad
Regulación sobre cómo una persona expresa intereses personales. Foco personal	Auto-promoción Poder Logro	Apertura al cambio Hedonismo Estimulación Auto-dirección
Foco social. Regula cómo una persona se vincula al grupo	Conservación Seguridad Tradición Conformidad	Auto-trascendencia Universalismo Benevolencia

Resulta importante exponer en relación a los valores del modelo de Schwartz y las diferencias de género observadas en los estudios internacionales, como Schwartz y Rubel (2009) establecen que las diferencias de sexo en los 10 valores básicos reportados en su estudio del 2005 se replican cuando se analizan de diferentes maneras en una serie ampliada de las muestras. Los resultados finales de sus estudios, hasta la fecha (Schwartz y Rubel, 2009), indican que los hombres atribuyen más importancia que las mujeres al poder, el logro, el hedonismo, la estimulación y los valores de auto-dirección.; y las mujeres atribuyen más importancia que los hombres a la benevolencia, el universalismo, y los valores de seguridad. Sin haber encontrado diferencias constantes en los valores de conformidad y de tradición.

Para concluir presentamos en la *Tabla 8* un resumen de los instrumentos expuestos en este capítulo.

Tabla 8: Resumen instrumentos de evaluación de valores

Instrumento	Concepto	Nº de Ítems	Fiabilidad
Rokeach Value Survey (RSV) Rokeach (1973)	Es un instrumento de carácter proyectivo que permite identificar dos tipos de valores: instrumentales y terminales.	18 valores instrumentales 18 valores finales	Alpha de Cronbach .70
Schwartz Value Survey (SVS) Schwartz, (1992, 2005).	Desarrollado a partir del modelo teórico de valores humanos de Schwartz, mide las 10 tipologías de valores representativas del modelo	El SVS presenta dos listados de valores, uno de 30 ítems de valores finales deseables, y otra de 27 adjetivos sobre formas de actuar.	Alpha de cronbach entre .61 en tradición, a .75 en universalismo
Portrait Value Questionnaire (PVQ) Schwartz et al. (2001)	Es una alternativa al SVS desarrollado para medir los diez valores básicos en muestras de niños de 11 años de edad, ancianos, y de las personas no educadas en las escuelas occidentales	40 enunciados cortos.	Alpha de cronbach entre .49 en tradición y .80 para logro.
Cuestionario de Valores Básicos. Gouveia (1998)	<i>Organiza un sistema con tres grandes categorías orientadores: valores personales, valores centrales y valores sociales. Cada una de incluye valores personales y valores de realización.</i>	48 ítems	Alpha de cronbach: media de ,51
Cuestionario de Valores Personales. Gordon (2003)	<i>Tiene la finalidad de medir el grado o intensidad relativa de cada uno de los seis valores personales que el cuestionario evalúa.</i>	90 ítems	Kuder Richardson entre .78 y .89

3. LA EMPATÍA

INTRODUCCIÓN

“El estudio de la empatía y de su relación con la conducta y con otros parámetros de la personalidad del individuo ha experimentado un auge importante durante los últimos años. En la actualidad, existe un amplio consenso en admitir que la empatía debe ser considerada como un factor de relevancia en la explicación del desarrollo social y de las interacciones sociales” (Garaigordobil y García, 2006: 180)

Se analizan en este capítulo algunas definiciones de empatía, entendidas por algunos autores desde la emoción, como una respuesta afectiva que es congruente con, o apropiada para, otra emoción (Eisenberg y Miller, 1987; Hoffman, 1981), otras definiciones que enfatizan la relación de la empatía con la adopción de la perspectiva de la otra persona (Batson et al., 1995) y la definición multidimensional de Davis (1980). Mientras que las respuestas afectivas empáticas y la adopción de perspectiva a menudo están vinculadas, desde recientes estudios de la neurociencia (Jackson et al., 2006; Batson y Decety, 2007; Singer et al., 2004) se muestra la distinción entre las áreas cerebrales que se activan durante la toma de perspectiva (cognitiva) y la participación del estado afectivo de la otra persona (emoción), así como las interrelaciones entre ambos circuitos.

En este sentido Batson (2009) considera que la aplicación del término empatía a distintos fenómenos es, en parte, resultado de que la investigación relacionada con la empatía ha dado respuesta a dos diferentes preguntas: ¿cómo puede una persona saber que está pensando y sintiendo otra persona? y ¿qué lleva a una persona a responder con sensibilidad y cariño al sufrimiento de otra? para algunas personas que estudian el tema, las respuestas a estas dos preguntas están relacionadas, aunque señala el autor, muchas investigaciones intentan responder a una de las cuestiones y no a la otra.

En el punto 3.2 se presenta una recopilación de algunos de los instrumentos más utilizados para la medición del constructo desde las diferentes perspectivas cognitiva, emocional e integradora, siendo el punto 3.3 dedicado a presentar algunas de las

principales diferencias de género observadas en relación a los diferentes estudios realizados y en los cuales predomina una mayor puntuación de las mujeres sobre los hombres. Se analizarán las bases desde una perspectiva de la neurociencia, contribuyendo así a trabar desde una perspectiva científica el estudio y evaluación de resultados sobre la capacidad empática.

Esta introducción se inicia con un breve comentario sobre el origen de los estudios sobre la empatía como reacción para definir una serie de conductas y reacciones. En cuanto a la palabra empatía, Fernández – Pinto et al. (2008) refieren que el primer uso formal del término fue en el siglo XVII con el término alemán "EinFülung" (traducido como "sentirse dentro de"). En 1909 Titchener (citado en Davis, 1996) acuñó el término empatía tal y como se conoce actualmente, valiéndose de la etimología griega "empátheia" que significaría "sentir dentro afecto", aunque el desarrollo de su estudio desde diversas disciplinas como la filosofía, la psicología, la teología y la etología como señalan Moya et al. (2010), ha estado marcado por el desacuerdo y la discrepancia.

Desde la psicología, en la revisión de literatura científica encontramos diferentes formas de concebir la empatía; en este capítulo presentamos los enfoques teóricos hallados desde dos perspectivas diferentes, una desde el punto de vista estructural o de contenido y desde el punto de vista de su estabilidad. En el primer grupo se encontrarían tres definiciones de empatía:

- La empatía con base cognitiva: Es la capacidad para comprender los sentimientos de otra persona, adoptando su perspectiva.
- La empatía de base afectiva: Es el contagio con los sentimientos de otra persona, de tal manera que sus sentimientos nos conmuevan. La sintonía se manifiesta según nuestro grado de auto-regulación emocional, que puede ser de simpatía, o puede interpretarse como empatía negativa ante el sufrimiento de otra reaccionando con ansiedad y preocupación por el propio bienestar.
- La empatía entendida como la interrelación de afecto y cognición. Esta rama está recibiendo apoyo neurológico fundamentando en recientes investigaciones.

En todo caso, tal como apunta Eslinger (1998), el estudio de la neuropsicología permitió probar la multi-dimensionalidad de la empatía desde el análisis de diferentes

medidas de empatía cognitiva y emocional. En el segundo grupo hay que diferenciar dos tipos de empatía:

- La empatía disposicional puede ser definida como un rasgo de personalidad. Se trata de una tendencia relativamente estable a percibir y experimentar de forma vicaria, en uno u otro grado, los afectos de los demás. Se forma a lo largo del proceso evolutivo, puede verse favorecida o inhibida por ciertos factores de la situación.
- La empatía situacional (activación empática creada ante una determinada situación), es el grado en que experimentamos la empatía en una situación concreta, ante la cual la persona sentiría más o menos empatía en función de la situación de referencia.

Es decir, según una definición de empatía disposicional, habría personas más o menos empáticas, sin tener en cuenta los aspectos situacionales que implicarían contextos físicos o relacionales que generen más o menos empatía; sin embargo la mayoría de estudios se han realizado en laboratorio bajo supuestos situacionales, con lo cual existe mayor literatura al respecto.

3.1 EL MARCO CONCEPTUAL DE LA EMPATÍA.

Para Hoffman (2000) *"La empatía es la chispa de la preocupación de los seres humanos por los demás, el pegamento que hace la vida social posible"* (p.3)

La empatía resulta desde la investigación psicológica una variable fundamental en el estudio de la conducta humana, y su análisis resulta de enorme interés en el ámbito del estudio de la conducta prosocial (Coke, Batson y McDavis, 1978). En Fernández – Pinto et al., (2008) se señala que la existencia de diferentes teorías sobre la empatía puede hacer suponer que su medida es difícilmente consensuable, destacando que las diferentes hipótesis y aproximaciones al estudio de esta variable han contribuido al enriquecimiento y desarrollo de este concepto.

El principal problema en su estudio reside en que es un constructo muy amplio que abarca diferentes componentes; según afirman Fernández – Pinto et al. (2008), ha sido complicado discriminar entre la empatía y otros conceptos similares aunque existe

cierto consenso acerca de los correlatos conductuales de la empatía. Como remarcan en su trabajo Chlopan, McCain, Carbonell y Hagen (1985, citados en Pinto et al., 2008) ha habido diferentes posiciones sobre si la empatía consiste en ponerse mentalmente en lugar del otro, es una cognición, o si por el contrario hace referencia a sentir la emoción de forma vicaria, lo cual hace referencia a la empatía afectiva.

3.1.1 LA EMPATÍA COGNITIVA

Para unos autores la empatía es fundamentalmente un proceso cognitivo. Este consistiría en la habilidad cognitiva para reconocer e interpretar los sentimientos, pensamientos y puntos de vista de los demás. Citado en Fernández–Pinto et al., (2008), Köhler es uno de los pioneros en el estudio de la empatía desde la perspectiva cognitiva, ya que interpreta la empatía como la comprensión de los sentimientos de los otros. Señalan las autoras que Mead (1934) añadirá posteriormente que adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos. Las mismas autoras apuntan que un hito importante en el desarrollo del concepto de la empatía se produjo con la introducción del término adopción de perspectiva ("role taking") por Dymond en el año 1949, y en esta línea de pensamiento Hogan (1969) definió la empatía como un intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás o, en otras palabras, como la construcción que uno mismo tiene que llevar a cabo sobre los estados mentales ajenos (Fernández – Pinto et al., 2008). Hogan (1969) en su estudio encontró relaciones positivas entre la empatía, entendida como capacidad cognitiva, y la sociabilidad, la autoestima, la eficiencia intelectual y la flexibilidad.

Salovey y Mayer (1990) abordan el estudio de la Inteligencia Emocional y desde esta perspectiva analizan la empatía. Estos autores creen que la empatía requiere la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas. Mayer y Salovey (1997) en su definición de inteligencia emocional entienden que está conformada por cuatro capacidades: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Desde este enfoque, puede considerarse que la empatía incluiría aspectos relacionados tanto con la percepción de las emociones de los demás como con su comprensión, coherentemente con las propuestas cognitivas en el estudio de la empatía. Sin embargo, este modelo no permite contemplar los aspectos afectivos de la misma según Fernández – Pinto et al. (2008).

Otra aproximación al estudio de la empatía desde la inteligencia emocional, es la que hace Bar-On (1997, 2000) en su modelo de inteligencia socioemocional (ESI; Emotional-Social Intelligence model). Considera la empatía como un componente del factor denominado “habilidades interpersonales”, y la define como la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros. Nuevamente, la empatía se considera como un componente cognitivo. En conclusión señalan Fernández-Pinto et al. (2008) que el marco de la inteligencia emocional resulta favorable para el estudio de la empatía como uno de sus componentes pero al mismo tiempo estos modelos limitan la definición de dicho constructo puesto que sólo contemplan la empatía como una habilidad o capacidad de tipo cognitivo, obviando su aspecto emocional.

Autores que sitúan la empatía como un proceso cognitivo, han considerando que consiste fundamentalmente en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro, la sitúan en la línea del constructo de teoría de la mente, definido por Gallagher y Frith (2003) como la habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás atribuyéndoles estados mentales tales como creencias, deseos, emociones o intenciones. Desde otras propuestas teóricas se entiende la empatía como la preocupación por el bienestar de las otras personas, producto de una cognición sobre la persona, realizando la identificación de la situación en que se encuentra la otra persona (Hornstein, 1982; Lenner, 1982), expandiendo el sentido de uno mismo para incluir aspectos de la otra persona (Aron y Aron, 1986), ver aspectos de la otra persona en nosotros mismos (Cialdini, Brown, Lewis, Luce y Neuberg, 1997) o valorar el bienestar de la otra persona, como distinta del yo (Batson, Eklund, Chermok, Hoyt y Ortiz, 2007; Batson y Shaw, 1991; Jackson, Meltzoff y Decety, 2005; Lamm, Batson y Decety, 2007).

Refiriéndose al desarrollo de la empatía, Hoffman (1977) dice que obedece a la internalización de una norma moral que equilibra la sensibilidad a las necesidades ajenas con la satisfacción de las propias necesidades, posteriormente Hoffman (1982) señala que las diferentes formas de activación empática cambian a medida que el sujeto se va desarrollando y adquiriendo nuevas capacidades cognitivas desde las innatas, al igual opina Fuentes (1989) indicando que esta habilidad no se presenta de forma uniforme durante el desarrollo, sino que aumenta con la edad, conforme ocurre el desarrollo de estas habilidades cognoscitivas. Según Hoffman (1982) las fases serían:

- Empatía refleja: lloro ante los lloros de otros niños. Presente desde el nacimiento.
- Empatía por condicionamiento clásico: asociación entre expresiones emocionales de los demás y sentimientos que se corresponden con ellas; asociación aprendida por la recurrencia simultánea entre esas expresiones y los estados emocionales del propio niño.
- Empatía por asociación entre emociones actuales de los demás y estados afectivos que el sujeto vivió en el pasado y que se corresponden con ellas. El recuerdo juega en este caso un rol importante, sin necesidad de coincidencia simultánea con el estado emocional, subyacente a las expresiones de los otros.
- Empatía por asociación simbólica: en este caso la empatía no es evocada por expresiones emocionales de los demás, sino por el conocimiento simbólico del significado emocional de una determinada situación, a la que socialmente se le atribuye un determinado significado emocional.
- Empatía por la asunción de un determinado rol: el sujeto siente como los demás cuando se ponen en su lugar. Recuerdos de situaciones similares vividos en el pasado, permiten reconocer los sentimientos que las acompañaron y hacer más probable, la empatía.

Por consiguiente, podría considerarse que la capacidad de reconocer las expresiones emocionales de los demás, valorar adecuadamente las situaciones y recordar los afectos que acompañaron en su pasado a dichas expresiones o situaciones, son condiciones necesarias a la empatía y presentan un carácter evolutivo.

3.1.2 LA EMPATÍA AFECTIVA

Citan Fernández-Pinto et al. (2008) como desde finales de los años 60, se empezó a consolidar una visión distinta de la empatía, que concedía más importancia a su componente afectivo que al cognitivo, definiéndola como un afecto compartido o sentimiento vicario. Stotland (1969) se sitúa entre los primeros autores en definir la empatía desde este punto de vista, la cual considera como "la reacción emocional de un

observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción." (p. 272)

Hatfield, Cacciopo y Rapson (1994, en Fernández-Pinto et al. (2008) señalaron que el contagio emocional es una forma primitiva de empatía que se genera en las interacciones cara a cara y a través del lenguaje no verbal. Esto supone que no existe ningún tipo de procesamiento cognitivo, simplemente se tiende a sincronizar lo que está sintiendo el otro. En relación al contagio emocional, Hoffman (1982) señaló que este mecanismo se encuentra en la base de la experiencia de la empatía en los niños en las primeras etapas de vida. Añade que es a partir del segundo año de edad cuando el niño se puede liberar de las emociones adquiridas por contagio y comenzar a experimentar una emoción más compleja que se puede calificar propiamente como empática.

Sánchez-Queija, et al. (2006) en sus estudios se decantan por la definición de empatía desde el concepto de Mehrabian y Epstein (1972) quienes definieron la empatía como una experiencia vicaria del estado emocional del otro. Posteriormente, Mehrabian, Young y Sato (1988) propusieron una visión de la empatía como una variable disposicional en la que un componente clave de la misma sería la disposición a activarse a partir de un determinado grado de información tal y como recogen Eisenberg y Fabes (1990) quienes plantearon que las diferencias individuales en empatía dependen en gran medida de las diferencias en el nivel típico de activación (arousal) emocional vicaria, concepto relacionado con la intensidad emocional y la regulación emocional. Según Moore (1996), hay evidencias de una relación positiva entre la empatía y la intensidad emocional que para Davidson (2001) es un componente fundamental del estilo afectivo de las personas, el cual está en la base de su personalidad y su temperamento y se encuentra fuertemente influenciado por los genes y disposiciones biológicas de ésta.

Por otra parte en la literatura sobre la empatía emocional se ha tratado de diferenciar sobre el efecto de la emoción sentida, Hoffman (1987) define la empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia, y esta línea para Batson (1991) la empatía se entiende como una emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro, o en otras palabras, como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento de ésta.

Eisenberg y Strayer (1987) introducen algunas especificaciones, al requerir la empatía para las autoras además de una cierta diferenciación de uno mismo y los estados emocionales de las otras personas, un cierto nivel de conciencia de la distinción, esta definición es muy similar a la que postulaba Hoffman (1982) e implica que uno puede identificarse con una amplia gama de los afectos. En Eisenberg et al. (1991) la empatía implica compartir la emoción percibida del otro, lo que llaman "*sentir con la otra persona*". Esta reacción afectiva vicaria puede ocurrir como respuesta a las señales manifiestas perceptibles que son un indicativo del estado afectivo de otra persona (por ejemplo, las expresiones faciales), o como la consecuencia de inferir el estado de otra persona desde la base de indicios indirectos (por ejemplo, la naturaleza de la situación de otra persona).

La definición propuesta por Eisenberg y Strayer (1987) de empatía, la identifica como "*una respuesta emocional que se deriva del estado emocional o condición de otra persona y que es congruente con el estado emocional del otro o su situación*" (p. 5) y que ha sido mantenida en sus diferentes trabajos con otros colegas (Eisenberg, Carlo, Murphy y van Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998), considerando la empatía se trata como una disposición para la que existen diferencias individuales.

Los distintos estados emocionales que puede suscitar la reacción de una persona frente a la situación de otra, liga a las definiciones de empatía emocional el estudio de las relaciones entre empatía y angustia. Hoffman definió los sentimientos de angustia global (Hoffman, 1982) o malestar personal (Hoffman, 1976), en el que los niños pequeños confunden sus propios sentimientos con los de las demás personas y actúan como si ellos mismos estuvieran experimentando las dificultades de los otros, como una fase temprana del desarrollo de la empatía. Para Hoffman (1981, 2000) la empatía provocada por situaciones de angustia se puede transformar en empatía altruista, que está compuesta por simpatía, pena o compasión. Hoffman (2000) define la empatía no como un sentimiento en sí mismo, sino como un proceso de regulación emocional que se produce entre la angustia y una empatía altruista.

Esta diferenciación sobre los grados de la reacción emocional son analizados por Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark (1981) señalan que la diferencia entre el estrés empático, o angustia, y la empatía (entendida como compasión) es sólo cuantitativa,

creyendo que el estrés empático, o angustia, sería la expresión más intensa de la compasión. En cambio para Batson y Coke (1981) la angustia y la empatía son dos tipos de reacciones afectivas conceptualmente independientes, aunque, debido a la relación de ambas con otros factores pertinentes (por ejemplo, excitación afectiva general), están correlacionadas positivamente. Batson (1987) argumentó y demostró experimentalmente que las reacciones afectivas ante el sufrimiento de otras personas se pueden distinguir en sentimientos de empatía por la otra persona y sentimientos de angustia producidos por ser testigos de dicho sufrimiento (Batson, Fultz y Schoenrade, 1987; Batson, O'Quin, Fultz, Vanderplas y Isen, 1983).

Diversos estudios identifican que una mala regulación emocional puede provocar una sensación de malestar, realizando una asociación positiva entre empatía y neuroticismo (Davis, 1980, Eysenck y Eysenck, 1978; Fernández y López, 2007, Rim, 1974). En este sentido, varios autores (Batson, 1991; Davis, 1983; Eisenberg, Shea, Carlo y Knight (1991) sugieren que este componente de la empatía, definido como una reacción emocional aversiva, típicamente llamada ansiedad o angustia, sea probablemente el responsable de la asociación entre empatía y neuroticismo. Eisenberg y Eggum (2009) al igual que Hoffman (1976) están de acuerdo en que la angustia sería una precursora en el desarrollo de la empatía, aunque al igual que Batson y Coke (1981) opinan que la angustia puede ocurrir de manera independiente que la empatía o ser resultado de la misma. Eisenberg et al. (1991) consideraron que además de proceder directamente de la empatía afectiva, la simpatía y la angustia inicialmente proceden de procesos puramente cognitivos (como la toma de perspectiva o de recuerdos en la memoria) y, en el caso de angustia, tal vez la culpa (Eisenberg, 1983).

La relación existente entre regulación emocional y empatía fue objeto de estudio por Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuela (1994), cuyos resultados señalaron que mientras en la medida disposicional las diferencias en emocionalidad y regulación se relacionaban con la respuesta emocional vicaria, en la medida situacional existían unas relaciones menos claras mediadas por la variable de género. Posteriormente, Eisenberg y Fabes (2002) sugieren que la sobreexcitación empática inducida por la visión de la emoción negativa de otra persona, promueve angustia y un deseo de aliviar el propio malestar, pero la excitación negativa propia, no la de la otra persona. Y recientemente, Eisenberg y Eggum (2009) hipotetizan que la angustia es un estado centrado en uno mismo, una reacción aversiva afectiva a la aprehensión causada por la emoción de otra

persona, asociada con el deseo de aliviar el propio estado emocional, pero no la angustia de la otra persona, opinión que también presenta Batson (1991). La angustia en general se ha visto negativamente relacionada, con la conducta prosocial cuando el actor puede escapar del contacto con la persona que evoca la angustia; la simpatía, mientras que tiende a ser una relación positiva (Eisenberg et al., 2006).

3.1.3 LA EMPATÍA COGNITIVA Y AFECTIVA: VISIÓN INTEGRADORA

Esta visión integradora de aspectos emocionales y cognitivos en la empatía fue recogida por Davis (1980) quien propuso una definición multidimensional de la empatía y un nuevo instrumento para su medida con lo que marcó un punto de inflexión claro en la historia del desarrollo del constructo. Su definición del concepto es como "el conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas" (Davis, 1983 p.113). En la Tabla 9 se expone la visión de la empatía como constructo multidimensional.

Tabla 9: Empatía multidimensional (Davis, 1980)

Tipos de empatía	Características	Integración
Empatía cognitiva	Implica el proceso cognitivo de ponerse en el lugar de otra persona, la toma de perspectiva y la valoración del estado emocional.	Davis (1983) al definir empatía como "el conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas", reúne las dos ramas. Damasio (1999), Eisenberg (2009), Simón (2002) establecen como importantes los procesos de auto-regulación emocional como sistema que permite dar una respuesta a los estados afectivos y procesos cognitivos que suscita la empatía.
Empatía emocional	Supone la activación emocional, se centra en la identificación emocional con el estado de otra persona.	
Empatía multidimensional	Contempla tanto la activación emocional como la toma de perspectiva y evaluación de la situación.	

En su modelo organizacional de empatía, Davis (1983, 1994) identificó cuatro constructos de la empatía que se relacionan entre sí: antecedentes que implican las características del observador, el objetivo o la situación, incluyendo por ejemplo la capacidad empática de la persona, la fuerza de la situación y el grado de similitud entre

el observador y el objeto. Los procesos refiriéndose a los mecanismos concretos por los cuales se produce la respuesta empática; pueden ser no cognitivos como el llanto reactivo del recién nacido, cognitivos simples, y cognitivamente avanzado como la adopción de roles. Los resultados intrapersonales, como las reacciones cognitivas y afectivas (preocupación empática) que se producen en el observador y que no se muestran visibles en el comportamiento hacia el objetivo; y por último, los resultados interpersonales, que incluyen las respuestas de comportamiento dirigido hacia el objetivo, por ejemplo, la conducta de ayuda. La definición de Davis se parece a la del modelo de razonamiento moral de Rest (1986) que implica no sólo la decodificación de la situación, sino también la sentencia y la acción

Hoffman (1990) resume que la internalización de valores de justicia e implicación en el bienestar de otros, constituye la elaboración cognitiva compleja de una reacción afectiva más simple que sería la empatía, la cual en condiciones normales de desarrollo ya aparece en edades muy tempranas. Esta elaboración cognitiva de raíces emocionales, se hace posible por la adquisición progresiva de unas capacidades lingüísticas y unas habilidades sociocognitivas cada vez más sofisticadas. La asunción de roles, término usado como toma de perspectiva, es según Hoffman el proceso por el cual uno intenta comprender los estados emocionales y pensamientos del otro para ponerse a sí mismo en la situación de la otra persona.

La empatía incluye el proceso cognitivo de identificar la emoción de la otra persona, y para Davis (1994) y Eisenberg et al. (1994) es importante diferenciar empatía y simpatía tomando una perspectiva cognitiva y los procesos cognitivos relacionados. En 2002 se afianza Eisenberg en esta definición al opinar que la empatía implica tanto un componente afectivo y un cierto nivel de conocimiento, previamente Eisenberg y Strayer (1987) habían establecido en su estudio la distinción formal entre la adopción de la perspectiva perceptual, cognitiva y afectiva, partiendo de su definición de empatía como una habilidad social de alto nivel que hace referencia a la capacidad de comprender los sentimientos de otra persona o compartir la emoción percibida en el otro (Eisenberg y Strayer, 1992).

Señalan las autoras que esta habilidad comprende tanto componentes cognoscitivos como componentes conductuales e implica la capacidad de percibir tanto claves o señales directas como indirectas del estado afectivo o emocional del otro, por lo que

compromete habilidades tales como diferenciar la respuesta afectiva del otro de la respuesta afectiva de uno mismo, asociar estas claves emocionales con los recuerdos de experiencias personales pasadas, la capacidad simbólica y la capacidad de asumir roles.

Al situar Davis (1996) los antecedentes de la empatía en las características de la persona que va a empatizar y la situación, aunando elementos disposicionales y situacionales, concluyó que estos antecedentes pueden producir tres tipos de procesos: de bajo coste cognitivo (p.ej. reacción circular primaria), medio coste cognitivo (p.ej. condicionamiento clásico) y alto coste cognitivo (p.ej. adopción de perspectiva). Estos procesos pueden producir en su relación con los antecedentes distintos tipos de respuestas: por un lado, pueden ser intrapersonales, que a su vez pueden ser afectivas (preocupación empática) y /o no afectivas (juicios atribucionales), e interpersonales, como por ejemplo la conducta de ayuda, y como adopción de perspectiva afectiva refiere Davis a la inferencia de los estados emocionales ajenos.

En relación a su modelo, Davis (1996) realiza una auto-crítica señalando que establece sólo relaciones unidireccionales entre los elementos, y asimismo, señala que no tiene en cuenta las características de la persona hacia la que se muestra la empatía. Según Fernández – Pinto et al. (2008) a este modelo también se le puede criticar que hace una mera clasificación de los diferentes procesos y respuestas; es decir, no establece qué conexiones se tienen que producir entre los diferentes procesos para que se experimente una reacción de preocupación empática frente a una de angustia personal.

Eisenberg, Champion y Ma (2004) demostraron en un estudio sobre la regulación emocional y empatía, que la experiencia emocional parece ser crucial. En este sentido Decety y Jackson (2004) afirmaron que la regulación de los procesos cognitivos es esencial para la empatía indicando que:

“La empatía requiere un cierto nivel de regulación de la emoción para gestionar y optimizar las operaciones intersubjetiva entre el yo y otros. De hecho, el estado emocional generado por la percepción del otro estado o situación requiere una regulación y control de la experiencia de la empatía. Sin ese control, la activación simple de las representaciones comunes, como las respuestas autonómicas y somáticas asociadas, darían lugar al contagio emocional o estrés emocional.” (p. 87)

Esta declaración es consistente con el argumento de Eisenberg que la regulación es esencial para mantener los altos niveles de excitación emocional vicaria sin que se conviertan en angustia. (Eisenberg & Spinrad, 2004). Decety y Jackson (2004), como Eisenberg, hacen la distinción entre el simple contagio emocional y la empatía; dicha cuestión desde la neurociencia ha sido abordada por Preston y De Waal (2002), quienes incluyen el contagio emocional en la construcción de la empatía e hipotetizan que la respuesta empática puede ser procesada a través de dos vías, la ruta subcortical, que se cree más rápida y reflexiva e incluiría formas de empatía contagiosa, mientras que la ruta cortical sería más lenta y probablemente corresponde a la empatía cognitiva. La primera de estas rutas es probable que provenga de formas primitivas de empatía que intervendrán los niveles de diferenciación mínimos actuando emocionalmente, mientras que el segundo parece reflejar la toma de perspectiva cognitiva.

Comentan Garaigordobil y Galdeano (2006) que actualmente la integración de ambas perspectivas, es la que define la empatía adoptando un enfoque multidimensional que hace énfasis en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás. Esta definición implica a la adopción de toma de perspectiva como pre-requisito cognitivo, e incluye tanto a la simpatía como al malestar personal que definen Eisenberg y Hoffman en sus trabajos, permitiendo un estudio más parsimonioso del concepto empatía.

En base a investigaciones recientes, de Waal (2006) establece que el emparejamiento del estado mental de una persona al reaccionar ante la emoción de otra, es la base de la empatía; ofreciendo De Waal (2008, p. 281) una descripción de la empatía como a) la capacidad de ser afectado y compartir el estado emocional de otra persona, b) evaluar las razones del estado de ánimo de otras personas, y c) identificarse con otra persona, adoptando su perspectiva. Con lo cual se da un proceso conjunto de ser afectado emocionalmente por el estado de otra persona, y realizar una cognición sobre las razones y motivos.

3.1.4 ESTUDIOS SOBRE LA EMPATÍA DESDE LA NEUROCIENCIA.

El estudio de las bases neurológicas de la empatía ha cobrado popularidad en los últimos años (Eslinger, 1998; Decety y Jackson, 2004, 2006; Preston y de Waal, 2002; Singer et al., 2006; y de Waal, 2006, 2008; Singer y Lamm, 2009). Parte de la concepción de la empatía desde la neurociencia social se basa en su demarcación desde la adopción de perspectiva cognitiva (de Vignemont y Singer, 2006; Decety y Lamm, 2007; Singer, 2006).

De Waal (2008) propone una teoría sobre la evolución de la empatía humana a raíz de sus trabajos previos como en el desarrollado por Preston y de Waal (2002), en el que propusieron que la base de la empatía estaría en el “Mecanismo de Acción Percepción”, definido como el modo en que automática e inconscientemente se activan representaciones neurales de los estados en un sujeto que son similares a aquellos que se perciben de otra persona. Como señala de Waal (2008), ello se ajusta a la hipótesis de Damasio (1994) sobre el marcador somático, y con los trabajos sobre neuronas espejo (Iacoboni et al, 2005); así como en investigaciones sobre la base neural de la empatía se confirmaría la activación de la ínsula ventral tanto al experimentar una emoción propia como al verla en otra persona (Decety y Jackson 2006, Singer et al. 2004).

Desde esta base fundamenta de Waal un modelo estableciendo en que la empatía implica diferentes niveles de procesos, que implican también diferentes niveles cognitivos. Para explicar el modelo hace uso de una analogía con una muñeca rusa, en la cual la muñeca pequeña representa la base evolutiva de la empatía, mientras que la muñeca exterior representa la forma más compleja de la empatía. El núcleo evolutivo de la empatía, la forma más primitiva de la empatía, es el contagio emocional, definida como "*estado emocional de coincidencia de un sujeto con un objeto*" (de Waal, 2008, p.282). Permite a alguien experimentar el estado emocional de otra persona a través de sus representaciones neuronales, y es una reacción inconsciente a las emociones de otras personas que tendría en las neuronas espejo su base neuronal (De Waal, 2008).

Este estadio primero equivale al desarrollo acerca del lloro en un bebé por efecto del lloro de otros (Hoffman, 1972), así como en el mundo animal a las reacciones de

bandadas de pájaros que al percibir peligro en otros actúan instintivamente ante la angustia observada.

Este primer nivel de contagio emocional implica la necesidad de un mayor nivel de empatía que se produce con el siguiente paso evolutivo, la preocupación simpática. Desde esta perspectiva evolutiva, en los niños de un año se muestra una comprensión de las emociones de otros como demostraron Zahn-Waxler et al. (1984), quienes mediante un experimento al actuar familiares como si estuvieran en situación de peligro, los niños mostraron intentos de consuelo. Fujisawa et al. (2006), encontraron acciones de consuelo en los niños de la edad de tres años. De Waal (2008) describe la preocupación simpática como *"la preocupación por el estado de otra persona y los intentos para mejorar este estado, como sería consolar"* (p.283).

Para De Waal (2008) el tercer nivel evolutivo de la empatía es la adopción de perspectiva empática, entendida como *"la capacidad de adoptar la perspectiva de otra persona - por ejemplo, comprender la situación específica de otra persona y necesariamente distinta de la nuestra - en combinación con la activación emocional vicaria"* (p. 285). Un ejemplo práctico de toma de perspectiva empática es la *"ayuda y la atención basada en la apreciación de las situaciones y necesidades específicas de otras personas"*, (de Waal, 2008, p. 285). En comparación con la preocupación simpática, la adopción de perspectiva empática implica mayor nivel de empatía, porque no sólo se debe ser capaz de preocuparse por el estado emocional de otra persona. Esta es la razón por la cual la adopción de perspectiva empática se piensa que es un conocimiento más evolucionado en el árbol filogenético de los niveles más básicos de la empatía (de Waal, 2008).

Investigaciones de la base neural de la empatía humana confirmarían el mecanismo de acción percepción en el que se informa de similitudes neuronales y emociones auto-generadas y emociones vicarias (Decety y Jackson 2006, Singer et al. 2004). Por su parte, las investigaciones desde la neurociencia, abren con Vignemont y Singer (2006) un importante aspecto sobre la capacidad de empatizar, pues al señalar que las personas empatizan al experimentar un estado isomórfico al estado afectivo de otras personas y ha sido elicitado observando o imaginando el estado afectivo de otra, posibilitan la alternativa por la cual la capacidad cognitiva de imaginar un estado emocional de otra

persona puede inferir un estado emocional que además de personas, podría referir a animales o medioambiente, como señala Batson (2009).

Sobre la localización en redes neuronales de la empatía, Decety y Jackson (2004) sugirieron que las bases neuronales de intercambio afectivo están ampliamente distribuidas, argumentaron que hay tres componentes funcionales de la empatía: el intercambio afectivo entre el yo y la conciencia de otros, que incluye representaciones compartidas entre el yo y los demás, y se basa en la percepción y el acoplamiento automático de la acción o la activación de las emociones; diferenciar entre el yo y la otra persona, es decir, tener conciencia de sí mismo y de las demás personas que implica el conocimiento de uno mismo y la otra persona son similares pero separados, e implicaría en el cerebro la corteza parietal inferior del hemisferio derecho y áreas prefrontales; y la flexibilidad mental y la autorregulación que ayudan en forma consciente a participar en la toma de perspectiva y de mantener una relación consciente en la toma de perspectiva y el mantenimiento de una clara separación de sí mismo y las demás personas.

La autorregulación permite inhibir la propia perspectiva y evaluar la perspectiva de la otra persona. Decety y Jackson (2004) creen que la flexibilidad mental y la autorregulación se tratan en la corteza prefrontal y otras áreas asociadas con la función ejecutiva y la regulación de la emoción. Esta perspectiva destaca el componente cognitivo (es decir, la necesidad de comprender el otro estado), el criterio de diferenciación en un nivel entre el yo y el otro, el componente afectivo de la empatía, y la importancia de los procesos regulatorios relacionados con la respuesta empática desde una base de las neurociencias.

En este sentido, de centrarse en la empatía cognitiva desde el concepto de adopción de perspectiva, diversos autores plantean que esta capacidad se sitúa en las neuronas espejo (De Waal, 2008; Decety y Jackson, 2004; Rizzolatti y Singaglia, 2006). Esos autores plantean que las neuronas espejo permiten generar una representación de las acciones y expresiones faciales de los demás, de modo que tras la percepción, se codifican dichas acciones o expresiones, sentando las bases neurobiológicas para orientar la conducta y las relaciones interpersonales.

Por tanto, las funciones de estas neuronas serían el reconocimiento y la comprensión del significado de los actos motores. Aunque la delimitación para la empatía queda en

entredicho en muchas investigaciones, Frith y Frith (2003) comentan que la ejecución exitosa de las distintas capacidades y funciones implicadas en la empatía depende de una red neural amplia en la que están implicadas distintas áreas cerebrales que procesarían distintos tipos de información. Estos autores proponen también el córtex prefrontal medial como la zona central en la que se produciría la conexión o vinculación de la información cognitiva a las emociones, proceso central para experimentar empatía. Seitz, Nickel y Azari (2006), plantean que las áreas encargadas de procesar la información generada internamente (la propia emoción que experimenta una persona) se situarían en el córtex prefrontal medial y que las áreas implicadas en el procesamiento de información externamente generada (experimentar una activación emocional por verla en otra persona) lo harían en el córtex prefrontal lateral.

CONCLUSIÓN SOBRE NEUROCIENCIA Y EMPATÍA

Como conclusión a este apartado, señalar que la importancia del estudio de los procesos neurológicos en el desarrollo social aumentará en importancia permitiendo entender el porqué de muchas conductas o actitudes. El poder entender cómo la interrelación de mecanismos cerebrales influye en cómo interpretamos y sentimos la realidad que procesa nuestro cerebro, ayudará a complementar todas las explicaciones que durante generaciones hemos ido aventurando en base a razonamientos.

Especialmente importante, es comprender y acercarse a la importancia que presenta la regulación emocional en la empatía, y cómo infiere en que sintamos parte nuestra a la gente que nos rodea infiriendo cómo sienten. El equilibrio entre preocuparse empáticamente, o bien sentir malestar ante una reacción emocional presente o imaginada, condiciona la motivación a actuar en beneficio propio y ajeno. La responsabilidad social puede ser entendida como una obligación moral, o tal vez como un proceso psicológico básico de pervivencia y convivencia humana y con el medio.

Como se presentará en el capítulo diez, el desarrollo del cerebro parece indicar que las personas disponen de mecanismos evolutivos que guían hacia ser responsables en base a un intercambio entre mecanismos instintivos, emocionales y cognitivos (Narvaez, 2010) por lo que se apunta a un nuevo espacio de trabajo interdisciplinar en neuro-responsabilidad que permita generar modelos educativos que ayuden a fortalecer los sistemas neurológicos de los que disponemos mediante una formación emocional.

3.2 LA MEDIDA DE LA EMPATÍA: PRINCIPALES INSTRUMENTOS.

Fernández – Pinto et al., (2008) señalan que la existencia de diferentes teorías sobre la empatía puede ocasionar que su medida conlleve dificultades, matizando que las diferentes aproximaciones al estudio han contribuido al enriquecimiento y desarrollo de este concepto por los aportes que realizan al introducir nuevas perspectivas de evaluación. El principal problema en su estudio reside en que es un constructo muy amplio que abarca diferentes componentes. Fernández – Pinto et al., (2008) presentan en la

Tabla 10 las principales medidas de la empatía y sus características centrales.

Tabla 10: Escalas de empatía y sus características psicométricas.
Fernández – Pinto et al. (2008, p. 288)

	Nombre de la escala y autor	Consistencia interna ²²	Nº ítems	Nº Sub-escalas	N	Validación ²³
Visión cognitiva	<i>Hogan Empathy Scale (EM)</i> Hogan (1969)	.94	64	3	211	MMPI Escalas de personalidad
Visión afectiva	<i>Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)</i> Mehrabian y Epstein (1972)	.84	33	8	202	Deseabilidad social, tendencia a la afiliación y agresión
Visión integradora	<i>Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)</i> Davis (1980)	.70-.78	28	4	47524	QMEE EM
Visión integradora	<i>Empathy Quotient (EQ)</i> Baron-Cohen y Weelbright (2004)	.85	28	3	362	Deseabilidad social, Inteligencia emocional
Visión integradora	<i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)</i> López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008)	.86	33	4	380	QMEE, IRI, Agresión, Personalidad y Red social

²² Valores obtenidos con el índice Alpha de Cronbach (1951)

²³ Cuestionarios empleados para la validación de cada instrumento

²⁴ El valor de la muestra es el mencionado en Davis (1980)

Escala situacional	<i>Escala de Empatía e Identificación con los personajes.</i> Iguartua y Páez (1998)	.89	17	7	64	Agresión e impacto Afectivo
--------------------	--	-----	----	---	----	-----------------------------

3.2.1 PERSPECTIVA COGNITIVA

En 1969, Hogan, desde un enfoque de la empatía cognitivo, desarrolló la escala Empathy Measure (EM), que fue la más utilizada durante los años posteriores por su menor coste de tiempo de administración. Esta escala está compuesta por 64 ítems seleccionados de una variedad de cuestionarios de personalidad psicológicos, tales como el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI) y el Inventario de Personalidad de California (IPC).

La escala fue desarrollada mediante un criterio de asignación de 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 (Martí-Vilar y Lorente, 2010).

Stueber (2008) criticó que Hogan tiene una concepción de la empatía como una disposición a aprehender imaginativamente otro estado de la mente, lo cual conceptualmente no implica nada sobre el suceso objetivo de tal aprehensión. Sin embargo, si la empatía juega un papel central en el establecimiento de las relaciones sociales entre los agentes, se esperaría encontrar una correlación positiva entre la medición de la empatía cognitiva como una disposición estable y la acción empática. Davis y Kraus (1997) no ven esa falta de correlación como una indicación de una falla fundamental en la concepción de los cuestionarios de empatía. Más bien, indica una limitación principal de cualquier escala empatía de confiar auto-informes.

Particularmente la escala de Hogan tiene insuficientes correspondencias semánticas entre el contenido de los ítems y el concepto de empatía defendido por el autor del cuestionario, o incluso las concepciones de la empatía que propugnan (Holz-Ebeling y Steinmetz, 1995). Según Stueber (2008), la escala se podría utilizar en la identificación de las personas empáticas, si hubiera una correlación entre la empatía y respuestas concretas a estas preguntas.

Sin embargo, el cuestionario no parece sonar directamente la empatía, ya que no establece que las personas puedan responder desde una disposición empática cognitiva como defiende el autor (Stueber, 2008).

3.2.2 PERSPECTIVA EMOCIONAL.

El Cuestionario de la medida de la empatía emocional. Mehrabian y Epstein (1972). Es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación de la empatía. Esta escala está compuesta por 33 ítems y una consistencia interna según el alfa de Cronbach de .84. El instrumento presenta siete subcategorías que evalúan "susceptibilidad al contagio emocional", "apreciación de los sentimientos de extraños o personas lejanas", "tendencia a estar influido por la experiencias emocionales negativas", "respuesta emocional extrema", "respuesta emocional extrema de otros", "tendencia simpática" e "intención de estar en contacto con otros que tienen problemas" (Mehrabian y Epstein, 1972; citados en Martí y Lorente, 2010). Sin embargo, aunque el QMEE establece una distinción entre estos aspectos de la empatía en un nivel conceptual, sólo se asigna un puntaje total de la empatía analizada en el instrumento.

El desarrollo de esta medida, realizada desde el enfoque emocional de la empatía, posteriormente ha sido mejorada con la construcción de la Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) por Mehrabian, aumentando ligeramente el índice de consistencia interna con un Alpha de Cronbach de .87 (Mehrabian, 1997). Algunas críticas señalan que el instrumento presenta algunas sub-escalas que son redundantes (Fernández-Pinto et al., 2008).

3.2.3 PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

Índice de Reactividad Interpersonal (Davis, 1980). Davis desde una perspectiva multidimensional, propuso la medición de la empatía a través del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, 1980). Esta escala presenta una fiabilidad de 70-.78 en función de la sub-escala (Choplan et al., 1985). Aunque Davis (1980, 1983) mostraría en dos estudios que la sub-escala Angustia Personal no correlacionaba de forma significativa con el resto de constructos.

Esta escala se ha adaptado al español, por Pérez-Albéniz, Paúl, Etxebarria, Montes y Torres (2003) y por Mestre, Frías y Samper, (2004). Aunque la muestra más utilizada en estudios ha sido universitaria, en la actualidad hay bastantes estudios con diferentes tipos de muestra. En ambos casos, la escala muestra propiedades psicométricas adecuadas, si bien señala Cliffordson (2001), dichas propiedades son mejores en muestras de estudiantes que de adultos.

El Índice de Reactividad Interpersonal tiende a ser hoy en día preferido entre los investigadores. Consta el cuestionario de 28 preguntas divididas en partes iguales entre cuatro sub-escalas diferentes:

- Toma de perspectiva (Perspective Taking, PT): Es la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico de las demás personas.
- Preocupación empática (Empathic Concern, EC): Entendida como la tendencia a experimentar sentimientos de simpatía o compasión por las demás personas.
- Malestar personal (Personal Distress, PD): Sería la tendencia a experimentar angustia o malestar en respuesta a una angustia extrema en los demás.
- Fantasía (Fantasy, FS): Definida como la tendencia a imaginarse una persona a sí misma, incorporándose a situaciones ficticias.

A diferencia de Mehrabian y Epstein, la escala de Davis no calcula un valor total de empatía, sino que calcula un puntaje para cada una de las sub-escalas. Cabe señalar algunas de las críticas recibidas al IRI, por ejemplo Baron- Cohen y Wheelwright (2004) apunta que preguntas como "*¿Soy por lo general bastante eficaz para hacer frente a situaciones de emergencia?*", en la sub-escala de la fantasía o "*A veces me siento impotente cuando estoy en medio de una situación muy emocional*" en la sub-escala de estrés personal, miden procesos psicológicos más amplios como la imaginación o la capacidad de control de las emociones, procesos que señalan los autores probablemente están relacionados con esta escala, pero que para ellos no son idénticos a la empatía.

Por otra parte, a favor del IRI, algunos estudios recientes parecen haber encontrado evidencia preliminar de una correlación entre algunos cuestionarios empatía y la actividad neuronal específica; por ejemplo, Gazzola, Aziz-Sadeh y Keysers (2006)

encontraron que los circuitos auditivos espejo, es decir, circuitos que se activan tanto en la ejecución de una acción y mientras escucha los sonidos de acciones similares, muestran niveles de activación más fuerte en personas que han tenido mayores puntuaciones en la sub-escala de toma de perspectiva del cuestionario de IRI de Davis, apoyando así el uso de la sub-escala.

Otras escalas destacadas son:

- El *Empathy Quotient (EQ)* de Baron - Cohen (2003), que también integra la perspectiva multidimensional con dos sub-escalas denominadas cognitiva y reactividad emocional. A estas dos sub-escalas añade una más, denominada Habilidades Sociales. Consta de 60 preguntas: 40 de ellas están directamente relacionadas con la empatía y 20 son considerados como ítems neutros.
- El *Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA)*, López - Pérez, Fernández - Pinto y Abad, (2008), para población hispana. Esta escala muestra una adecuada facilidad y validez. Además, dentro de las sub-escalas cognitivas contempla la comprensión emocional, recogiendo la distinción de Eisenberg y Strayer (1987) de adopción de perspectiva afectiva. Dentro de las facetas emocionales tiene en cuenta la empatía como respuesta emocional positiva ante un suceso vicario positivo, aspecto no contemplado previamente en otras escalas de empatía.

3.2.4 PERSPECTIVA DE LA EMPATÍA SITUACIONAL

Índice Español de Empatía (Oceja y Jiménez, 2007). Esta escala es una adaptación al castellano del desarrollado por Batson, Fultz, Vanderplas e Isen (1983). Este índice se compone de 25 términos referidos a diferentes emociones y sentimientos. El sujeto debe responder en qué medida experimenta el sentimiento o emoción descrita en una escala de 1 a 7. Para su aplicación es necesario emplear un estímulo de contenido emocional previamente. Este índice ha mostrado una alta fiabilidad, alcanzando su consistencia interna un valor de α .90.

Escala de Empatía e Identificación con los personajes (Igartua y Páez, 1998). Cuenta con 17 frases en las que el sujeto debe indicar cómo se ha sentido tras el visionado de una película. A raíz de los resultados obtenidos se puede decir que la consistencia interna es muy buena, aunque en lo concerniente a las sub-escalas en algunos casos no llega a ser aceptable.

Un aspecto positivo es que los distintos ítems parecen discriminar de una forma adecuada las diferentes reacciones emocionales. Se puede constatar que se cuenta con una gama bastante amplia, si bien se recomienda consultar antes las garantías y los aspectos teóricos de cada una antes de su utilización.

3.3 DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA EMPATÍA

El marco teórico de la empatía propuesto por los diferentes autores presentados, sugiere diferencias neurológicas entre el hombre y la mujer que influyen en la capacidad empática; aunque según Fernández – Pinto et al. (2008) los estudios revisados en su trabajo, ateniéndose a los resultados de las investigaciones realizadas, parecen insuficientes para hacer conclusiones definitivas sobre las interrelaciones concretas entre la empatía y la variable género.

Citado por las autoras, Hoffman (1977) estudió la diferencia de género en la empatía humana mediante la realización de un meta-análisis de varios estudios que analizaba diferentes aspectos de la empatía para detectar diferencias entre los sexos. Dividiendo para ello los estudios en tres grupos, uno con estudios de activación emocional vicaria, uno de estudios que investigaron el reconocimiento del afecto en otros y un tercer grupo de estudios sobre la percepción cognitiva y adopción de perspectiva. En todos los casos del primer grupo, las mujeres obtuvieron calificaciones más altas en activación emocional vicaria, independientemente de su edad o método de medición. Hoffman concluyó que el cambio es más alto en las mujeres que en los hombres por su mayor activación emocional. En los otros dos grupos no encontró diferencias estadísticamente significativas y concluyó que las mujeres presentan mayor empatía vicaria en las reacciones inmediatas, pero que esto es independiente del reconocimiento de afecto hacia los demás o la toma de perspectiva.

En referencia a las diferencias de género señaladas por Hoffman (1977), Eisenberg y Lennon (1983) argumentaron que fueron resultado de los métodos de medición. Señalan las autoras que la diferencia entre hombres y mujeres fueron más evidentes para las respuestas empáticas recogidas mediante auto reporte; por el contrario, señalaron que no hay una diferencia sistemática de género en los estudios que evaluaron medidas fisiológicas de gestualidad facial. Según la perspectiva de Eisenberg y Lennon (1983) y

Batson, Fultz y Schoenrade (1987, citados en Retuerto, 2004), la teoría que propone que las diferencias de género en empatía podría deberse al rol de género cultural, es debida a que las expectativas sobre la empatía en las mujeres puede llevarlas a pensar que se espera que tengan una mayor preocupación por los demás que los hombres. Otros estudios avalan empíricamente esta explicación (Ickes, 2006, citado en Fernández – Pinto et al., 2008).

Davis (1980) usando el IRI encontró resultados por los cuales las mujeres puntuaron más alto que los hombres en las escalas emocionales pero no así en las escalas cognitivas. Estos resultados se encontraron en la adaptación española de dicha escala, exceptuando la escala cognitiva *Fantasía*, en la que sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Pérez-Albéniz et al, 2003); al igual señalan Martí y Lorente (2010) sobre diferentes estudios realizados mediante la otra versión española del IRI, que aunque se encuentran diferencias en las 4 sub-escalas, sería en la de fantasía donde mayores diferencias se hallan, y en toma de perspectiva las menores (Mestre, Pérez-Delgado, Martí, Samper y Soler, 1998; Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001; Martí y Palma, 2009; Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre, Frías y Samper, 2004; Retuerto, 2004). En otro estudio mediante el IRI Litvak-Miller y McDougall (1997) en una muestra de niños y niñas en edad escolar, encontraron en las niñas una mayor puntuación que los niños en los cuatro aspectos de empatía en las 4 sub-escalas.

En la investigación de Retuerto (2004), aparecen puntuaciones mayores por parte de las mujeres en las dimensiones fantasía, preocupación empática y malestar personal; pero no aparecen diferencias estadísticamente significativas en toma de perspectiva. Considera el autor que varones y mujeres adolescentes y jóvenes tienen una capacidad cognitiva similar para comprender la situación del otro/a y ponerse en su lugar, aunque atribuye a las mujeres mayor predisposición a una respuesta afectiva ante dicha situación. Aunque ambos géneros comprenden por igual la situación, la mujer reacciona más afectivamente, y en relación a la edad, las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática correlacionan positiva y significativamente con la edad, mientras que el malestar personal no correlaciona significativamente con la edad.

Mestre et al. (1998) contrastaron diferencias de género en la respuesta empática en una muestra de alumnado de primaria y secundaria, resultando la puntuación media superior en las mujeres en todos los grupos de su misma edad, progresivo y regular con el tiempo; y Mestre, Samper, Frías y Tur (2009) encontraron en su estudio longitudinal

en muestra de adolescentes de entre 13 y 16 años, en el que usaron el IRI y el IECA, diferencias tanto en las medidas cognitivas como emocionales que aumentan con la edad. Constatan las autoras que estos resultados concuerdan con los estudios de Carlo et al., (2003, 1996, 1999); Eisenberg et al., (2001); Mestre et al., (2004) y Mestre et al., (2002).

Asimismo en estudios relacionados con empatía y conductas de agresividad en la etapa escolar (Crick et al., 1997; Fujisawa, et al., 2006; Dadds et al., 2008) parece demostrarse que se darían mayores conductas empáticas en las niñas, así como una conducta agresiva diferenciada de la que se da en niños, menos orientada a la agresión física y sí a factores relacionales (dejar de hablar). Esta teoría según la cual en las niñas se da una mayor empatía por no hacer uso de la violencia física, se apoya en la teoría de que la empatía inhibe la agresión abierta (Mehrabian y Epstein, 1972; Moya et al., 2010). Ante la posibilidad que los resultados tuvieran un sesgo cultural debido a la crianza, estudios en diferentes culturas también mantienen las diferencias en torno a una mayor puntuación en mujeres (Ridley, 1993; Wakabayashi et al., 2007). Lo cual sugiere que la influencia del aprendizaje social en el modelo cultural de crianza no es el único aspecto que influye en la diferenciación sexual de la empatía. Según Geary (1998) puede haber un cierto sesgo genético de interés en las emociones de otras personas, a favor de las niñas.

Estudios de diferencias de género desde la neurociencia.

A nivel fisiológico, Hoffman (1977) propuso dos teorías. En la primera se refirió a haber encontrado una explicación en el motor de la expresión mímica, el cual actúa automáticamente en las personas. Este motor de la mímica contribuiría a entender la experiencia del afecto; según la hipótesis de Hoffman (1977) el motor de la mímica podría prevalecer más en el género femenino que el masculino. Actualmente, medidas sobre la mímica facial son ampliamente aceptadas como mediciones de la empatía, y han demostrado prevalecer mayormente en el género femenino que en el masculino (Dimberg et al., 2000; Hermans et al., 2006). La segunda teoría se basó en que las mujeres pueden imaginar mejor que los hombres como sentiría un estímulo otra persona, como si fuera directo sobre ellas (toma de perspectiva). Esta segunda teoría resulta más compleja para la investigación, aunque los avances en neurociencia sobre el

dimorfismo en las estructuras cerebrales explicaría las diferencias en empatía derivadas del género.

En diferentes estudios, un rasgo típico de la empatía se basa en los estudios sobre mímica facial de las expresiones emocionales (Dimberg et al. 2000). Thunberg y Dimberg (2000) y Hampson et al. (2006) encontraron que las mujeres muestran una mayor reactividad facial como respuesta a las emociones de las otras personas que los hombres y que las mujeres eran más rápidas que los hombres en reconocer conscientemente emociones tanto positivas como negativas de las señales faciales.

Montagne et al. (2005, citado en Van Loon, 2009) realizaron un estudio en el que mostraban películas cortas con una cara neutral que cambiaba en las expresiones emocionales a una muestra de estudiantes masculinos y femeninos en el que ellas demostraron mayor sensibilidad, aunque sin embargo, esto también podría explicarse por una mejor capacidad de la mujer en verbalizar observaciones, así como ser más precisos y sensibles en el etiquetado de expresiones faciales que los hombres (Van Loon, 2009).

A nivel neurológico se han realizado algunas investigaciones orientadas al impacto de la testosterona en la empatía. El hecho de que la testosterona sea la hormona que más influye en los varones, motivó pruebas en la que se administraba testosterona a mujeres para evaluar la diferencia de respuesta mímica en estímulos de películas (Hermans et al., 2006; van Honk & Schutter, 2007). Mediante el análisis de estudios longitudinales, Van Loon (2009) investigó sobre niveles de testosterona en el líquido amniótico y 4 años después (Knickmeyer et al., 2006) y estudios sobre gemelos en los que ambos sean de un mismo sexo o niña y niño (Cohen-Bendahan, 2005), sugiere que probablemente la oxitocina mejora la empatía o en todo caso favorece las habilidades empáticas. Rueckert y Navbar (2008) realizaron una investigación sobre el nivel de empatía utilizando el cuestionario de Mehrabian y Epstein (MEEQ; Mehrabian y Epstein, 1972) en combinación con el Levy Chimeric Faces Task (LCFT; Levy et al., 1983), concluyeron que el hemisferio derecho es más activo en la empatía. En la empatía emocional, encontraron que las mujeres puntuaron más alto que los hombres. Se observó en las mujeres una mayor prevalencia de señales emocionales de la mitad izquierda de la cara asociada con una mayor empatía. Dado que el reconocimiento de la

emoción en los rostros de otras personas es un factor importante de la empatía, estos resultados sugieren una base neural de la diferencia de género en la empatía.

Singer et al. (2006), en referencia a las diferencias de género en la empatía, descubrieron que tanto hombres como mujeres mostrarían una activación en las áreas cerebrales relacionadas con el dolor, así como una respuesta a la vista de otra persona que recibiera dolor, lo que podría explicarse como una respuesta empática. Sin embargo, señalan que en los hombres las respuestas neuronales que se dan en las áreas del cerebro relacionadas con el dolor, disminuyen significativamente cuando observan a una persona sufriendo que anteriormente haya realizado una acción que juzguen como mala, por lo cual en la empatía masculina proponen que pueda darse a nivel neuronal un componente cognitivo de juicio.

En contraste, las mujeres mostraron una activación constante en las áreas del cerebro relacionadas con el dolor independientemente de la conducta exhibida por la persona que sufre. Estos resultados sugieren que, en contraste con las mujeres, las respuestas empáticas de los hombres se forman por el comportamiento social de las personas y desde una influencia de juicio moral. En las respuestas empáticas de larga latencia, Han et al. (2008) encontraron que las mujeres tienden a tomar más tiempo en comparación con los varones. Sugieren que las mujeres clasifican y evalúan el dolor de otras personas de manera más intensa que los hombres, lo que podría explicar el retraso en el tiempo de reacción. Proverbio et al. (2008) mostraron en su estudio que la actividad del cerebro fue localizada en zonas diferentes en hombres y mujeres cuando se ven imágenes de personas, anteponiendo como prueba de control fotografías de paisajes en las cuales la activación del cerebro fue la misma en hombres y mujeres. Estos resultados son consistentes con los resultados de Schulte et al. (2008), quienes encontraron que la actividad neural femenina en interacciones cara a cara se diferencia de la de los hombres.

CONCLUSIONES

La acotación del término empatía conlleva no pocas dificultades para el establecimiento de un marco de su estudio, si bien el apoyo en los avances desde la neurociencia social aporta una interesante base desde la cual poder sostener las diferentes teorías. El comprobar sobre una estructura cerebral las reacciones que experimentan las personas hacia las situaciones de las demás, bien en su presencia, o

bien por medio de la imaginación, posibilita también la comprensión de empatía hacia animales o el medio ambiente, extendiendo el ámbito de responsabilidad que pueda sentir una persona.

Se opta en este trabajo de investigación por considerar la empatía como una capacidad innata al ser humano de interrelación social, que debido a su interacción entre emoción y cognición permite la vida social, requiriendo de la madurez de la persona para aprender a auto-regular el impacto emocional de la activación ante las situaciones de los demás, y el aprendizaje de la cognición sobre la responsabilidad hacia los demás. En este sentido se parte de la perspectiva de integración de componentes cognitivos y emocionales (Davis, 1983), por la cual la empatía debe ser considerada un conjunto de componentes cognitivos y emocionales relacionados, ya que es la que más ha aportado a su estudio.

Al realizar un análisis sobre cuáles serían las reacciones que tienen que ver con la empatía, en la literatura científica se pueden observar que el componente cognitivo más mencionado es en primer lugar la toma de perspectiva, definida como una habilidad para ver situaciones desde una perspectiva de tercera persona tomando en cuenta la propia perspectiva y la de los demás (Eisenberg, 1990). En segundo lugar, entre los componentes emocionales se incluyen sentimientos de calidez, compasión, y preocupación por las demás personas (Davis, 1983). Un tercer aspecto de la empatía, la angustia personal, es definida como una reacción afectiva aversiva, centrada en uno mismo por la aprehensión de la situación de otra persona (Batson, 1991), y que puede provocar evitar cualquier contacto con la persona que provoca la reacción (Eisenberg y Fabes, 1999).

Tales aspectos son analizados en los trabajos de Singer (2006) y Singer y Lamm (2009), quienes desde la neurociencia social trabajan siguiendo la senda abierta por la psicología evolutiva y la cognitiva, señalando las aportaciones de varios autores (Batson, 2009; Davis, 1994; Hoffman 2000; Eisenberg, 2009; Eisenberg y Strayer, 1987). La empatía está siendo entendida como una reacción emocional, así como sus variantes de simpatía, contagio emocional, compasión, preocupación empática; y la adopción de perspectiva como proceso cognitivo, ambos pueden tener desde la neurociencia un punto de encuentro anticipado por los trabajos de Davis (1994) en

forma de hipótesis de redes neuronales compartidas, dado que parece poco probable creer que en el comportamiento humano funcionen circuitos independientes.

Atendiendo a algunos autores, parece plausible la hipótesis que plantea la empatía como una interacción emoción – cognición basada en un circuito neuronal que actúa de abajo arriba (bottom up) en el momento en que se siente una emoción que mediada por la activación perceptual de las neuronas espejo y la activación emocional consiguiente, activa la cognición e interpretación sobre el suceso que se perciba. Así como que en sentido inverso, la cognición que implica toma de perspectiva de un hecho, o imaginar una situación de interacción, puede provocar una reacción emocional (top down) (Vignemont & Singer 2006; Decety & Lamm 2006; Hein & Singer 2008; Singer 2006).

Desde esta perspectiva, parece fundamental el rol de la regulación emocional tratada en recientes resúmenes de sus trabajos tanto por Batson (2009), como por Eisenberg (2009), y que incidiría en que según se reacciona a una emoción, se podría derivar hacia un estado angustia o conductas prosociales. El estudio de la empatía interdisciplinar va a dar de sí numerosos avances, estableciendo correlatos neuronales entre las diferentes teorías sobre la empatía. Algunos de los recientes estudios presentados señalan que no se circunscribe exclusivamente a personas humanas, indicando que disponemos de un desarrollo evolutivo humano para la cohesión social y la convivencia (Narvaez, 2010).

En línea con el trabajo de Singer y Lamm (2009), se vislumbra que se deberán generar a su vez nuevos instrumentos y estudios longitudinales que permitan observar esas bases y cómo se desarrollan y reaccionan, para tal vez hipotetizar sobre una educación que contemple la empatía. Acerca del estudio de la empatía como rasgo, comentan Barr y Higgins (2009) como la investigación ha demostrado que la empatía aumenta con la edad (Eisenberg et al., 1987; Eisenberg, et al., 1991; Eisenberg, et al., 1995). Tanto la “Toma de Perspectiva” como la “Preocupación Empática” se desarrollan desde la infancia a la adolescencia y en la edad adulta disminuye la “Angustia Personal” (Davis y Franzoi, 1991), mientras que la “Toma de Perspectiva” y los juicios orientados a las otras personas tienden a aparecer en la última etapa de la infancia y se incrementan a través de la adolescencia (Eisenberg et al.1987; 1991; 1995). Estas habilidades a menudo tardan en aparecer debido a la complejidad de

interacciones entre los aspectos cognitivos y afectivos de la “Toma de Perspectiva” y la atención hacia los demás en relación a la conducta (Shultz, Selman y LaRusso, 2003).

Para concluir este capítulo, destacar el enfoque teórico de Barr y Higgins (2009) en su estudio longitudinal, en el que parten de la revisión teórica acerca de la “Toma de Perspectiva” como habilidad que se desarrolla con la edad, la angustia personal un proceso de ajuste emocional que gradualmente transforma una sensación de angustia, en una preocupación orientada a los demás, que incluye sentimientos de compasión para los demás (preocupación empática). Destacan los autores que en la última etapa de la adolescencia las personas aumentan en la habilidad de considerar múltiples perspectivas, madurez en cuanto a experimentar sentimientos de preocupación, y pueden incorporarlos cuando analizan la toma de decisiones ante una situación (Eisenberg, 1990). En base a ello, se podría considerar el período que formación universitaria, como un momento en el cual se da una madurez en la habilidad empática, y se podría trabajar como competencia.

4. LOS COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL, LOS VALORES, LA EMPATÍA Y EL ROL DE GÉNERO

INTRODUCCIÓN

Moreno, Padilla, López y Martín (2001, p. 146) comentan el modo en que la Universidad, entendida como espacio de socialización, conlleva entre sus funciones un proceso por el cual las personas se forman como profesionales e incorporan a su individualidad conductas (pautas sociales, creencias, símbolos, expectativas culturales, sentimientos, etc.) y reglas de convivencia que caracterizan al grupo social al que van a pertenecer, incorporación que les permitirá proceder y comportarse de manera conveniente y ajustada a las exigencias de dicho grupo (Romero y González-Anleo, 1974; Justicia, 1986).

Durante el proceso de formación universitaria, se adquieren distintos modos y mecanismos de acceso, integración y permanencia en el grupo social profesional, tanto en el sentido de captar lo que caracteriza al grupo y a quienes lo componen, como en el dominio de las normas, medios de expresión y comunicación y consolidación de los vínculos afectivos (Moreno et al., 2001). Por ello la Universidad representa una institución que al transmitir una serie de valores y creencias junto a los conocimientos científico-técnicos, constituye un espacio que desde el enfoque de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), emplaza a que la formación tenga especial interés en incidir en la responsabilidad social que asumirán estudiantes en el futuro desarrollo de sus profesiones.

En la presente investigación se ha considerado importante desde la RSU, la pregunta formulada por Ortiz de Montellano (2000; citado en de la Calle, 2009) “¿Cómo se sabe

si un universitario es socialmente responsable?” En base a responderla se ha dirigido la atención sobre cuáles serían las variables psicológicas a tener presentes en el estudio sobre los procesos del alumnado que darían lugar a ejercer su responsabilidad social. Se comentarán en este capítulo las relaciones que se dan entre las tres áreas expuestas en los capítulos anteriores: en primer lugar, el estudio de los comportamientos socialmente responsables presentado en el capítulo 1 desde los estudios de Navarro (2006); en segundo lugar, los valores humanos desde el marco de los trabajos de Schwartz (1992, 2005); y en tercer lugar, la empatía desde una perspectiva multidimensional según Davis (1994).

Se fundamenta este estudio desde la responsabilidad de la Universidad en la formación de los valores que se transmiten durante la formación, bien de forma consciente o como parte del currículum oculto. Al respecto, la que fuera rectora de la Universidad Católica de Temuco y promotora del proyecto Construye País, Mónica Jiménez de la Jara (2007)²⁵ incidió en que la responsabilidad social de la Universidad debe estudiarse desde su relación con los valores que promueve directa o indirectamente en sus estudiantes. En el artículo “Universidad Socialmente Responsable: Una manera de ser” se señaló que desde la definición adoptada por consenso entre las Universidades participantes, se entiende la “Responsabilidad Social Universitaria como la capacidad que tiene la Universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión” (Construye País, 2006; p. 10).

Señala Jiménez (2007) que este planteamiento conlleva la implicación de que los valores sean aprendidos desde la emoción- motivación, la vivencia o experimentación de ellos y posibiliten la reflexión y argumentación en las acciones y conductas. Según Jiménez, las Universidades deben definir y comprometerse con los valores que están dispuestos a vivir y que son claves en su proceso de desarrollo (Jiménez, 2007), lo cual enlaza conceptualmente con la definición de valores propuesta por Schwartz quien alude a la base emocional de los valores humanos.

²⁵ <http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=1135>

Como se comenta en el capítulo 2, los valores constituyen guías de actuación que intermedian ante nuestras conductas, son cogniciones no exentas de emociones. Al considerar que la empatía ejerce de reguladora de emociones y tiene un papel activo en la toma de decisión sobre comportamientos socialmente responsables, cabe indagar sobre el efecto que puede tener en la jerarquía de valores de una persona, y favorecer así su modo de comportarse en la sociedad. Esta propuesta encuentra base en los estudios de Damasio (2005, 2007) autor que propone la existencia de un circuito neuronal que retro-alimenta la construcción de valores en base a emociones, y su efecto en el medio social a través de los comportamientos.

Se establece como importante, atendiendo a las recomendaciones sobre Educación Superior de la UNESCO (1998), que entre las responsabilidades sociales de la Universidad se debería contemplar el impacto de la formación en valores prosociales, cuyo estudio tiene su primer referente desde el ámbito de la psicología en los estudios de Navarro (2002, 2006). Como se ha comentado en el capítulo 1 de este trabajo, inició la autora trabajos sobre comportamientos socialmente responsables, los cuales entendidos como conductas ejercidas con una determinada frecuencia, que pueden darse en diferentes ámbitos y que tienen en la base una intención orientada hacia el bienestar de todas las personas; en línea similar, recientemente de la Calle (2009) ha analizado en su tesis doctoral, “Formación de la Responsabilidad Social del Universitario: un estudio empírico”, entendida como resultado de una formación universitaria integral. Estos trabajos previos sobre la RSU, se enlazan en el capítulo cuatro con un análisis desde la atención a los valores y su interrelación con la empatía en el desarrollo de la responsabilidad social desde la formación universitaria, exponiendo estudios llevados a cabo en Universidades.

Especificada esta amplitud de concepto, se presentan los apartados del capítulo. En el apartado 4.1 se realiza una relación entre los estudios desarrollados desde el modelo de valores de Schwartz (1992), como base desde la cual llevar a cabo comportamientos socialmente responsables tanto hacia las demás personas o bien valores que guíen conductas centradas en el propio bienestar. En el punto 4.2 se aborda la interrelación de la empatía, como variable moduladora en la elección de comportamientos de responsabilidad social. En este sentido cabe señalar la importancia que las personas, antes de llevar a cabo un comportamiento, tengan presente las repercusiones de sus acciones en el contexto más próximo, y sean capaces de tener la habilidad de tomar

perspectiva, valorando tanto las consecuencias racionales como afectivas del impacto de sus acciones a un nivel social más allá del inmediato, dado que estamos en un mundo globalizado, y las repercusiones medioambientales de la actividad humana.

Se presentan en el apartado 4.3 estudios en los cuales se analizaron las relaciones entre empatía y valores, realizando aportes desde los avances en el estudio desde la neurociencia de las bases de la empatía, para así enlazarlo con los valores y el sustento que adquieren de centralidad en la organización de nuestras conductas; podría denominarse, el sentir los valores. Y en el punto 4.4.4 se tratará sobre el rol de género como variable considerando interesante conocer cómo puede influir en los comportamientos socialmente responsables en base a su relación con valores y empatía.

4.1 COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y VALORES

Desde el estudio de los comportamientos socialmente responsables en el marco de la RSU, se puede entender que los valores están en la base de llevar a cabo comportamientos responsables. Navarro (2005, p. 10) indica cómo un comportamiento puede tener diferentes intenciones (que reflejan actitudes y orientaciones de valor) de tal manera que no siempre sea un comportamiento socialmente responsable por lo que habría que ver cuál es su finalidad. Clasifica la autora las intenciones en tres categorías:

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

Para Navarro (2003) la responsabilidad social es un valor abstracto, por lo cual una persona no es socialmente responsable por el hecho de conocer intelectualmente el concepto, sino que la responsabilidad social se ejerce y concreta a través de una conducta moral. Ello enlaza en la educación superior con lo comentado por Esteban (2004, en Bolívar, 2005), quien apuesta por modelos de formación que procuren potenciar todas las dimensiones de la persona y, por tanto, que presten un especial

interés a la construcción de la matriz personal de valores y la toma de conciencia y responsabilidad de las propias actuaciones.

Para Schwartz (2010), como se ha comentado en el capítulo 2, las personas construyen y se caracterizan por un sistema propio de valores y creencias normativas, las cuales aplican en situaciones concretas como expectativas sobre sus propias acciones (2008). En el campo de la conducta prosocial, tanto Staub (1984) como Eisenberg (1986) han utilizado el concepto de metas personales en forma similar al uso de valores por Schwartz, y aluden a las jerarquías de importancia en valores hacia un objetivo, la activación de los valores según la situación, los lazos entre los objetivos con la emoción y el auto-concepto, y la competencia entre los objetivos de carácter moral que motivan la conducta prosocial, y otras metas.

Cabe reseñar, que aunque algunos comportamientos prosociales puedan ser espontáneos de ayuda directa en un contexto concreto, el comportamiento prosocial requiere planificación y persistencia. Las discusiones sobre cómo las metas lideran a la acción identifican un conjunto de mecanismos mediante los cuales las prioridades de valores afectan al desarrollo de comportamiento. El fijarse metas es importante para inducir una motivación más fuerte a planificar bien, por lo cual, cuanto más importante es un valor más probable es que la gente conforme planes de acción que pueden llevar a cabo un comportamiento asociado y en base al valor articule una o varias metas. La planificación se centra en las ventajas de las acciones que desea más que en las desventajas, lo cual realza su creencia en su capacidad para alcanzar el objetivo del valor y aumenta su persistencia frente a los obstáculos y distracciones. Al promover la planificación, la importancia del valor aumenta la consistencia del comportamiento.

Schwartz (2010) considera que las metas personales son un poco menos abstractas que los valores básicos, y considera las metas personales de carácter moral como expresiones principalmente de benevolencia, universalismo y, a veces los valores de la tradición o la conformidad. La estructura de las relaciones entre los valores juega un papel central en la teoría del autor (Schwartz, 2007) pero no se adentra sobre las metas personales.

4.1.1 LA ELECCIÓN DE VALORES SOCIALMENTE RESPONSABLES

Siendo la Universidad un espacio en el que aprender los valores de una profesión, Schön (1992, en Bolívar, 2005) resaltó la importancia en la elección de valores de tomar conciencia de los conflictos de valor que conllevan algunas de las actuaciones profesionales. Dicha cuestión la ejemplificó mediante la propuesta de un taller de diseño como practicum reflexivo en la formación universitaria, incluyendo casos que plantean dilemas éticos en el ejercicio de la profesión; pues dentro de ellos, como reconoce el propio Schön:

"algunas situaciones problemáticas son situaciones de conflictos de valores." Advertía asimismo que: *"La preparación de los profesionales debería considerar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación en el arte de la reflexión en la acción"* (p. 10).

En esta línea Bolívar (2005) plantea la inclusión en la enseñanza de casos de situaciones reales que planteen dilemas éticos, o socialmente controvertidos, en el ejercicio de la profesión, como una estrategia para promover la reflexión y el desarrollo moral. Las Universidades según el autor, deberían promover el desarrollo de las capacidades del alumnado para examinar situaciones complejas en que compitan varios valores, así como emplear un conocimiento sustantivo y razonamiento moral para evaluar los problemas y valores implicados, desarrollar sus propios juicios sobre estos aspectos en diálogo con las demás personas, y actuar de acuerdo con sus juicios (Colby et al., 2003; citados en Bolívar, 2005:114).

La necesidad de educar en dilemas adquiere importancia para Ortiz (1994; citado en Silfver, Helkama, Lönnqvist, y Verkasalo, 2008), quien comenta que ante un conflicto entre valores, la persona los puede resolver redefiniendo su percepción e interpretación de la situación, y si no tiene una preparación para afrontar dilemas de comportamientos socialmente responsables puede tener conductas como por ejemplo, negar la necesidad de ayuda, relativizar la efectividad de su acción, y su responsabilidad personal de actuar, como un proceso de defensa, que forma parte de la construcción de la norma personal, protegiendo a la persona de los efectos de no actuar de acuerdo a su sistema de valores en su autoconcepto personal, lo cual provocaría el desarrollo de sentimientos de culpa, auto-desprecio o merma de la autoestima.

En este sentido Bandura (1999) denominó mecanismo de desenganche moral a la evasión de responsabilidad mediante la justificación por medio de la negación, el

desplazamiento de responsabilidad, la minimización o la culpabilización de las demás personas. Con ello se puede entender que si una persona elige actuar con valores ajenos a la responsabilidad social, dispone de mecanismos por los cuales justificar su decisión y evadir la emoción que le provoque la conducta que realice contraria a dichos valores.

En relación a los dilemas, Schwartz (2010) refiere la importancia de los costes y beneficios potenciales a niveles material, social, moral, psicológico y otros que conllevan estos comportamientos prosociales, ello requiere un proceso de evaluación de las repercusiones de los comportamientos prosociales analizándose desde la perspectiva de los valores personales. Esta evaluación a menudo se produce muy rápidamente y fuera de la conciencia, si el equilibrio entre costes y beneficios previstos favorece claramente la acción o la inacción, se adopta la decisión. Cualquier coste o beneficio que no favorezca claramente a la acción o inacción, genera conflictos internos y excitación; por lo cual al retrasar la toma de decisiones la gente trata de reducir el conflicto por otros medios.

Para Schwartz (2010), la forma más fácil de reducir el conflicto decisional es debilitar la motivación para la acción específica prosocial que se basa en los valores de “Auto-trascendencia” - la norma personal o sentimiento de obligación moral. Esto se puede hacer mediante una reinterpretación de la situación para desactivar los valores relacionados a la dimensión de “Auto-trascendencia”, reinterpretando la necesidad percibida como menos grave, las posibles acciones de ayuda menos efectivas, las habilidades propias como menos eficaces, y a uno mismo como menos responsable debido a circunstancias atenuantes. También otra estrategia es la reinterpretación de los diferentes costes de la acción como mayores a los que puede asumir, favoreciendo también una desvinculación sobre la responsabilidad individual ante la tarea, y por ende ante la sociedad.

Schwartz (1977) y Schwartz y Howard (1984) resumieron estudios que muestran cómo las variables situacionales y disposicionales que promueven estos procesos defensivos, reducen la asociación entre las diferencias individuales en el valor base las normas personales y la conducta prosocial consiguiente; siendo por lo cual razonable el fomento de la educación en dilemas a modo de reforzar los procesos que vinculen positivamente acciones prosociales con los valores pertinentes que permitan ser socialmente responsable.

4.1.2 EL MODELO DE VALORES DE SCHWARTZ Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Schwartz y Howard (1984) en el “Modelo de toma de decisiones sobre la base de valores” describieron una serie de fases en las que cada persona, para cada situación específica en la que se encuentra, evalúa las posibles acciones que puede tomar y las implicancias tanto afectivas como cognitivas de estas acciones en relación con su propio sistema de valores. Desde esta evaluación, se generan (o no) los sentimientos de obligación moral que deciden a la persona por una acción o por otra, y estos sentimientos se transforman en la norma personal.

Schwartz (2010) plantea el proceso de activación de valores como los mecanismos que enlazan valores y conductas prosociales; señalando que la activación puede, o no, implicar ser conscientes del valor subyacente, y serán los valores más accesibles, es decir los que más fácilmente se vienen a la mente, aquellos que mayor probabilidad tienen de ser activados. Para la activación de valores, Schwartz menciona cuatro pasos:

En primer lugar, la conciencia de la necesidad, en este caso se priorizan los valores de Auto-trascendencia al atender directamente a las necesidades de los demás, correlacionando positivamente con conductas socialmente responsables hacia personas, o el medio ambiente, y negativamente con los valores de “Auto-promoción”. Cita como ejemplo Schwartz (2010) que puntuaciones altas en valores de “Auto-trascendencia” inclinan a espectadores que ven un asalto como una situación que requiere ayuda, en cambio puntuaciones altas en valores de seguridad activan la conducta en sentido contrario para evitar un daño. Las diferencias crónicas entre personas en la valoración del bienestar de los demás pueden tener efectos similares a los que Batson et al.(2007) demostraron mediante la manipulación de la medida en cómo las personas valoran el bienestar de otras personas; y en relación a la preocupación ambiental y valores, un grupo de estudiantes que puntuó alto en valores de universalismo mostró mayor interés en temas ambientales que estudiantes con bajas puntuaciones; teniendo los valores un papel importante en dirigir la atención (Verplanken y Holland, 2002)

En segundo lugar está la conciencia de las acciones viables que pueden aliviar la necesidad, aunque en este caso los valores no pueden afectar a este paso, pero son importantes para el tercer y crítico paso, percibirse una persona a sí misma como capaz de ayudar. Caprara y Steca (2007) hipotetizaron que los valores de la dimensión de

“Auto-trascendencia” influirían positivamente en las creencias de auto-eficacia que son relevantes para el comportamiento prosocial. Razonaron que la gente que más valora el bienestar de las otras personas: (a) Se esforzarán por desarrollar habilidades para ayudar a los demás, y (b) les será importante creer que poseen habilidades, congruentes con sus valores y el ideal de sí mismas como personas prosociales.

En base a los resultados en los modelos de ecuaciones estructurales de datos en adultos italianos, Caprara y Steca (2007, en Schwartz, 2010) apoyan este razonamiento con respecto a cuatro tipos de auto-eficacia: las creencias sobre la propia capacidad de gestionar el propio afecto negativo y el afecto positivo, la capacidad para gestionar las relaciones sociales, y la capacidad para sentir los sentimientos de otras personas. Por lo que un buen modelo para predecir la conducta prosocial (compartir, ayudar, cuidar, y sentir empatía con otras personas) debería incluir los efectos directos y positivos de los valores de “Auto-trascendencia” en el comportamiento y en los cuatro tipos de auto-eficacia y los efectos indirectos de los valores en el comportamiento a través de las creencias de auto-eficacia.

El cuarto paso es la activación de sentir responsabilidad, de estar implicado. Schwartz (2010) apunta que el impacto de las prioridades de valores en la sensación de responsabilidad aún no se ha estudiado empíricamente. Los valores que priorizan las personas en su relación con los demás, también podrían implicar el sentir la responsabilidad de sentirse involucrado, en este caso son los valores de “Auto-trascendencia” los que enlazarían a las personas con las demás con el fin de promover su bienestar; así como los valores de conformidad y tradición vinculan a una persona con los demás con el fin de satisfacer sus expectativas, contrariamente, los valores de Auto-promoción legitimizarían a la persona en la atención de sus propias necesidades evitando la implicación con otras personas que están necesitadas, la implicación con las necesidades de los demás suele ser irrelevante para los valores de la dimensión de apertura (Schwartz, 2009).

Indicaba Schwartz (2008) que cada uno de los diez valores de su teoría, expuestos en el capítulo 2, puede ser relevante para llevar a cabo comportamientos de responsabilidad social, pues las personas consideran las consecuencias de una acción para cada uno de los valores que perciben como relevantes, es decir, de los valores que se activan en ciertas condiciones. Para la responsabilidad social, los valores más

relevantes son con frecuencia universalismo, benevolencia, conformidad, seguridad, y tradición; justificando Schwartz (2009) su importancia al comentar que los valores de benevolencia refieren al bienestar del grupo de pertenencia, a su vez, los valores universalismo remiten al bienestar colectivo.

Añade el autor, que los valores del dominio Benevolencia, se socializan en la familia y otros grupos próximos a la persona; los valores de Universalismo probablemente surgen y pueden ser socializados de manera efectiva sólo después de que grupos de diferente origen se encuentren y tengan que comprenderse para convivir, podrían haberse generado desde la necesidad de convivencia conjunta ante la escasez de recursos naturales. Los valores de los dominios de Benevolencia y de Conformidad promueven relaciones sociales de cooperación y apoyo; aportando los valores de Benevolencia una base de motivación interna para promover voluntariamente el bienestar de los demás. En contraste, los valores del dominio de Conformidad promoverían el comportamiento prosocial con el fin de evitar efectos negativos en la persona. Ambos valores pueden motivar el mismo acto de ayuda, por separado o en conjunto.

Por otro lado, los valores de Seguridad y de Poder normalmente se opondrían a la conducta prosocial dada su motivación para mantener un ambiente estable y de protección, se centran en la propia seguridad en lugar de las necesidades de las otras personas, y evitan actuaciones en nombre de otros que pudieran entrañar riesgo para el status quo propio. La búsqueda de dominación sobre las personas y la acumulación de recursos son inherentes a los valores de Poder y justifican el comportamiento egoísta a expensas de los demás. Los valores de Poder hacen énfasis en el interés propio y la ventaja competitiva más fuertemente que los valores de Logro, el otro valor de auto-promoción. En cambio, el énfasis en valores del dominio Logro en conseguir la aprobación social para un desempeño exitoso, podría moderar el interés propio y favorecer conductas prosociales en situaciones en las que conseguirá atraer la admiración de las demás personas

En relación a las dos dimensiones bipolares, Schwartz (2010) expone que los valores de las dimensiones de Auto-trascendencia y Apertura al cambio expresarían una motivación intrínseca, puesto que la conducta basada en estos valores es gratificante en sí misma, proveyendo satisfacción o placer a las personas permitiéndoles expresar

autonomía y competencia (apertura) o cuidado y las relaciones próximas (Auto-trascendencia). Los comportamientos prosociales es probable que se expresen en valores de la dimensión de Auto-trascendencia y obtengan una evaluación positiva sobre uno mismo como bueno y moral; mientras que los valores de las dimensiones de Auto-promoción y de Conservación pueden generar preocupación sobre los costes materiales o físicos, las consecuencias de acciones relacionadas con los valores de conformidad y tradición puede elicitar la atención a los costes sociales o de beneficios. Una acción prosocial podría verse limitada por los valores de la dimensión de “Apertura al Cambio” si la acción fuera percibida como una limitadora o de mejora de valores de los dominios de Auto-dirección, Estimulación o Hedonismo.

Schwartz (2010) considera que la motivación resultante para ser socialmente responsable es un producto de (a) la importancia de cada uno de los valores que están implicados, (b) la magnitud de los impactos previstos de la acción en la consecución o la expresión de estos valores, y (c) la probabilidad percibida de que estos impactos se materialicen en breve. Cabe tener presente que si bien las acciones prosociales suelen activar los valores de “Auto-trascendencia”, es probable que activen los valores en el lado opuesto del círculo valor de motivación, ya que estos valores pueden estar en peligro (Schwartz, 2010). La predicción del comportamiento de los valores debe tener en cuenta la importancia de los valores opuestos a la conducta, así como aquellos que lo promueven; puesto que el error de no considerar valores opuestos en la investigación puede conducir a subestimar la influencia de los valores en el comportamiento (Schwartz, 2010).

Un estudio de las conductas cooperativas en el laboratorio (Schwartz, 1996) ilustra la importancia de un equilibrio entre valores que compiten en la orientación de la conducta prosocial. Los estudiantes participantes tenían que escoger una de tres alternativas para la asignación de dinero entre cada uno de ellos y un desconocido; recibiendo la cantidad que se asignaban incrementada en la cantidad de que su pareja les asignaría. La elección de cooperación implica renunciar a un poco de lo que podía ganar y dar el máximo para el otro. Las otras dos opciones, maximizar su propia ganancia absoluta o relativa de ganancia, eran ambas no cooperativas.

En este marco, la cooperación fue más una cuestión de reflexión convencional y decencia, que de justicia social. Por lo tanto ateniendo a las puntuaciones en valores

obtenidas y el reparto aplicado, los valores de Benevolencia más que de Universalismo se relacionaron más fuertemente con la cooperación. Los valores de Poder se relacionaron con mayor fuerza con la falta de cooperación, porque hacen hincapié en la ventaja competitiva y legitiman la maximización de ganancia propia, incluso a expensas de los demás. El grupo que puntuó alto en Benevolencia y bajo en valores de Poder cooperó significativamente más del doble que cualquier otro grupo, por lo tanto, para obtener un alto nivel de cooperación se requiere una alta prioridad en los valores que promueven la cooperación (Benevolencia) y escasa prioridad a los valores que se oponen a ella (Poder).

Schwartz indica también que la oposición estructural entre los valores de las dimensiones de Apertura al cambio y de Conservación relata a los dos sistemas básicos de autorregulación de Higgins (1997; citado en Schwartz, 2009). Un sistema regula la evitación del castigo y se centra en la prevención de la pérdida. Las necesidades vinculadas al dominio de seguridad y la amenaza de perder seguridad, activarían este sistema siendo los valores de la dimensión de conservación quienes motivarían a este tipo de autorregulación guiando la atención y la acción para evitar o superar peligros reales o potenciales. El segundo sistema según Higgins regula la búsqueda de recompensas y se centra en las personas en el objetivo de promover la ganancia. El cubrir las necesidades, actuar según ideales y la búsqueda de oportunidades de ganar, activarían este sistema. Los valores de apertura motivarían este tipo de autorregulación, guiando la atención y la acción a las oportunidades sociales, intelectuales y emocionales intrínsecamente gratificantes. Kluger et al. (2004) y Van Dijk y Kluger (2004) proporcionan evidencias para apoyar este vínculo, encontrando que los valores de apertura y los de conservación tuvieron los mismos efectos en el comportamiento como centrado en la promoción y la prevención respectivamente.

Son diversos los estudios realizados a raíz de la teoría de valores de Schwartz (1992) para analizar su relación con los comportamientos socialmente responsables. Verplanken y Holland (2002) mediante el análisis de seis estudios señalaron que los valores dan significado, motivación y regulan la congruencia de la conducta de acuerdo a los valores, pero solamente si los valores han sido cognitivamente activados y son centrales para el autoconcepto personal. En su interesante conclusión, apuntan que a pesar de tener la capacidad de elaborar un sistema de valores, no siempre vivimos según ellos; aunque una vez que una situación es percibida como relevante para un valor

central para nuestro autoconcepto, tenemos la arquitectura cognitiva y motivacional para actuar espontáneamente en base al valor activado.

Helkama (2003) estudió los valores según el modelo de Schwartz a través de las etapas morales de Kohlberg, que correlacionarían positivamente con los valores de universalismo, y a veces benevolencia y auto-dirección, y así como negativamente con conformidad. Para Helkama (2004), diferentes valores corresponden a diferentes funciones de moralidad: conceptualmente, los valores de conformidad / tradición están relacionados con la prevención de acciones antisociales, y los valores de benevolencia se relacionan con la promoción de conductas prosociales, mientras que universalismo se relaciona más con la solución de dilemas morales. Consecuentemente, todos estos valores representan importantes motivos para diferentes aspectos de la conducta moral.

En otro estudio, Bardi y Schwartz (2003) generaron conjuntos de comportamientos que expresaran uno de los diez valores del modelo de Schwartz, y llevaron a cabo un estudio entre personas y sus allegados a los que se pidió que puntuaran la frecuencia con la cual las personas objeto del estudio habían realizado cada uno de los conjuntos de comportamientos en el último año, en relación a sus posibilidades de llevarla a cabo. En los resultados observaron cómo algunos comportamientos correlacionaron más fuertemente con el valor que los expresa que otros, siendo los comportamientos más frecuentes en el grupo estudiado los relacionados con la seguridad, conformidad, benevolencia, y logro. Los valores que fueron menos importantes para el grupo, mostraron correlaciones más fuertes, reflejando cómo la ausencia de presión social permite a las personas expresar sus valores con más libertad (Snyder & Ickes, 1985; citados en Schwartz, 2009). Mediante estos estudios Bardi y Schwartz (2003) demostraron relaciones significativas entre los valores (o construcciones similares, como las normas personales y metas personales) y las conductas prosociales; obtuvieron correlaciones entre lo que la categoría de Auto-trascendencia y conductas prosociales en los adultos, mientras que investigaciones en adolescentes también han demostrado vínculos entre los valores pro-sociales y las conductas prosociales (Padilla-Walker 2007; Padilla-Walker y Carlo, 2007).

Por otra parte, Lönnqvist, Leikas, Paunonen, Nissinen y Verkasalo (2006) trabajaron el estudio de las interacciones entre los valores de las dimensiones de “Conservación”, “Auto-trascendencia” y “Auto-promoción” en la predicción de la conducta socialmente

responsable. Las personas que atribuyen gran importancia a los valores de “Conservación” son especialmente sensibles y vulnerables a las normas sociales y las limitaciones, por lo tanto están menos propensos a comportarse de forma coherente con otros valores suyos; por el contrario, las personas con bajas puntuaciones en valores de la “Conservación”, son más propensas a ignorar las presiones sociales y de actuar de una manera compatible con sus otros valores. En un estudio con cadetes militares de Finlandia comprobaron los autores que para quienes los valores de conformidad no fueron muy importantes, fueron los valores de universalismo y benevolencia quienes predijeron mayores comportamientos prosociales. Lönnqvist et al. (2006) informan de relaciones en las prioridades de valor a anticipar sentimientos que motiven valores consistentes o inconsistentes con la conducta, basándose en Schwartz (1977) para quien la gente anticipa sentimientos de culpa por no comportarse de forma coherente con los valores activados de Auto-trascendencia que los motivan. Cuando la motivación se da principalmente por expectativas sociales, la gente anticipa menos sentimiento de culpa.

Lönnqvist et al. (2006) sugirieron que las personas sienten menor pena si actúan de acuerdo con sus valores de “Auto-trascendencia”, y más lamento si actúan de manera discrepante a sus valores, aunque sólo en personas con bajas puntuaciones en valores del dominio de conformidad, porque están motivadas por sus propios valores y no por las expectativas sociales. Para estas personas, la auto-satisfacción de un comportamiento coherente con valor debilitaría su pesar por los resultados negativos, mientras que la autoinculpación de un comportamiento de valores discrepantes aumentaría su pesar.

Estas hipótesis las probaron en un estudio de 3 escenarios, en el primero un grupo de estudiantes finlandeses leyeron sobre una persona que decidió asistir a una manifestación contra la guerra (en consonancia con los valores universalismo) y otra persona que reprendió duramente a un subordinado (a diferencia de los valores de universalismo y benevolencia). Ambas acciones llevaron a los protagonistas del experimento a ser asaltados y sufrir una conmoción cerebral leve; entonces se pidió al alumnado que clasificara el grado de arrepentimiento que experimentaría si tomaran la misma decisión con las mismas consecuencias. En los resultados se observó que cuanto mayor fue la puntuación en universalismo menor miedo anticiparían para asistir a la manifestación contra la guerra a pesar de las consecuencias negativas, pero sólo si también puntuaban bajo en los valores de conformidad. Del mismo modo, cuanto mayor

puntuaron en universalismo o benevolencia, mayor pesar anticiparían por reprender a sus subordinados, pero de nuevo sólo si puntuaran bajo en valores de conformidad.

Estos dos estudios suponen un aporte a mostrar cómo los valores que motivan la conformidad a expectativas sociales se combinan con los valores que motivan la promoción del bienestar de los demás y provocar la motivación para comportamientos prosociales.

4.2 RELACIONES ENTRE COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y EMPATÍA

Según afirma Navarro (2003), la responsabilidad social se ejerce y concreta a través de la conducta moral, la cual es una expresión del desarrollo biológico, psicológico y social alcanzado por la persona e incluye conducta prosocial y altruista entre otras. Indica la autora que en la conducta prosocial, entendida como la acción o comportamiento altruista voluntario ejecutado por un ser humano, en la cual intervienen todos los componentes de la moralidad: la habilidad de razonamiento general, el juicio o razonamiento moral, la toma de perspectiva social y los factores afectivos como la empatía y la culpa.

En esta comprensión de la empatía multi-dimensional en la base de comportamientos responsables, Damasio (2007) ha señalado que todas las emociones pueden jugar un importante rol en los procesos sociales, interviniendo para alertar a los individuos de inminentes problemas, corregir posibles problemas, o buscar soluciones efectivas. El experimentar emociones sociales provoca sentimientos, los cuales se vinculan y provocan la adquisición de un bagaje de ideas relacionadas; ese cúmulo de sentimientos y pensamientos relacionados puede agruparse en guiones, ideas que co-ocurren con el despliegue de emociones sociales y que se transforman en patrones de acción. Para equilibrar el estado emocional, las conductas que tienen éxito al modificar el estado emocional del organismo, cambiando el ambiente también, se consolidarían por aprendizaje, repetición y razonamiento (Damasio, 2003).

En similar línea argumental, Skoe (2010) desde la investigación sobre el razonamiento moral y el papel de la empatía alude al rol de las emociones sociales como sentimientos (simpatía, empatía, compasión y amor) centrales en el proceso de desarrollo del juicio moral, cuestión ya analizada entre otros autores por Hoffman

(2000), quien situó a la empatía de forma previa al desarrollo de principios morales, siendo decisiva en razonamientos y decisiones morales complejas.

Estas investigaciones sobre el razonamiento, juicio y conducta moral y la empatía tienen una trayectoria de estudios desde la psicología moral en Kohlberg (1981), quien propuso que el razonamiento moral es un proceso que evoluciona cualitativamente con la edad y la experiencia en relación al incremento de la habilidad de adoptar el punto de vista de otra persona como de las expectativas sociales, y desarrollar el razonamiento abstracto. Stotland (1969; citado en Myyry, 2003) propuso que toda conducta moral o altruística está basada en la empatía, y en los primeros estudios sobre empatía y conducta prosocial Mehrabian y Epstein (1972) encontraron una relación positiva entre la empatía y la disposición a mostrar conducta de ayuda.

Eisenberg et al. (1999) conceptualizaron la empatía como un componente disposicional más amplio de la personalidad altruista o prosocial, que evoluciona con la edad dado que las raíces de la empatía se encuentran ya en la infancia, y afirma la autora que las diferencias individuales en empatía están relacionadas con diferencias individuales en conducta prosocial a lo largo de la adolescencia (Eisenberg et al., 1995) y en la temprana edad adulta (Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zou y Carlo, 2002).

Mientras la respuesta empática ha sido importante en varias teorías de conducta prosocial (Hoffman, 1975; Batson, 1991; Feshbach, 1979; Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006), la conducta prosocial ha sido definida como una acción propuesta en beneficio de alguien que implica un coste neto para la persona que ayuda (Hoffman, 1994) y las comentadas evidencias indican que el sentimiento de empatía por una persona en necesidad es un importante motivador en la conducta de ayuda (Batson et al., 1981).

En el estudio de la relación entre empatía y conductas responsables, Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson y Rhee (2008) señalan los aportes que desde diferentes enfoques (Batson, 1991; Eisenberg et al., 1987; de Waal, 2008) caracterizan la empatía como un mecanismo ideal para la base de comportamientos de cuidado entre personas y / o a su necesidad; y se contemplan tanto los aspectos cognitivos de la empatía, como habilidad para comprender efectivamente una situación preocupante en otra persona, y por otra parte reconocer las emociones y asumir la perspectiva de esa persona. Mestre, Samper y Frías (2002) concluyeron en su estudio que:

"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)" (p.231)

Los estudios sobre el papel de una preponderancia de empatía cognitiva o de empatía afectiva en la conducta prosocial fueron analizados por Roberts y Strayer (1996), quienes indicaron que aunque se espera según algunos estudios que la toma de perspectiva contribuya directamente a la conducta prosocial, por la mejor comprensión de las otras personas (Feshback, 1975; Krebs & Russell, 1981) consideran poco probable que por sí sola motive directamente conductas prosociales. En su modelo Roberts y Strayer esperan que la toma de perspectiva pueda llevar a una mayor conducta prosocial unida a la empatía emocional tal como señalan otros autores (Davis y Oathout, 1987; Hoffman, 1982).

Esta opinión la refrendan en su estudio Shultz, Selman y LaRusso (2003), para quienes la empatía parece jugar un rol clave en el desarrollo de la comprensión social favoreciendo las conductas prosociales y sirve de fundamento para las relaciones personales proveyendo de una base para calmar el stress y resolver conflictos. Roberts y Strayer (1996) resaltaron además la importancia de la cognición para evaluar la conducta prosocial del uso de medidas verbales para establecer la correlación entre la empatía y conducta prosocial, dado que las afirmaciones verbales reflejan más claramente las apreciaciones cognitivas que están implicadas en planificar y ejecutar una conducta prosocial que requiere evaluaciones de la situación, recursos disponibles y estados emocionales de las otras personas y de la persona, así como las posibles respuestas alternativas y decisiones sobre la mejor conducta de respuesta que toma la persona.

En todo caso, tal como Batson (2009) señala, la preocupación empática es una capacidad humana que, mientras no haya antipatía preexistente, pueden las personas sentirla para una amplia gama de objetivos, incluyendo animales o medio ambiente; ello lo justifica desde una perspectiva evolucionista, por extensión atribuible a la generalización cognitiva mediante la cual una persona "adopta" el objeto, por lo que es posible evocar preocupación empática y la motivación altruista cuando al objeto se le otorga una necesidad (Batson, 1987; Hoffman, 1981).

En la medida en que el impulso protector humano se basa en la evaluación de otras emociones, como la preocupación empática, sería relativamente fácil la generalización. En este sentido en la sociedad contemporánea, la perspectiva de la generalización se ha dado extendido al mundo animal y el medioambiente como señalan Frey y Stutzer (2007), quienes refieren que la investigación teórica en el marco de la moral ambiental distingue 4 modelos de motivación para contribuir a la preservación del medio: el altruismo, las normas sociales, las normas internas y la motivación intrínseca.

En definitiva, atendiendo a palabras de Hoffman (2000), la empatía y la preocupación hacia los demás son vitales para la supervivencia del ser humano y añade calidad de vida en las interacciones sociales; por ello es prioritario su estudio para conocer cuáles son sus características y cómo se podría promover. Acerca del debate existente entre sí en la base de los comportamientos socialmente responsables está mayormente la empatía desde un enfoque cognitivo o emocional, y sobre todo su diferenciación, Eisenberg (1986) comenta que la toma de perspectiva cognitiva puede provocar una reacción de empatía emocional, pero puede ser también usada para propósitos maliciosos, comprender el dolor ajeno, no implica sentir empatía, pues se puede usar para sacar beneficio propio.

Esta interpretación la mantienen desde la neurociencia social Hein y Singer (2009) al matizar que la empatía no está necesariamente ligada a la motivación de comportamientos prosociales, aduciendo el que desde la habilidad empática puede generarse para un uso anormal, usando el ejemplo por el cual un verdugo que empatice con su víctima para encontrar el punto más débil, la estará haciendo servir con un objetivo nada prosocial. Ello hace que se deba profundizar en el estudio de variables empáticas que intervienen en la conducta socialmente responsable, desde una perspectiva de madurez cognitiva y emocional. Sobre esta base es oportuno analizar el marco teórico desde el cual la empatía puede variar entre factores situacionales o disposicionales.

4.2.1 COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y VARIABLES SITUACIONALES EMPÁTICAS

Se encuentran diferentes enfoques en el estudio de la relación entre la empatía y la conducta prosocial que tienen su base en las diferentes interpretaciones conceptuales de

la empatía, comentadas en el capítulo 3. Por una parte algunos estudios analizan si la empatía es un rasgo disposicional de la personalidad y ello afecta a un modelo de prosocialidad, o la conducta prosocial tiene mayor relación con una empatía situacional.

Hoffman (2000) en alusión a la situación como importante en la conducta prosocial, al referir que la empatía además de un componente afectivo y otro cognitivo, incluye un componente motivacional, remarcando que la angustia empática implica preocupación por la víctima y deseo de ayudarlo, que califica de motivación altruista ante una situación concreta. Esta visión es analizada y compartida por Stocks, Lishner y Decker (2009), quienes analizan la situación de conducta prosocial en relación a la activación empática, pero no cuando la persona tenga la opción de escapar físicamente, sino psicológicamente. Según su trabajo la empatía provoca una motivación altruista para socorrer, más que una motivación egoísta de disminución de la sobreexcitación emocional.

Al realizar un resumen de sus investigaciones sobre el desarrollo y el rol vital que tiene la empatía en la moral y la justicia, Hoffman (2000) reconoce la existencia de conflicto entre los intereses propios y las obligaciones sociales. Dicho conflicto se relaciona en que para unos autores la conducta prosocial se trata de una motivación egoísta, puesto que el sujeto actúa para eliminar la ansiedad que le provoca la situación; mientras que para otros el estado de necesidad del otro se convierte, por si mismo, en una motivación que promueve las conductas prosociales o altruistas. En la literatura científica, desde la perspectiva situacional, la investigación desde la psicología se ha venido realizando mediante la manipulación de condiciones experimentales para producir pensamientos y sentimientos de empatía en un sujeto, y ver cuando las condiciones de alta empatía son las que más probablemente inducirían comportamientos de ayuda. El trabajo de Batson (1991, 2002) sigue esta estrategia, así como gran parte del trabajo de Eisenberg (Eisenberg, 2002; Eisenberg et al., 1989; Eisenberg y Fabes, 1998; Eisenberg y Miller, 1987; Miller y Eisenberg, 1988).

Batson (1991, 2002) y Eisenberg y Fabes (1998) estudiaron la empatía desde el ámbito cognitivo y emocional, mayormente en situaciones experimentales, haciendo uso de los términos empatía, simpatía y angustia personal con matices conceptuales, pero en forma similar. Para las autoras, la simpatía motiva a la persona a ayudar, mientras la angustia personal motiva a la persona a resolver los sentimientos de angustia, escapando

o evitando el sufrimiento de otra. Varios estudios indican que sentir simpatía más que angustia requiere buenas capacidades de afrontamiento y la habilidad de regular las propias emociones (Murphy et al., 1999; Okun et al., 2000). Si una emoción vicaria se vuelve demasiado incómoda, es difícil concentrarse en las necesidades de los demás.

Tisak, Maynard y Tisak (2002), demostraron que los adolescentes consideran la situación determinante para responder de una forma prosocial. Twenge, Baumister, DeWall, Ciarocco y Bartels (2007) mostraron que temporalmente sentimientos de rechazo impactaron la conducta prosocial de los adolescentes, sugiriendo que las interacciones entre individuos y contextos podrían ser consideradas importantes en la predicción de conducta prosocial. Mientras que Einolf (2007) realizó un estudio e investigó las relaciones entre preocupación empática y situaciones de la vida real en acción de ayuda espontánea, preocupación empática y conducta de ayuda informal e informal haciendo uso de la sub-escala de preocupación empática sin encontrar relaciones significativas.

Los resultados constataron una inconsistente capacidad predictora de la preocupación empática hacia la ayuda prosocial en una situación concreta y en gran medida sesgada por la discapacidad social. De una opinión similar, Retuerto (2004), comenta el efecto de la confluencia entre preocupaciones personales, como la consecución de los logros personales, con la preocupación por la comprensión del problema de otra persona y la ayuda que se le pueda facilitar, lo cual puede generar ansiedad o malestar personal, ante el cual el sujeto reacciona intentando mitigar su malestar más que centrándose en el estado emocional de la otra persona y ayudarla.

Junto a la influencia de diferencias individuales, la relación entre la empatía y la conducta prosocial es influenciada por factores sociales, como por ejemplo si la persona necesitada es vista como miembro del propio grupo o de un grupo diferente (Dovidio, Gaertner, Johnson, Ashburn-Nardo y Spicer, 2009; Mathur, Harada, Lipke, Chiao, 2010). La empatía es un buen predictor de la conducta de ayuda a personas del endogrupo, porque la preocupación empática probablemente se ve facilitada por la familiaridad y el apego, mientras que llevar a cabo comportamientos prosociales hacia personas del exogrupo se basaría en factores como la atracción (Sturner, Snyder y Omoto, 2005), adoptar la perspectiva del exogrupo o centrarse en los sentimientos de la persona reduzca los prejuicios y sesgos entre grupos (Dovidio et al. 2004).

La mayoría de estudios sobre la influencia de la empatía en la conducta prosocial se han realizado sobre casos de empatía situacional, aunque ya en la revisión realizada por Fuentes (1988) podía concluirse que las personas con una alta disposición empática llevan a cabo más conductas prosociales o altruistas que las personas con una baja empatía disposicional. La mayoría de estudios en relación a la relación entre empatía y las conductas prosociales (Batson et al., 1978; Batson y Coke, 1981; Fultz et al, 1986) han mostrado una consistente relación especialmente en sujetos adultos.

4.2.2 VARIABLES DISPOSICIONALES EMPÁTICAS Y COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD

Tanto Hoffman (2000) al referir como la empatía juega un rol importante en el desarrollo moral en la infancia, como Eisenberg (1990, 2002) quien analiza los cambios en las habilidades sociocognitivas y las respuestas afectivas durante la adolescencia estableciendo vinculaciones conceptual y empíricamente con el desarrollo de conductas prosociales, consideran a la empatía como un rasgo disposicional y evolutivo en cuanto a la conducta prosocial. Inciden Eisenberg (2009) y Navarro (2003) en que la adolescencia podría ser esperada como un período de crecimiento para las tendencias prosociales.

Al analizar una base disposicional de la empatía, como estímulo de las conductas prosociales, puede tenerse presente la existencia de una base genética. De Waal (2008) trata de estimar el grado en que la relación entre empatía y conducta prosocial se deba a factores genéticos. Si, por ejemplo, la base del núcleo afectivo de la conducta prosocial es la empatía que sentimos hacia los demás, a continuación, los efectos genéticos responsables de disposiciones afectivas implicadas en la empatía, pueden ser los responsables de la conducta prosocial que sigue. Los estudios de de Waal (2008) le llevaron concluir que existe un patrón evolutivo de altruismo, similar a procesos motivacionales en humanos y otros animales; ello le lleva a la deducción de que la empatía es una capacidad filogenética. Matiza que sin la variable emocional, no se entendería la motivación que asume costes en las conductas de ayuda desarrolladas por animales. Para de Waal (2008), la empatía desde una perspectiva de supervivencia genética, favorece a los grupos familiares que mantienen vínculos de cooperación entre ellos, y la combinación entre las habilidades de toma de perspectiva y empatía emocional, favorecería el altruismo en algunas especies debido al desarrollo cerebral.

En cuanto a características de la personalidad y rasgos innatos, en investigaciones sobre las diferencias individuales en la empatía y la conducta prosocial Mikulincer y Shaver (2007) llevan a cabo varios estudios sobre el papel del apego, señalado como variable a considerar en la conducta prosocial también por Navarro (2006). Los autores estudiaron el apego por su influencia en el desarrollo de la vida social, moral y emocional en base a la capacidad de vinculación afectiva o emocional que genera seguridad, bienestar y apoyo emocional.

Mikulincer y Shaver (2007) refieren en sus estudios a las propuestas de Bowlby (1982), según la cual los seres humanos tienen innatamente comportamientos de apego y cuidado, comentando que las diferencias individuales en cuanto al vínculo se pueden medir a lo largo de dos dimensiones ortogonales, la ansiedad relacionada con el apego y la evitación (Brennan, Clark y Shaver, 1998; citados en Mikulincer y Shaver, 2007), en donde puntuaciones relativamente bajas en estas dimensiones indican la seguridad del apego, que se ha asociado con la capacidad empática en la infancia (2 a 3 años de edad; van der Mark, van Ijzendoorn y Bakermans-Kranenburg, 2002) y en adultos (Mikulincer et al., 2001). Comentan que en estudios se ha demostrado que el aumento de la seguridad por medio de técnicas experimentales, afecta a la compasión y el comportamiento altruista (Mikulincer, Shaver y Gillath Nitzberg, 2005), mientras que la inseguridad de apego pueden interferir con la tendencia natural a ayudar a los necesitados (Gillath, Shaver y Mikulincer, 2005; Feeney & Collins, 2001).

El vínculo del apego puede verse, en la relación entre empatía y la conducta prosocial por los mecanismos de regulación emocional, actuando la inseguridad como sobreexcitación empática, fue descrita por Hoffman (2000) como:

"el proceso involuntario que ocurre cuando la sensación de peligro de un observador se vuelve tan dolorosa e intolerable que se transforma en un intenso sentimiento de angustia personal que puede mover a la persona hacia un modelo de respuesta empática" (p. 198).

Sobre esta evolución bien sea en el apego y la regulación emocional, indicaba previamente Hoffman (1991) que la empatía hacia otras personas, como proceso motivacional a ayudar en el problema de otra persona, tiene un desarrollo similar a los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo, por lo cual con la edad aumenta la

capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona gradualmente y transforma el malestar personal en una reacción de simpatía y compasión más orientada hacia la otra persona. La maduración de la persona tendría un papel importante en el aprendizaje de los mecanismos de autorregulación emocionales, los cuales tienen un papel fundamental en la regulación de la conducta humana, mucho más que el razonamiento moral o la habilidad para un razonamiento abstracto (Bandura, 1991).

Estudios que contemplan la conducta prosocial como una característica disposicional tienen en Penner y Orom (2009) un referente al afirmar que existe una substancial estabilidad temporal y consistencia transituacional en los pensamientos, sentimientos y acciones prosociales; además de una variabilidad interindividual fiable en las respuestas prosociales entre la gente aunque las disposiciones permanentes juegan un rol importante tanto en la coherencia intraindividual y la variabilidad interindividual en las respuestas prosociales.

Penner y Finkelstein (1998) refirieron a la existencia de una personalidad prosocial, a la que definieron como "una tendencia permanente a pensar en el bienestar y los derechos de otras personas, a sentir preocupación y empatía, y actuar en un manera que beneficie a otras personas", surgida a raíz de investigaciones previas como la de Penner, Fritzsche, Craiger, y Freifeld (1995) en la cual analizaron la naturaleza de la orientación de la personalidad prosocial partiendo de la base según la cual no hay una disposición específica o rasgo que se asocie con todas las conductas prosociales, sugiriendo que existe un grupo de disposiciones que en conjunto están relacionadas con pensamientos, sentimientos y comportamientos prosociales.

Para identificar estos atributos, hicieron una búsqueda exhaustiva de la literatura e identificaron rasgos de personalidad y constructos relacionados que correlacionaban consistentemente con el comportamiento prosocial. A raíz de sus investigaciones desarrollaron la Batería de Personalidad Prosocial (PSB) que mide seis disposiciones: responsabilidad social, empatía afectiva, la empatía cognitiva, razonamiento moral orientado a otros, ayuda en el pasado y angustia personal egocéntrica en respuesta a la angustia de los demás.

El análisis factorial de las puntuaciones totales de las medidas aplicadas a una amplia variedad de muestras en los Estados Unidos y Europa (Penner, 2002), identificó

dos factores: el primer factor "Empatía orientada a los otros" representa sentimientos y pensamientos prosociales, e integra las medidas de responsabilidad social, preocupación empática y toma de perspectiva. Las personas que más destacan en este factor son empáticos y sienten responsabilidad y preocupación por el bienestar de los demás. El segundo factor lo llamaron "Servicialidad", representa una tendencia a involucrarse en acciones prosociales, este factor implica medidas sobre haber prestado ayuda en el pasado y de angustia personal (según la escala de Empatía de Davis, 1980).

Los dos factores normalmente se correlacionan .40 o menos y las pruebas convergentes indican que el primer factor representa la predisposición a tener pensamientos y sentimientos orientados a las demás personas y el segundo factor representa la tendencia a actuar prosocialmente. Para Penner la personalidad prosocial revela que tiene en las personas un sustrato disposicional, y en sus estudios Penner (2002) se basa en el voluntariado como un elemento común de la conducta prosocial al que define para refrendar su carácter disposicional, como "*conductas prosociales planeadas a largo plazo que benefician a extraños en el marco de un contexto organizacional*"(p. 448).

Omoto y Snyder (1995) interpretan el voluntariado como la ayuda no obligatoria; debido a esto, los voluntarios son considerados con menor propensión a una conducta de ayuda por una situación concreta, sino actuar de manera más disposicional (Dovidio et al., 2006). Ello no excluye que factores situacionales estén asociados con las diferencias entre las conductas de los voluntarios. Por ejemplo, Penner (2009) señala que muchos voluntarios informan que decidieron ser voluntarios porque alguien se lo pidió y también los objetivos y la reputación de la organización en la cual dedican su voluntariado son importantes, así como las relaciones de los voluntarios con la organización; ello influye en la cantidad de tiempo que dedican y su grado de compromiso (Davis, Hall y Meller, 2001; Grube y Piliavin, 2000).

Desde estos estudios, Penner y Orom (2009) consideran tres aspectos del voluntariado básicos en incrementar el potencial de los atributos personales para llevar a cabo conductas prosociales. En primer lugar, el voluntariado normalmente implica conductas a largo plazo con múltiples componentes, y eso produce un indicador fiable de la clase de conductas de interés. En segundo lugar, la decisión de ser voluntario suele ser resultado de una reflexión, y según los autores, cuanto más compleja es la

elaboración de un proceso cognitivo previo a una acción, más probable debería ser que permanezcan los procesos y mecanismos sociocognitivos (disposiciones) que influenciaron la decisión de la persona. Y tercero, los voluntarios actúan usualmente sin conocer las personas destinatarias.

Anteriormente, desde el modelo de empatía multidimensional, Davis realizó dos estudios acerca de cómo la preocupación empática afecta a la conducta de ayuda en la vida real. Davis, Mitchell, Hall, Lothert, Snapp y Meyer (1999) encontraron que los estudiantes universitarios que puntuaron alto en preocupación empática fue más probable que expresaran su interés en participar en tareas de voluntariado que les hiciera entrar en contacto directo con la persona a ser ayudada, calificando la actividad como recompensante. Los autores concluyeron que la empatía puede jugar un rol importante en el pensamiento estratégico que precede a una decisión de "deliberadamente encontrar una causa que requiere ayuda", y que no solamente la reacción inesperada de encontrar a una persona en estado de necesidad.

Mientras la preocupación empática juega un importante rol en la elección de voluntariado en el estudio de Davis et al. (1999), otro estudio posterior, Davis, Hall y Meyer (2003) no encontraron correlación entre niveles individuales de preocupación empática y satisfacción o permanencia en voluntariados. Davis concluyó que es necesaria más investigación para entender las relaciones entre las disposiciones personales hacia la simpatía y la angustia personal como factores en la decisión de voluntariado, la satisfacción con el voluntariado y la persistencia (Davis, 2005). En Holanda Bekkers (2005) realizó un estudio de voluntariado usando una muestra aleatoria de 1283 personas encontrando correlaciones estadísticamente significantes entre preocupación empática y participación en asociaciones de voluntariado. En un estudio posterior encontró una correlación estadística significativa aunque floja entre preocupación empática y donaciones económicas a entidades caritativas (Bekkers, 2006).

4.3 RELACIONES ENTRE LOS VALORES Y LA EMPATÍA

En este apartado resaltamos las aportaciones realizadas desde el estudio de Damasio (2005) sobre las emociones, quien analizó las posibles bases neurobiológicas de los valores apoyándose en investigaciones que desde la neurociencia social están desarrollándose por el uso de tecnología que permiten observar la activación de circuitos neuronales. Para el autor, el desarrollo en los seres humanos de un sistema de valores sería consecuencia del proceso evolutivo en el cual de unas emociones primarias, se dio paso a las emociones sociales, inherentemente vinculadas a los valores según la teoría de Schwartz (1992, 2006) y presentes en otras especies no humanas (de Waal, 2005).

Damasio (2005) relaciona el sistema de valores con base a la regulación homeostática a nivel biológico y sobre la base de las emociones, lo cual que a su vez vincula valores y empatía como mecanismos (Batson, 2009; Eisenberg, 2009; Hoffman, 2000). Aduce Damasio que el sistema homeostático cumple las funciones de mantener la salud y en definitiva procurar estados de funcionamiento óptimo del cuerpo humano, por lo cual también interviene en regular la importancia y prioridad de los valores en la persona, en la misma línea argumental Hoffman (2000) sugiere que la activación de los principios morales ayuda a ajustar el nivel de angustia empática. Si la angustia empática es muy intensa, será disminuida; y se intensificará si está muy baja. La contribución de la empatía a los principios morales es, de acuerdo a Hoffman, unir las cogniciones referentes a valores al sentimiento, lo cual fortalecerá la motivación a actuar socialmente.

Damasio (2005) alude a dos posibles modelos teóricos desde los cuales se daría la activación y puesta en práctica de valores. Por una parte desde una mayor preponderancia de procesos cognitivos, al identificar la persona una situación se produciría una evaluación y un juicio moral, estaría el modelo que marca la tradición en de Piaget y Kohlberg (Damasio, 2005). El otro modelo viene de la tradición que identifica con Hume y Adam Smith, y proviene de una activación de valores posterior a la reacción emocional ante una situación social, la cual produciría sentimientos morales e intuiciones que guiarían a dar una respuesta a la situación.

En esta tradición, el razonamiento moral ocurre después de la intuición moral que da la primera respuesta, y después racionaliza la acción llevada a cabo; por la cual se decanta el autor aunque señala el hecho de que los sentimientos sociales al incluir la evocación de guiones innatos y aprendidos en la cultura en la que se educa la persona, probablemente signifique que las intuiciones morales están acompañadas por un despliegue de conocimientos que faciliten razonamientos que ocurren en paralelo a intuiciones.

Al suponer que las emociones, sentimientos e intuiciones juegan un papel crítico en el uso de los valores humanos, Damasio (2005) entiende que el equilibrio entre la intuición y el razonamiento varía de caso a caso, y lo mismo ocurre con la interactividad en la selección de valores para adaptarse a las situaciones, lo cual influiría desde el modelo de Schwartz (1992) en la jerarquía de valores. Las emociones a través de los sentimientos entregan información cognitiva, que enlaza con los guiones conductuales aprendidos durante el desarrollo cognitivo en el cual se han desarrollado los valores aprendidos en la cultura de la comunidad en las que vive la persona.

Interpretar las emociones y proveerlas de significado, para que el proceso de regulación conlleve que la activación que suponen llegue a una finalidad positiva para la persona, formaliza esta comunicación inter-cerebral por la cual empatía y valores son partes fundamentales en desarrollar guiones de actuación y conductas orientadas en un sentido más social o más individualista. En apoyo a ello desde la neurociencia Zahn, Moll, Paiva, Garrido, Krueger, Huey, Grafman (2009), en su estudio sobre las bases neuronales de los valores, han hallado evidencia de que regiones del cerebro se activan en respuesta emocional a juicios sobre valores a los que eran sometidas las personas participantes, observando diferencias en las regiones frontomesolímbicas para sentimientos morales evocados por acciones sociales relacionadas con valores.

La relación entre valores, y el proceso cognitivo que implican, conllevan la activación de emociones (Feather, 1995, citado en Schwartz, 2010). Este autor indica que una vez que la gente reconoce las acciones posibles para ayudar a otro, y sentir al menos un mínimo de responsabilidad, sus valores sirven de motivación para actuar. Los valores inducen valencias sobre las posibles acciones, que se vuelven más atractivas, más valoradas subjetivamente, en la medida en que promueven el logro de los objetivos valorados. Los valores más prioritarios son fundamentales para el autoconcepto,

entonces sintiendo que mediante una acción se alcancen tales valores desencadena una automática respuesta positiva y afectiva, sentir que una acción pone en peligro estos valores se desencadena una respuesta afectiva negativa.

Anotaba al respecto Damasio (1994, 1999, 2003; citado en Batson, 2009) que una de las virtudes de que las personas guíen su acción a un objetivo por motivaciones basadas en la evaluación cognitiva de las emociones asociadas, favorece que las respuestas automáticas a los estímulos (por sus mecanismos regulatorios) motivadas hacia un objetivo por emociones pueden ser adaptables en un amplio rango de condiciones ambientales, circunstancias y eventos. Dicha flexibilidad parece altamente deseable para entornos cambiantes y que necesitan respuestas no siempre basadas en la razón, por lo cual según parece señalar Batson (2009), el efecto de la emoción en los valores como guías, representaría una respuesta de carácter sumamente adaptativo.

Schwartz (2010) refiere a valores de benevolencia o universalismo como los principales para empatizar con otra persona, aumentando la toma de perspectiva y activando sentimientos mediante la imaginación de la situación de otra persona. En concreto los valores de Benevolencia aumentarían la percepción de necesidad, preocupación empática y toma de perspectiva en relación a los miembros de uno mismo en grupo, mientras que los valores de universalismo harían lo propio en relación con los miembros de grupos e incluso el medioambiente. Por otra parte, según el modelo del autor, los valores de Auto-promoción pueden reducir la percepción de necesidad, la toma de perspectiva, la empatía, y con ello la conducta de ayuda.

Entrando ya en el estudio de valores y empatía, en alumnado de Universidades se encuentra en la literatura un antecedente en la investigación desarrollada en Finlandia por Myyry y Helkama (2001) y Myyry (2003), en dichas investigaciones se analizan las relaciones entre los valores según el modelo de Schwartz (1992, 2005) y su relación con la empatía emocional según la definición de Mehrabian y Epstein (1972) entre alumnado universitario de ciencias sociales, administración de empresas y tecnología. Entre las hipótesis planteadas se parte de la base de que la empatía emocional, por su relación con la conducta de ayuda, es de esperar que también esté correlacionada positivamente con las tipologías de valor de benevolencia y universalismo así como negativamente con poder, según indican estudios previos de Sheldon y Johnson (1993, citados en Myyry y Helkama, 2001).

Cita Schwartz (2008) que las cogniciones que elicitan un valor ante una situación, pueden entrar en incongruencia al experimentar sentimientos que contradigan a los valores de una persona, que en su momento se habrían asentado sobre la base de otras emociones. Analiza el autor la importancia de comprender cómo los valores se relacionan con diferentes disposiciones de la personalidad, porque este conocimiento sería útil para ser usado cuando se discuten los valores de organizaciones y comunidades. Se pregunta el autor, sobre la clase de implicaciones para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes habría, si los sistemas de las escuelas enfatizaran la auto-dirección e ignoraran los valores de conformidad y tradición, afirmando que es probable que los valores de diferentes grupos sociales afecten a la personalidad de miembros individuales de esos grupos, pero no se ha estudiado en qué sentido.

Al proponer que la relación causal entre valores y emociones debe ser bidireccional Schwartz (2008), entiende que ciertas tendencias emocionales podrían afectar las prioridades de valor de una persona, pero los valores pueden provocar asociaciones emocionales a ellos; así la elección de los valores podría depender de la tendencia emocional de cada persona. Por ejemplo, una persona que es propensa a la empatía es probable que valore el bienestar de los demás, y una persona que valora el bienestar de los demás prestará atención a las emociones de las demás personas, lo cual debería favorecer la empatía; en cambio una persona con tendencias a la vergüenza y angustia, puede preferir estabilidad en vez de estimulación y una persona que cree que los valores de conformidad son importantes, sentirá culpa si rompe normas sociales, cuando alguien que considera la independencia más importante que la conformidad no sentirá culpa en una situación similar.

Es interesante la aportación de Damasio (2005), quien alude que emociones como la vergüenza y la culpa tienen como eje central la violación de una norma por uno mismo, lo cual relaciona en último término con valores de justicia. Para Damasio el impacto biológico de tales emociones en los sujetos es enorme, porque esas emociones auto-castigan a la persona y ese castigo tiene importantes consecuencias en el individuo; siguiendo esta línea, refiriere a la menciona la emoción de la compasión la cual al estar orientada a la preocupación por los demás relacionaría con la empatía.

Blasi (1999) apuntaba a que emociones morales per se, como la empatía y la culpa, no motivarían por sí solas la conducta moral al carecer de intencionalidad, necesitarían

ser reconstruidas en su sentido moral, por lo cual la empatía como emoción necesita estar estructurada cognitivamente para contribuir a convertirse en conducta, hecho que cual fundamentaría la interrelación entre valores y empatía, como estructuras de retroalimentación entre emociones y cognición para la conducta moral. En este sentido, Silfver, Helkama, Lönnqvist, y Verkasalo (2008), realizaron un estudio con el objetivo de examinar las conexiones entre las prioridades de valor y la propensión a culpa, vergüenza y empatía, partieron desde la hipótesis por la cual valores y las tendencias emocionales están relacionados.

Basándose en el modelo de valores de Schwartz, Silfver et al. (2008) plantearon que la preocupación empática y la toma de perspectiva estarán positivamente correlacionadas con los valores de la dimensión de Auto-trascendencia y negativamente con los de Auto-promoción, diferenciaron en su hipótesis que la propensión a la angustia y a la vergüenza, al ser emociones más primarias, tendrían una menor relación con los valores asociados a la culpa, la preocupación empática y la toma de perspectiva, esperando que las dimensiones de empatía estuvieran positivamente relacionadas con el universalismo y la benevolencia, dado que estos valores se preocupan por el bienestar de los demás, ya sea con gente con la cual se tenga o no relación previa y los valores opuestos, poder, logro y hedonismo, enfatizan los intereses personales, esperándose que tengan una relación negativa con la empatía.

Los resultados confirmaron que la culpabilidad correlaciona positivamente con los valores de universalismo, benevolencia, tradición y conformidad, y como es de esperar en el modelo de Schwartz (1992), negativamente con los valores de poder, hedonismo, estimulación y auto-dirección (este último salvo el caso que dicho valor pueda tener como finalidad una conducta moral). En este sentido, Silfver et al. (2008) apuntan a que enfatizar los valores que representan intereses personales se relacionaría con bajo sentimiento de culpa, siendo los valores orientados a la implicación con las demás personas y la estabilidad del sistema social los más vinculados a sentir culpabilidad. En comparación con la culpabilidad, que sería según Damasio (2005) como una emoción social que requiere un desarrollo cognitivo y emocional, la vergüenza tiene menor relación con los valores.

En relación entre empatía y valores, las conexiones más fuertes fueron halladas en la dimensión de Auto-trascendencia / Auto-promoción, y muy poco significativas en la

dimensión Apertura al cambio / Conservadurismo, planteando que es posible que el objetivo de mantener una sociedad estable a veces entre en conflicto con el bienestar individual de la gente. Los valores de universalismo y benevolencia correlacionaron positivamente con preocupación empática y toma de perspectiva, y en menor medida con angustia.

Para concluir, remarcar que la tendencia a la angustia refleja poca habilidad en la autorregulación de las emociones (Eisenberg, 2000), sería lo que Damasio (2005) atribuiría a emociones primarias, por lo cual no tendría la complejidad que permita asociarla conscientemente a prioridades de valor, pero si interferiría en los mismos (Schwartz, 2010). En otros estudios, Myyry y Helkama (2001) y Juujärvi (2003) encontraron que la empatía, como mide el QMEE de Mehrabian y Epstein (1972) tiene una fuerte conexión con la dimensión de auto-trascendencia y Auto-promoción. La empatía se relaciona positivamente con los valores de la dimensión de Auto-trascendencia y negativamente con los valores de Auto-promoción.

4.4 ROL DE GÉNERO, LOS COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL, LOS VALORES Y LA EMPATÍA.

Realizando una revisión bibliográfica, son escasos los estudios que se hayan realizado desde la perspectiva rol de género. Mayoritariamente las investigaciones realizadas sobre comportamientos socialmente responsables, empatía y valores, tienden a analizar la relación desde la variable de sexo. En este apartado se presentan algunas aproximaciones recientes sobre la investigación desde el género.

En cuanto a referentes sobre la investigación sobre sexo y género, Fernández (2010) comenta la existencia de dos grandes posiciones, por un lado el grupo mayoritario que aboga que sexo hace referencia a lo biológico y el género a lo social (Oakley, 1972; Prince, 1985) y, por otro, un grupo minoritario, en el que se incluye Fernández, que aboga porque lo biológico y lo social se complementan a la hora de formar una única, aunque compleja, realidad. Señala Fernández (2010) que a partir de los años 50, diferentes ramas del saber como la genética, sociología, endocrinología, neurociencia o la psicología, inician el estudio desde los distintos mecanismos subyacentes que explican esos diferentes morfismos sexuales (mujeres/varones) que tendrán claras

implicaciones en el desarrollo de las personas y sus roles a lo largo de sus vidas (p. 258-258).

Las relaciones entre género, empatía y valores pueden ser interpretadas desde la perspectiva de las identidades sexuales (cómo uno se va haciendo y desarrollando mujer, varón o persona de identidad sexual poco definida hacia las dos anteriores). Apunta Fernández (2010) que partimos del morfismo sexual con el que nacemos; siendo necesario que a partir de él cada sujeto reflexione mediante el uso de la integración de lo cognoscitivo y lo afectivo, sobre los posibles significados e implicaciones que tiene el hecho de ser personas sexuadas (mujeres, varones e individuos ambiguos) y nuestra manera de relacionarnos en base a esa relación entre la emoción y la interpretación cognitiva.

Además, la reflexión que implica el desarrollarse como persona en base a un género, está condicionada por las funciones que una sociedad determinada demanda de cada sexo, llegándose a producir un conjunto o sistema de creencias, descriptivas en un principio para pasar a ser prescriptivas después, sobre lo específico de cada sexo, lo que podemos interpretar sobre los valores a los que cada cultura otorgará mayor importancia en función del sexo de la persona.

Fernández (2010) señala al género como *“un dominio complejo en el que tienen cabida todos aquellos aspectos relacionados con las diferencias y semejanzas entre los sexos que no presentan un carácter estrictamente sexológico; desde el cual explicar funcionalmente el desarrollo de las identidades, roles, estereotipos y asimetrías de género”* (p. 259). Al enfocar el estudio de los comportamientos socialmente responsables, desde valores y empatía, para esta investigación se tiene presente el sexo del alumnado y su rol de género, dado que como indica Fernández, (2010), desde el punto de vista de la vivencia, la existencia de dos dominios claramente diferenciados para el sexo y el género conlleva de inmediato consecuencias prácticas para la vida de las personas con distintos morfismos sexuales.

Apunta Fernández (2010) varias preguntas que se han tenido en consideración sobre el alumnado universitario y su formación universitaria, como por ejemplo:

“¿El hecho de gustarme la ingeniería y tratar de licenciarme o doctorarme en esta materia supone que he de renunciar a mi sexualidad como mujer? ¿Mi escaso entusiasmo por las funciones de liderazgo y mi regodeo en ser y mostrarme como pasivo en todo tipo de contextos supone que tendré dificultades en la vivencia de mi sexualidad como varón?” (p.261)

Son sencillos ejemplos ilustran cómo la separación y distinción entre el sexo y el género puede ser beneficiosa para la investigación acerca del desarrollo de varones, mujeres o sujetos ambiguos. Refiriendo algunos estudios sobre rol de género y valores, Mayor y Barberá (1989) señalan que no abundan las investigaciones acerca de correlatos de valores y roles sexuales, aunque algunos trabajos contraponen los rasgos agente-instrumentales, en los que predomina una orientación asertiva característicamente masculina a los aspectos comunicativos y expresivos propios de la feminidad. Feather (1984) subraya los valores de independencia y ambición como propios del rol masculino, mientras que los valores concernientes a relaciones interpersonales los califica de más femeninos.

En base a las elaboraciones teóricas de Spence y Helmreich (1978), los resultados de Barberá y Mayor (1989) indicaron que en su estudio en estudiantes de Universidad, la condición sexo no tiende a coincidir, tal como señalan otros estudios, con la condición psico-sexual (masculinidad - feminidad), aunque significativamente si se constata relación entre el sexo y las puntuaciones en la escala Masculinidad - Feminidad (M-F) del EPAQ, que estaría integrada por características que son o no deseables socialmente en función del sexo. Según su estudio, en el que usaron el RVS de Rokeach (1973) los varones concedieron mayor importancia a valores como la inteligencia, la lógica y el autocontrol, así como a la igualdad; por su parte las mujeres lo hacen en relación a la corrección y honradez, mostrando a su vez tendencia a la armonía interna y la seguridad.

En base a estos resultados, Barberá y Mayor (1989) indican que la masculinidad está más asociada a valores como libertad, vida excitante e independencia (rasgos agente / instrumentales), mientras la feminidad se halla asociada a armonía interna o servicio a los demás (rasgos comunales / expresivos). También resaltan que la masculinidad-feminidad se halla asociada a la edad, siendo en relación a los valores un cambio axiológico desde un mayor interés por las amistades sinceras, la felicidad y la ambición,

a valorar positivamente belleza, igualdad y prácticas liberales. En cuanto a los análisis discriminantes entre valores instrumentales y terminales; y las variables de sexo biológico y género psicológico, no se observaron muchas diferencias entre valores terminales y variables de sexo y género, aunque coinciden menos en el caso de valores instrumentales.

Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006) encontraron en su estudio sobre empatía y conducta prosocial resultados, en la línea con estudios anteriores, que indican una mayor empatía y conducta prosocial en las mujeres (Calvo et al., 2001; Pakalahti et al, 2002). Apuntan las autoras que creen que dichas diferencias de género estarían relacionadas con procesos de socialización y anotan que en la investigación de Carlo et al. (2001) se encontró que niños y niñas estadounidenses mostraban los mismos niveles de cooperación, mientras que en niñas brasileñas, cuya cultura es más colectivista, mostraron mayor cooperación que los varones, diferencias que aumentaron con la edad. Ello está en consonancia con los estudios de Eisenberg et al. (2001) que presentan que el contexto social hace que las mujeres reciban mayor condicionamiento.

Fernández-Pinto et al. (2008) apuntan que Hoffman (1977) en los primeros estudios al separar las medidas de empatía cognitiva y afectiva, encontró que las mujeres tendían a puntuar más alto que los hombres en empatía afectiva, pero no así en cognitiva; estos resultados fueron replicados por Eisenberg y Lennon (1977) e interpretados por las autoras en base a una explicación auto-representacional basada en estereotipos de rol de género según la cual en cuestionarios disposicionales que miden la tendencia a experimentar la empatía emocional, las mujeres tendrían tendencia a presentarse como más empáticas que los hombres puesto que sería lo esperado, mientras que sería lo opuesto en el rol de género masculino; dicha explicación ha recibido apoyo de Ickes et al.(2006).

CONCLUSIONES

En este apartado se presenta una síntesis de la interrelación entre los constructos que para esta investigación se han señalado como importantes para obtener conocimiento sobre si las Universidades cumplen su cometido de formar profesionales con sentido de la responsabilidad hacia la sociedad. En el campo de la RSU, se ha seguido la indicación de Navarro (2006, p. 80) conforme a que *“La Responsabilidad Social es una abstracción, un valor y, por tanto, una persona no es socialmente responsable si sólo conoce intelectualmente el concepto; la Responsabilidad Social se ejerce y concreta a través de una conducta moral.”*

En base a ello, esta investigación pretende atender la demanda sobre la RSU que realizan Navarro et al. (2010) al plantear como desafíos, *“por un lado, conocer y comprender mejor este concepto a través del examen de los valores que subyacen en él y las actitudes que modelan este tipo de comportamiento”* (p. 116). Esta investigación para resolver tal cuestión, ha seleccionado como objetivo de estudio en la RSU los valores subyacentes al comportamiento socialmente responsable y la empatía como posible constructo básica en ser socialmente responsable.

El campo de la prosocialidad en la psicología tiene una larga trayectoria de estudio, desde perspectivas evolutivas en los estudios de Piaget y Kohlberg hasta las actuales en torno a los trabajos de Batson (2009), Eisenberg (2009) y Hoffman (2000); así como una base de estudio desde la neurociencia social en los aportes de Hein y Singer (2010), Damasio (2005, 2007) y de Waal (2008). Puede observarse que desde la psicología se ha dado una evolución acerca del estudio para conocer cuáles serían las variables que inciden en el desarrollo de personas que tengan sensibilidad hacia las demás personas, que ello materialice en comportamientos de responsabilidad social, conducta prosocial, y se está trabajando en relación a cómo se puede desde la educación ir incorporando entre las prioridades de valores el atender el bienestar colectivo. Y no tan solo orientado a personas, sino también algunos estudios (Sevillano, 2007), abordan la incidencia de la empatía y los valores de la persona, respecto al medioambiente.

En la presente investigación se ha hecho referencia a las definiciones de algunos de los constructos al estudio de la neurociencia social, la rama de este ámbito científico que analiza los correlatos neuronales de las conductas humanas que conducen a vivir en sociedad. Es oportuno introducir en este apartado algunas de las reflexiones de Damasio

(2005, 2007), para comprender el impulso que desde esta investigación se cree que deben tener los estudios teóricos y empíricos en el área de la Responsabilidad Social, desde la comprensión de las bases psicológicas, y por ende su desarrollo desde la Universidad como institución socializadora. Se teoriza que para que la universidad pueda educar en responsabilidad social debería contemplar el efecto de la formación en las variables que inciden para que las personas que estudian, desarrollen sus capacidades para ser responsables con la sociedad.

Iniciando desde lo más básico que serían los procesos neurológicos, dedicó Damasio (2007) un ensayo a comentar las relaciones entre ética y neurociencia desde un punto de vista que alude a la base neuronal de las conductas morales. Las preguntas formuladas en el ensayo sirven de base para que en la presente investigación se tengan presentes los estudios que desde la neurociencia social se realizan en torno a las bases neuronales de empatía y valores. *¿Qué sabemos de las estructuras cerebrales requeridas para la conducta ética?* y *¿Cómo trabaja el cerebro cuando manipula conocimiento moral y realiza conductas morales?*

El estudio de la relación entre valores y acciones prosociales se ha realizado tradicionalmente desde diferentes enfoques y perspectivas de análisis, pero aprovechando los desarrollos tecnológicos es posible realizar una especial incidencia en estudios que desde la neurociencia social ofrecen mayor información sobre la relación entre factores emocionales y cognitivos a la hora de tomar decisiones y estructurar el contexto personal en su dimensión social. En su estudio de los valores y la ética, Damasio (2007) considera que la ética tendría su origen en las emociones sociales y su sistema de regulación biológica. Para el autor el hecho que los valores emerjan vinculados a las emociones, supone que las personas disponemos de mecanismos biológicos para la construcción de un sistema de valores, lo cual abre el camino al desarrollo social y cultural.

Al interpretar la empatía como una emoción social, Damasio (2005) considera que biológicamente tendría su origen en la regulación homeostática de emociones primarias subyacentes a mecanismos de cooperación y castigo social que, con el desarrollo evolutivo de la corteza cerebral en los lóbulos pre-frontal, temporal y parietal, aumentaron las capacidades cognitivas para evaluar emociones y decidir conductas. Se considera que la empatía sería una evolución de emociones primarias, como el miedo,

la tristeza o la alegría, hacia emociones sociales que mediante combinaciones de acciones establecieron guiones cognitivos de acción que incorporan variados aspectos de regulación biológica, así como motivaciones para auto-regular la activación del organismo.

Siguiendo esta senda evolutiva, de Waal (2008) considera la empatía como el impulso que motiva la conducta prosocial y se da en seres humanos y algunos animales, debido a que la empatía y la conducta prosocial están positivamente relacionadas a nivel fenotípico. El autor supone que es de carácter hereditario y la conducta socialmente responsable sería una evolución desde unos modelos primitivos de cohesión social basados en el desarrollo de la empatía por contagio emocional, lo cual explica Damasio (2005) como emociones primarias. Para este autor los mecanismos que activan la homeostasis en la regulación emocional son definidos por condiciones que el ser humano consciente y reflexivamente puede describir como estados de dolor y pena por un lado, o de placer y recompensa. Los estados de regulación homeostática de emociones primarias conllevan programas de acción que asisten directa o indirectamente a llevar a cabo conductas prosociales o de huida, ambas referidas por Batson (2009), Eisenberg (2009) y Hoffman (2000) ante una sobre-estimulación emocional en sus análisis sobre la empatía y la conducta prosocial.

El origen de la empatía y la conducta socialmente responsable estaría relacionada a la necesidad de vivir en sociedad (Batson, 2009). Este autor incide reflexionando sobre si que la preocupación empática, como motivadora de la conducta de ayuda tendría un carácter altruista fundamentado en el colectivismo, como la motivación que tiene como meta final el beneficio de un grupo; o de carácter egoísta y convivir en sociedad como una forma de egoísmo por la supervivencia. Menciona que desde la filosofía moral se ha argumentado la importancia de la existencia de motivaciones prosociales más allá de las egoístas; sin embargo opina el autor, rehúsan hablar de que sean por causas de empatía emocional, dado que la preocupación empática no es sentida por todo el mundo como necesidad, al menos no en el mismo grado.

Batson (2009) rehúsa que el colectivismo sea el origen de la conducta prosocial, porque los intereses del grupo están circunscritos a sus límites; así como que la preocupación empática se base en un principio de justicia entre miembros de un grupo, dado que en su opinión es universal e imparcial, matizando que la motivación hacia la

justicia puede ser fácilmente cooptada y vulnerable a la racionalización (Bandura, 1999; citado en Batson, 2009). Para el autor parece una hipótesis robusta que es la empatía lo que induce al altruismo y al colectivismo, señalando el origen de la motivación prosocial como la última meta de defensa de un principio universal e imparcial de moral que denomina principalismo (Batson, 2009). Enfocado desde el presente estudio, el autor apunta que las estrategias que combinen la atención en la persona tanto de la empatía como de los valores colectivistas apelando a principios morales, parecen ser especialmente prometedoras para la promoción de personas socialmente responsables.

Se considera entonces que quizás, si se puede orientar el desarrollo personal hacia una madurez emocional, que permita sentir una preocupación empática hacia las víctimas de injusticia o percibirse ellos mismos en un grupo común con las demás personas de otras sociedades, se podrán combinar los puntos fuertes de la motivación por un deseo de justicia que provea perspectiva y razón. La activación empática cumpliría el rol de ser generadora de una motivación - emoción que, según el modelo de Schwartz (1992), promueva valores de la dimensión de “Auto-trascendencia”, orientados hacia la sociedad y que una educación que contemple la emoción, medie entre una excesiva racionalización que lleve a centrarse en uno mismo, y la persona abogue por valores centrados en sí misma, evitando implicarse en comportamientos de responsabilidad social, con el beneficio mutuo.

Resaltando este enfoque sobre la relación entre comportamientos de responsabilidad social y empatía cognitiva - afectiva, desde la definición de valores de Schwartz (2006), conforme son creencias íntimamente ligadas al afecto, que refieren a metas deseables que motivan las acciones que van más allá de las propias acciones y situaciones específicas y sirven como estándares; se comprende que el sentirse parte de un colectivo, implica que al ordenarse unos valores, en base a la importancia relativa sobre otros, siendo la importancia relativa de varios valores los que ejercen como guías a la acción, o comportamiento socialmente responsable. La responsabilidad social constituiría un conjunto de valores que guiaría a un modelo de vida basado en ser responsable hacia la sociedad. Ello en el marco teórico caracterizaría un modelo en el cual la responsabilidad social, como comportamiento, va ligada valores y empatía.

Ser socialmente responsable sería, según este marco de estudio, un proceso evolutivo en el que puede hacerse incidencia desde un modelo educativo. La

responsabilidad social se construye en un proceso evolutivo de valores y capacidades empáticas, sobre la base de circuitos neuronales que conforman ambas variables. Si bien la definición de empatía ha resultado compleja de definir para operativizar su uso y medición, la mayoría de autores aluden a la consideración de la que representa un factor motivacional de la conducta prosocial (Batson, 1991, 2009; Davis, 1994; Decety y Meyer, 2008; Eisenberg, 2009; Hoffman, 2000), adquiriendo un papel crucial en el desarrollo moral, motivando la conducta prosocial e inhibiendo la agresión, en un equilibrio de desarrollo cognitivo y emocional, mediando en la auto-regulación de respuestas emocionales.

En este sentido el rol de la empatía es considerado importante en cuanto a la educación de los comportamientos de responsabilidad social desde no tan solo un punto meramente cognitivo, lo cual refiere Hoffman (2000) al plantear que los principios morales abstractos, que a menudo se aprenden en contextos didácticos, no motivarían por si solos los comportamientos prosociales al requerir una base emocional. La educación en valores debería ir ligada a una educación emocional (Buxarrais y Martínez, 2009), ya que los vínculos entre los valores y la ansiedad (que puede equipararse a la regulación emocional y la capacidad empática) ayudan a explicar aspectos de la estructura de valores y que adopten las personas posiciones tendentes a actuar de un modo u otro en sus relaciones sociales (Schwartz, 2009). La búsqueda de los valores para evitar el conflicto (conformidad), mantener el orden (la tradición, la seguridad) o controlar las amenazas (poder), generalmente tiene la intencionalidad de evitar la ansiedad debido a la incertidumbre. En cambio los valores de hedonismo, estimulación, auto-dirección, universalismo y benevolencia expresan motivaciones más libres de ansiedad. Los valores de logro conseguirían las dos cosas: cumplir con las normas sociales favoreciendo el control de la ansiedad y también afirmar su sentido de la competencia. En la medida en que la gente está preocupada por los valores que permitan controlar la ansiedad, tienen menos recursos psíquicos para ayudar a los demás (Schwartz, 2009).

Esta investigación también comprende como parte de la RSU, más allá de desarrollar valores prosociales entre personas, el que desde una formación universitaria integral el alumnado desarrolle sus comportamientos socialmente responsables hacia la sostenibilidad, incluyendo el medioambiente. Por ello, es cita obligada el estudio realizado acerca de la influencia de los valores, la empatía y las conductas a favor del

medioambiente realizado por Sevillano (2007), quien refiere como "*el medio ambiente se ha instalado en la sociedad como un individuo más al que se debe procurar respeto y cuidado*" (p. 7), analizando en su investigación sobre la preocupación de las personas por el medio ambiente desde la psicología, centrándose en las variables de empatía y creencias sobre el comportamiento pro-ambiental.

Esta línea de estudios enlaza con la investigación, dado que la autora se basa en estudios realizados por Schultz (2000), quien estableció un modelo basado en el rol del sistema de valores, según Schwartz como base de la preocupación ambiental, y del análisis motivacional del comportamiento prosocial de Batson (1994). Ello resulta de especial interés pues favorece comprender que educar en valores y empatía, puede repercutir en procurar una educación integral en la persona que se transforme en responsabilidad hacia la sociedad y el medioambiente, basada en unos valores arraigados en la sensibilidad, que conlleven un proceso hacia la construcción de sociedades sostenibles.

Educación en responsabilidad social: ¿fomentar una emoción?

El estudio relativo a la investigación a comportamientos de responsabilidad social, y la influencia que pueden tener la empatía y los valores como bases psicológicas, entendido desde la RSU, pretende postular que la educación debería atender junto a la transmisión de conocimiento las bases que fundamentan el desarrollo personal, afectiva y cognitivamente, ligado a su formación como profesional (Buxarrais y Martínez, 2009). El sentirse parte de un contexto socio-ambiental debe ser fundamental para que cumpla la Universidad con su rol social; tal como entiende Navarro (2006), el marco de la formación superior representa una responsabilidad de la Universidad atender al desarrollo moral; o tal como indicaron Penner y Finkelstein (1998) apoyar las bases de una personalidad prosocial.

Considerando la vinculación de los comportamientos socialmente responsables con el desarrollo moral, desde el modelo de 4 componentes de Rest (1986), se atiende que la motivación moral es parte de las prioridades de valor y específicamente, la importancia que se da a valores morales en contraste con los otros. Para Schwartz (2007) los valores morales serían en la cultura occidental favorables a la motivación moral, siendo los de benevolencia y universalismo, ambos en la dimensión de auto-trascendencia, y según el estudio de Myyry et al. (2010) propios de carreras sociales.

Estos valores deberían ir ligados a la responsabilidad social, pues según Silfver et al. (2008) los dominios de valor Universalismo y Benevolencia correlacionarían con pensamiento independiente y comprensión de las perspectivas de los demás, siendo favorecidos por la capacidad empática; y Myyry (2010) al analizar como la empatía y los valores, incide en que la toma de perspectiva contribuye a adoptar esquemas morales post-convencionales, incluso ante patrones de valores individualistas (hedonismo) o colectivistas (benevolencia y tradición). Los valores de conformidad y seguridad predicen positivamente mantener esquemas convencionales, mientras que universalismo y auto-dirección predicen negativamente mantener esquemas convencionales pero si positivamente adoptar esquemas post-convencionales.

Relatan Myyry et al. (2010) que la existencia de robustas evidencias de que factores sociales en la toma de perspectiva, entre ellos diversidad de experiencias por edad, estatus socioeconómico, educación y toma de perspectiva entre grupo de amistades, promueve el desarrollo del juicio moral (Gibbs et al., 2007; citados en Myyry et al., 2010). Ello revierte en reafirmar a la Universidad como un espacio adecuado para la formación en y desde la responsabilidad social.

En resumen, al entender la empatía como un rasgo disposicional con sustrato neurológico, interconectamos las definiciones relativas a sentir con o por otra persona, presente físicamente o como concepto, con las definiciones que acentúan la toma de perspectiva y la reflexión moral en un camino que entrecruza constantemente pensamientos y sentimientos, cristalizando en estructuras de valores que son la base de creencias que ejercen de guías de asumir nuestra responsabilidad social.

Formar a profesionales socialmente responsables requiere identificar además qué competencias deben asumir en su formación, con el ejemplo del programa DeSeCo, (OECD, 2005), entendiendo que será en función de rasgos psicológicos que se deberían trabajar de uno u otro modo para desarrollar competencias interpersonales, por lo cual hablar de valores implica conocer qué valores tiene el alumnado y de qué manera es capaz de entablar el proceso que implica empatizar con el contexto social, fomentando la educación de las habilidades cognitivas de toma de perspectiva como competencia básica en adoptar una comprensión de la repercusión de sus acciones en sociedad, y no olvidar el nexo emocional para actuar sintiéndose parte de la sociedad.

Dado que muchas organizaciones contemplan en su definición, los valores que tienen, esta investigación asume como determinante conocer dichos valores para conocer en qué comportamientos pueden influir. Dado que tal como indica Schwartz (2010), casi cualquier comportamiento tiene consecuencias positivas para la expresión, elevación, o la consecución de algunos valores, así como implicaciones negativas para los valores a través del círculo estructural en posiciones opuestas. Las personas tienden a comportarse de maneras para equilibrar sus valores opuestos mediante la elección de alternativas que promuevan prioridades de valor.

Recalca Schwartz (2009) que los valores no son neutros, no se podría decir que los valores tiene una organización sin ser sentidos y compartidos por sus integrantes. Schwartz comenta que los valores, en su definición, una vez activados tienen una carga emocional que afectan al comportamiento hacia la sociedad, influyendo en la orientación de la motivación. Valorar el bienestar de los demás, puede conducir a un aumento de la atención de las necesidades colectivas; y priorizando los valores de la dimensión de “Auto-trascendencia”, aumentaría la percepción de auto-eficacia para ayudar, e incluso aumentar la aceptación de la responsabilidad personal para actuar, mejorando la planificación y persistencia frente a los obstáculos.

Cabe tener presente que otorgar prioridad a unos valores implica una evaluación de costos y beneficios inherentes a las decisiones. De hecho, los diez tipos de valores y sus interrelaciones pueden señalar el camino hacia una teoría unificadora de la motivación humana (Bilsky & Schwartz, 2008). La elección en esta investigación por el trabajo de Schwartz se ha basado en el análisis que ha realizado de las raíces de la estructura de valores, los procesos dinámicos que dan lugar al patrón casi universal de los conflictos de motivación y congruencias, es un primer paso en esta dirección

La formación no solamente debe contemplar qué origina el impulso hacia la responsabilidad social, y cómo podría guiarse. Para Bandura (1989) una teoría completa de la acción moral debe vincular el conocimiento y el razonamiento moral con la acción moral, la teoría con la práctica, tratando de especificar los mecanismos por los que la gente se comporta de acuerdo con normas morales. En este modo, los factores afectivos desempeñan un rol regulador vital en la conducta moral (Bandura, 1987, 1991a, 1999). La activación emocional empática es uno de los factores que influyen en el tipo de respuesta que con mayor probabilidad dará el sujeto ante las reacciones emocionales de

los demás, se trata de un factor afectivo que interactuará con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales; en este proceso la toma de perspectiva será importante dado que se puede educar para que sea decisiva en la maduración de la auto-regulación emocional Bandura (1991a).

En general, se admite el supuesto de que una sensibilidad empática, una vez se ha madurado en las personas su auto-regulación, favorecerá probablemente los comportamientos prosociales, reprimiendo la agresión y favoreciendo prioridades de valor en línea con la auto-trascendencia. Aunque también cabe asumir que aunque en la Universidad se forme a personas atendiendo a su capacidad empática tanto emocional como de toma de perspectiva, el que realicen o no acciones altruistas depende de otros determinantes como los inductores sociales, las limitaciones que impone la situación, los costes potenciales, la disponibilidad de habilidades y de recursos necesarios para ayudar a la otra persona, la atribución de responsabilidad, las características de la víctima y su relación con el observador (Bandura, 1987, 1991a).

Esta investigación considera importante más que nunca trabajar desde la educación superior estas variables, porque si no puede darse una desafección hacia la sociedad, desde la inhibición de la activación emocional empática Bandura (1987) habla de apatía o sociopatía, como la falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas, personas que dado su bajo nivel de empatía pueden hacer daño a los demás sin experimentar remordimiento o malestar, promoviendo por pasividad valores individualistas. Es un reto para la educación superior el evaluar cómo formar a profesionales responsables, conocer las variables en las cuáles acompañar a la persona en su desarrollo personal para su participación social, y que ello se traduzca en comportamientos.

Este es el objetivo de esta investigación, tratar de analizar más profundamente las variables que conllevarían ser socialmente responsables a estudiantes de universidad, para aportar conocimiento a cómo incluir dichas variables en la educación superior contemplándolo como eje fundamental de su misión.

BLOQUE II: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 5: MÉTODO E HIPÓTESIS

En el primer bloque se ha expuesto la fundamentación teórica del presente estudio, abordando en primer lugar el marco teórico de estudio de las variables consideradas para la investigación: comportamientos socialmente responsables, valores y empatía. Se ha presentado en el cuarto capítulo la interrelación entre aportes teóricos y estudios acerca de la interacción entre el rol de la Universidad en favorecer el desarrollo de comportamientos socialmente responsables, los comportamientos de responsabilidad social, la promoción de valores humanos orientados al bien social, así como la importante influencia que tendría la capacidad empática para que orientar valores y bien común; resaltando también en el considerar como variable de estudio el rol de género.

Una vez desarrollada esta conjunción de variables, este segundo bloque se inicia con en el capítulo quinto, en el cual se presenta en el apartado 5.1 el objetivo principal que es la obtención de conocimiento acerca del efecto de la educación universitaria en la adquisición por parte de estudiantes de un sentido de su responsabilidad social y su relación con valores y empatía, y los objetivos específicos. A continuación, en el apartado 5.2 se presentan las hipótesis planteadas, tomando como referencia la base de estudios previos que relacionan las variables seleccionadas; siendo descrito en el apartado 5.3 el diseño metodológico adoptado para esta investigación. En este sentido es importante señalar que el estudio incide por primera vez en la investigación conjunta de las variables: auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, valores humanos y empatía en estudiantes de varias Universidades iberoamericanas. Ello ha implicado la organización del estudio orientado a establecer diferentes niveles de análisis, como se explicará en este capítulo.

En el apartado 5.4, se presenta la descripción de las características de la población universitaria participante, ofreciendo datos socio-demográficos tales como país de origen, Universidad; variables biológicas como sexo y edad; curso, para situar el grado de conocimiento deberían haber adquirido; área de estudios, relativa a la finalidad de la formación que reciben, en base a si es de carácter social, técnica o de ingeniería, o bien de carácter empresarial. Se solicitan variables a nivel de participación social, como la

práctica de voluntariado, de carácter socio-económicas en función de si se trabaja y estudia, así como socio-familiares, relativas a si vive independiente, con familia, o compañeros; terminando por la variable creencias espirituales.

En el apartado 5.5 se presenta el procedimiento llevado a cabo para gestionar y desarrollar esta investigación internacional, aludiendo a las herramientas tecnológicas utilizadas para tal fin.

En el sexto capítulo se realiza una exposición de los instrumentos seleccionados para evaluar comportamientos socialmente responsables, con el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR); los valores humanos, con el Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz Value Survey, SVS); la empatía, con el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y el rol de género con el Cuestionario de Atributos Personales (Personal Attributes Questionnaire, PAQ). De cada instrumento se comentan sus principales características, las dimensiones o escalas que contempla, así como también datos psicométricos relativos a la fiabilidad, y algunos estudios en los cuales se ha utilizado.

5.1 OBJETIVOS

En este estudio, de carácter exploratorio, se plantea como objetivo principal obtener conocimiento acerca de las relaciones entre responsabilidad social, valores y empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas. Para ello se realizará la descripción de las puntuaciones en estudiantes de universidades, de diferente sexo, edad, área de estudios y ciclo académico, en materia de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, valores y empatía; así como el establecimiento de relaciones entre los constructos y la influencia que pueden tener algunas variables independientes socio-demográficas, y el rol de género como variable independiente cognitiva.

En estudios previos, el CACSR (Davidovich et al., 2005) ha sido evaluado en muestras de estudiantes en Universidades chilenas, contrastando las diferencias con variables socio-demográficas tales como género, edad, área de estudios y curso académico. Mientras que el estudio de valores humanos, según el modelo teórico y metodológico desarrollado por Schwartz (1992, 2005), ha sido frecuentemente aplicado en población universitaria, siendo en la investigación doctoral de Myyry (2003) usado

para evaluar las diferencias de valores existentes entre alumnado de diferentes carreras, y su relación con la empatía haciendo uso del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1983). En línea con los estudios de valores y otros constructos, Mayor y Barberá (1989) realizaron una investigación en población universitaria sobre rol de género y valores.

En base a estas líneas de investigación previas, se postulan los siguientes objetivos específicos:

1. En primer lugar, describir los resultados del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (Davidovith et al., 2005), los resultados del Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz, 2006), y los resultados del Índice de Reactividad interpersonal (Davis, 1983).
2. Analizar la influencia de las variables socio-demográficas sexo, rango de edad, área de estudios y ciclo académico, en la Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, en los dominios de valor y dimensiones bipolares del modelo de Schwartz (1992) y en las sub-escalas de empatía del IRI propuestas por Davis (1980).
3. Analizar la influencia y relaciones de los valores humanos, mediante el Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz, 1992, 2006) y la empatía, mediante el IRI (Davis, 1980), en los Comportamientos Socialmente Responsables en estudiantes de Universidad, medidos con el CACSR (Davidovich et al., 2005)
4. Se realizará un estudio exploratorio para analizar la influencia de la variable cognitiva Rol de género mediante el Cuestionario de Atributos Personal (Spence y Helmreich, 1978), en la Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, los diez dominios de valor y las sub-escalas de empatía.

5.2 HIPÓTESIS

A partir de los objetivos anteriormente citados, con fundamentación en base a investigaciones anteriores fundamentadas, se han planteado las siguientes hipótesis:

1. Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables.

1.1 Resultados generales en el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables.

H 1.1 *Se plantea en la investigación la hipótesis por la cual se darán resultados similares a las obtenidas en los dos estudios anteriores realizados en Chile con el CACSR, en las puntuaciones medias de las escalas de Frecuencia e Intencionalidad de Comportamientos Socialmente Responsables. Se espera que sean las categorías de Respeto por los espacios compartidos, Auto-cuidado y Convivencia Social, las que registren puntuaciones mayores en ambas escalas.*

Realizando una comparativa con los estudios previos realizados, Bustamante y Navarro (2007) obtuvieron una media de \bar{X} : 3,45 en la escala de Frecuencia en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (escala 1). Destacando las puntuaciones medias obtenidas en las categorías de "Respeto por los Espacios Compartidos", "Convivencia Social" y "Auto-cuidado". En un estudio posterior, Navarro et al. (2010) obtienen una puntuación media en la escala 1 prácticamente igual (\bar{X} : 3,44); mientras que las categorías con mayores puntuaciones medias fueron "Respeto por los Espacios Compartidos", "Responsabilidad Académica" y "Auto-cuidado".

En la escala de Intencionalidad en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (Escala 2), la media en el estudio de Bustamante y Navarro (2007) fue sensiblemente baja (\bar{X} :2,38), aunque similar a la obtenida en el estudio de Navarro et al. (2010) que se situó en (\bar{X} :2,48), señalando que en ambas investigaciones la puntuación obtenida en la escala de intencionalidad equivaldría a de no tener clara la intención del comportamiento. En cuanto a puntuaciones medias en las categorías, en Bustamante y Navarro (2007), la medias superiores se obtuvieron en "Auto-cuidado" y "Ayuda Social".

1.2 Influencia de las variables socio-demográficas en CACSR

H 1.2 *En relación a la influencia de la variable sexo en las escalas del CACSR, se plantea la hipótesis de una mayor puntuación en ambas escalas en mujeres sobre hombres, sobre todo en intencionalidad dado que tradicionalmente se espera en mujeres un mayor compromiso por el bienestar colectivo.*

En la misma línea que anteriores estudios (Davidovich et al., 2005; Bustamante y Navarro, 2007), en un estudio con una muestra de 5.515 estudiantes de Universidad Navarro et al. (2010) encontraron diferencias en cuanto al sexo en favor de las mujeres por encima de los hombres. Comentan Navarro et al. (2010) que salvo en la categoría "desarrollo cultural" la comparación de medias revela que se mantiene a favor de las mujeres sobre hombres, la diferencia en las demás categorías.

En la escala de intencionalidad de comportamientos socialmente responsables, los resultados de Navarro et al. (2010), revelan que las mujeres actúan de forma más colectivista que los hombres en las categorías "actividades de voluntariado", "actividades religiosas", "convivencia social", "ecología y medio ambiente" y "respeto por los espacios compartidos".

H 1.3 *En relación a la edad, se esperan encontrar diferencias estadísticamente significativas en el grupo de estudiantes de mayor edad, principalmente en la escala de intencionalidad, dado que se espera que en virtud de una mayor madurez, muestren mayor implicación social.*

En las investigaciones anteriores de Bustamante y Navarro (2007) y Navarro et al. (2010) no se contempló el estudio específico de la variable edad como factor que pudiera producir cambios, a modo de contemplarla en correspondencia al ciclo en el cual está la muestra. En esta investigación se opta por tenerla presente, dado que al realizarse en Universidades de 4 países, y poder darse no correspondencias en todas las áreas entre la edad en estudiantes y ciclo académico en curso.

H 1.4 *En relación al área de estudios, se espera que estudiantes de Ciencias Sociales muestren mayor puntuación en las escalas de frecuencia e intencionalidad sobre estudiantes de ciencias empresariales e ingenierías; ello debido a que en estudiantes que se preparan para ejercer una función relacionada a la atención directa a personas, más que los otros dos grupos cuya profesión se centra en procesos o cálculos, deberían mostrar mayor predisposición.*

En relación a las áreas de conocimiento, en el estudio de Navarro et al. (2010) participaron estudiantes de distintas facultades agrupados en tres grandes áreas de estudios: Ciencias Sociales; Biología y Químicas; y Física y Matemáticas. En los resultados se prueba que estudiantes del área de ciencias sociales obtienen mayor frecuencia de comportamiento socialmente responsable en relación a alumnado de biología y químicas y el área de físicas – matemáticas.

H 1.5 *En cuanto al ciclo académico, si la Universidad ejerce una función de formar a personas para ser excelentes profesionales ejercer una ciudadanía responsable, es de esperar que estudiantes de segundo ciclo muestren mayor frecuencia e intencionalidad de comportamientos socialmente responsables.*

En el estudio de Navarro et al. (2010), refiriendo a ciclo de estudios, detectaron que estudiantes de cuarto año obtienen una media mayor en comportamiento socialmente responsable y una intencionalidad más colectivista que estudiantes de primer año. Así como en intencionalidad, los estudios de Bustamante y Navarro (2007) y Navarro et al. (2010) aportan diferencias estadísticamente significativas en mayor intencionalidad hacia el beneficio colectivo por parte de estudiantes de último ciclo.

2. Los Valores humanos

2.1 Resultados generales en la escala de valores.

H 2.1 *Las puntuaciones del presente estudio seguirán las tendencias por las cuales predominarán puntuaciones en valores de Universalismo y Benevolencia, enmarcados en la dimensión de Auto-trascendencia, dado que frente a población adolescente en la cual pueden predominar valores relativos a la dimensión de Auto-promoción y Apertura al cambio, se espera que la formación universitaria recibida incida en que adopten posiciones más comprometidas con la sociedad y el bienestar general.*

En una muestra de población entre 18 y 71 años Castro Solano y Nader (2006) encontraron una predominancia hacia valores situados en las dimensiones de “Apertura al cambio” y “auto-trascendencia”: Muchotrigo y Merino (2009), en estudiantes de Universidad encontraron una orientación, en estudiantes de Universidad privada, hacia valores de las dimensiones de “Auto-promoción” y “Conservación”.

2.2 Influencia de las variables en el Cuestionario de Valores de Schwartz (SVS)

H 2.2 *En atención al sexo, se espera observar diferencias significativas a favor de las mujeres en valores de la dimensión de Auto-trascendencia, más ligados al bienestar colectivo, y también en la dimensión de Conservación. Sin embargo, se espera que los varones presente mayores puntuaciones en las dimensiones de Auto-promoción (poder, logro), y Apertura al cambio (hedonismo, auto-dirección, estimulación) en base al rol social que se espera desarrollen.*

En muestras de estudiantes, algunos autores han encontrado que los valores de la dimensión de “Auto-promoción” son más valorados por hombres, mientras que los valores de la dimensión de “Auto-benevolencia en mujeres” (Versakalo et al., 1996; Myyry & Helkama, 2001; Myyry et al, (2010); aunque en análisis transculturales, Schwartz y Rubel (2005) tan sólo observaron diferencias significativas en “poder” respecto a favor de hombres comparado con mujeres. En población adolescente, Martí y Palma (2010) señalan una tendencia en las mujeres orientada a valores de la dimensión de Auto-trascendencia y Conservación (Martí, 1994, 2001), mientras que los varones se decantarían por valores de la dimensión de Auto-promoción.

H 2.3 *Atendiendo a estudios previos, el rango de edad influirá en una mayor tendencia en el grupo de mayor edad en orientarse por valores de “Conservación”, en detrimento de valores de la dimensión de “Apertura al cambio”; no se esperan diferencias entre valores de “Auto-trascendencia” y “Auto-promoción” pues dado que aun no han ingresado en el mercado laboral, se parte de la hipótesis que la edad no provocará variaciones en las tendencias hacia los valores de una u otra dimensión.*

En Myyry et al (2010) la edad se relaciona con los dominios de valor Universalismo y Auto-dirección positivamente, y negativamente con Hedonismo, Logro y Poder; Grimaldo²⁶ (2010) obtuvo similares resultados al comprobar en un estudio con población adulta como los dominios de valor Universalismo y Estimulación se relacionaban de igual forma, al aumentar la preferencia por dicho dominio con la edad.

Egri y Ralston (2004) en su estudio comentan que con la edad la gente prefiere valores más colectivistas, afianzando las dimensiones de "Conservación" y "Auto-trascendencia", volviéndose menos individualista, y dejando de banda valores relacionados con las dimensiones "Apertura al cambio" y "Auto-promoción" (Smith and Schwartz 1997); en base a sus resultados en muestra de población adulta norteamericana, comprobaron que predominaba en su generación una preferencia por valores de "Apertura al cambio" y "Auto-promoción", mientras que en otras de mayor edad predominaba la dimensión de "Conservación", e incidiendo en que no se observaban diferencias significativas en la dimensión de "Auto-trascendencia", lo cual refieren a reforzar la propuesta de Inglehart (1997) quien señaló que para las culturas post-materialistas, independientemente de la edad, los valores de "Auto-trascendencia" son importantes. Resaltan Myyry et al (2010), en su investigación realizada en estudiantes de Universidad, que los valores de la dimensión de “Auto-trascendencia” y “Apertura al cambio” fueron elegidos como los más importantes, tal como señalan estudios anteriores (Silfver et al., 2008), señalando que la edad tiene influencia en la elección, dado que estudiantes más jóvenes otorgan mayor valor a la dimensión de Apertura al cambio (Puohiniemi, 2002; Myyry et al, 2010).

²⁶ <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/22592>

H 2.4 *En función del área de estudios, se plantea este estudio la hipótesis de esperar que estudiantes del área de empresariales muestren mayor predominancia por valores de la dimensión de auto-promoción, mientras que estudiantes del área de ciencias sociales se decantarían por valores de la dimensión de Auto-trascendencia; siendo la auto-dirección la dimensión que puede caracterizar a estudiantes de ingenierías.*

Verkasalo et al. (1994) identificaron una fuerte influencia del área de estudios en las prioridades de valor entre estudiantes de diferentes países, y Myyry (2003, 2008) confirmó las diferencias observadas entre áreas de estudio y valores según el modelo de Schwartz (1992). Knafo y Sagiv (1994) comentan en su estudio que la elección de una profesión es una expresión de los valores propios, por lo cual es de esperar que el período de formación universitaria mantenga dicha prioridad. Al analizar los valores de profesionales de diferentes áreas, resaltan los autores que en el área social predominan valores de la dimensión de auto-trascendencia, en el área de empresas son significantes aquellos relacionados con la dimensión de auto-promoción y en ingenierías primarían valores acorde a la dimensión de auto-dirección.

Myyry y Helkama (2001) comprobaron como estudiantes de ciencias empresariales puntuaron más alto en valores de la dimensión de “Auto-promoción”, mientras que estudiantes de ciencias sociales en la dimensión de “Auto-trascendencia” y los de tecnología en el dominio de valor “seguridad”. En un estudio en población universitaria latinoamericana Filippi y Zubieta (2004) encontraron que estudiantes de económicas puntuaron alto en las dimensiones de “Conservación” y “Auto-promoción”, mientras que estudiantes de ciencias sociales orientaron sus puntuaciones a la dimensión de “Auto-trascendencia”.

H 2.5 *El ciclo académico presentará diferencias entre estudiantes de 1º y 2º, siendo en el último grupo donde se apreciarán diferencias estadísticamente significativas en valores de la dimensión “Auto-trascendencia”, dado que el efecto de la educación superior los deberá haber concienciado sobre la importancia de su aportación como futuros profesionales en ejercer una ciudadanía responsable.*

El ciclo académico no ha sido una constante en las evaluaciones realizadas en estudiantes de Universidad y valores, centrándose mayormente la comparación en variables como el género y el área de estudios, comentadas anteriormente. En el caso de

la presente investigación, se atiende al interés que pueda presentar la variación en estudiantes de primer y segundo ciclo.

3. La Empatía

3.1 Resultados generales en la medida de la empatía con el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

H 3.1 *Se plantea la hipótesis por la cual al comparar las medias, de las sub-escalas de empatía del modelo de Davis (1980), con estudios similares realizados en población adolescente y con adulta joven universitaria, se observarán diferencias superiores en las escalas “Toma de Perspectiva” y “Preocupación Empática”; y menores en “Malestar Personal” en población universitaria”.*

La comparación entre estudios realizados con el IRI en población adolescente y joven (Martí y Palma, 2009; Mestre et al., 2009; Retuerto, 2004), indican diferencias en las diferentes sub-escalas en dirección a incrementar la “Toma de Perspectiva” y la “Preocupación Empática”, mientras que decrece el “Malestar Personal”.

Factores biológicos incidirían tanto en la dimensión cognitiva como emocional de la empatía (Batson, 2009; Eisenberg, 2009; Hoffman, 2000), produciéndose con la edad un desarrollo de funciones superiores que habilitaría a las personas a la capacidad de una mejor auto-regulación emocional, incidiendo ello en las sub-escalas de “Preocupación Empática” y “Malestar Personal”; así como un desarrollo de habilidades cognitivas que permitirían una mejor “Toma de perspectiva” para situarse en relación a las demás personas y el medio, así como en la “Fantasía”, aunque el papel que ejerce en la evaluación de la empatía no siempre este tenido en cuenta (Myyry et al., 2010).

3.2 Influencia de las variables socio-demográficas en las escalas de empatía (IRI)

H 3.2 *Partiendo de las pruebas empíricas obtenidas en relación a la variable sexo en estudios presentados, se hipotetiza que las mujeres puntuarán por encima de los varones en las 4 sub-escalas del IRI; ello tanto por factores sociales como de carácter neuropsicológico tal y como se planteó en el marco teórico.*

Los resultados del autor del IRI (Davis, 1980) señalaron diferencias en las puntuaciones relativas al sexo, lo cual se ha seguido dando en numerosos estudios posteriores (Eisenberg y Lennon, 1983; Eisenberg et al., 1991; Eisenberg et al., 1995;

Martí y Palma, 2009; Mestre et al., 1997; Mestre, Frías, Samper, 2004; Mestre et al. 2009; Retuerto, 2004;). Para Batson, Fultz & Schoenrade (1992) las diferencias de puntuación en empatía debidas a la variable género como resultado se justificarían por las diferencias existentes entre los roles sexuales de mujeres y varones; ello se debería a que es más aceptado socialmente que las mujeres manifiesten sus sentimientos tanto de ansiedad y enfado como de ternura y compasión. Atendiendo a los resultados de su estudio, Palma (2008) comenta que el género en adolescentes y jóvenes resultaría una variable discriminativa en empatía, aumentando las diferencias a favor de las mujeres tanto en adolescencia como juventud.

Mestre et al. (2009), recalcan en su estudio longitudinal que las diferencias en empatía además de ser superiores en las mujeres, en todas las escalas, también aumentarían más que en los hombres.

H 3.3 *A partir de las evidencias empíricas presentadas se establece la hipótesis por la cual con el aumento de edad se darán diferencias significativas entre el grupo de menor edad y el de mayor edad, aumentando las puntuaciones en las dimensiones toma de perspectiva y preocupación empática, y disminuirán las puntuaciones en la dimensión malestar personal.*

Diversos estudios consideran que la edad constituye una variable moduladora en empatía durante la adolescencia y temprana edad adulta (Davis y Franzoi, 1991; Eisenberg et al., 1987; Eisenberg et al. 1991; Eisenberg et al., 1995; Fuentes, 1989; Mestre, Frías y Samper, 2004). Para Martí y Palma (2009), la edad resulta una variable discriminativa para el desarrollo de la empatía, que desde la infancia se extiende hasta la primera etapa de la edad adulta en la cual adquiriría su madurez; más adelante las diferencias ya no serían tan significativas y podrían estar moduladas por otras variables situacionales, tales como los estilos de atribución a cómo debería responder como hombre / mujer, entre otras.

Martí y Palma (2009) encuentran en su estudio que con la edad aumenta la Toma de Perspectiva y la Preocupación empática, mientras desciende visiblemente la Fantasía y, en menor medida, la sub-escala de Malestar personal, aunque en el análisis de correlación muestra una relación negativa con la edad.

Las puntuaciones en la sub-escala “Toma de Perspectiva”, entendida como la capacidad cognitiva para ponerse en el lugar de otra persona y comprender la situación desde su punto de vista, incrementa con la edad; mientras los mismos estudios señalan que la sub-escala de empatía afectiva “Malestar Personal”, experimenta un descenso significativo, mientras aumenta la otra sub-escala de la dimensión emocional, “Preocupación Empática”. Indicaron Schultz et al. (2003) que la Toma de Perspectiva y la Preocupación empática pueden tardar en aparecer debido a la complejidad de interacciones entre los aspectos cognitivos y afectivos, y la atención hacia los demás en relación a la conducta, con ello se entendería que durante el periodo universitario pueda darse ese desarrollo de la madurez empática.

H 3.4 *En estudiantes del área de Ciencias Sociales se observarán mayores puntuaciones en “Preocupación Empática”, mientras que las puntuaciones en “Toma de Perspectiva” serán similares en estudiantes de Ciencias Sociales y Ciencias Empresariales, y menores en estudiantes de Ingenierías, dado que el objeto de su formación no es prepararles para trabajar con personas si no centrados en procesos*

Myyry (2003, 36) señala que relativamente pocos estudios han analizado las diferencias entre áreas de estudio y empatía, referenciando a Bohlemeyer, Burke & Helmstadter (1985), quienes investigaron la existencia en estudiantes de diferentes carreras de la dimensión de empatía emocional, encontrando que estudiantes de educación puntuaban por encima de estudiantes de negocios, debido a que la meta de su educación es ayudar a aprender, y en cambio para estudiantes de negocios la meta final es el éxito económico. En relación al ciclo de estudios, algunas investigaciones empíricas indican que el nivel de estudios ejerce una influencia significativa sobre la empatía de los adolescentes y jóvenes (Carlo, Eisenberg, Knight, 1992; Mestre, Frías, Tur, 1997; Retuerto, 2002).

H 3.5 *Conforme al nivel educativo que se adquiere en las Universidades, se espera que en estudiantes de segundo ciclo aumenten significativamente las puntuaciones en Toma de Perspectiva, de modo que la formación recibida tenga incidencia en mejorar las capacidades de comprensión social; en el mismo sentido también se esperan diferencias a nivel de preocupación empática, para el segundo ciclo.*

Carlo, et al. (1992) realizaron un análisis en estudiantes adolescentes en dos cursos distintos comprobando que en hombres se registraba un aumento significativo en la sub-

escala de Toma de Perspectiva, pero no así tanto en mujeres; en cambio en ambos sexos si se daba un aumento estadísticamente significativo en preocupación empática. Eisenberg et al. (1995) presentan resultados en la misma línea, y también un descenso en la sub-escala de malestar personal.

Cabe recordar que atendiendo al proyecto DeSeCo (OECD, 2005), la formación universitaria, a través de los cursos, debería incidir en la adquisición de competencias empáticas.

4 Los Valores y la Empatía en la Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables.

H 4.1 *La presente investigación sostiene la hipótesis por la cual estudiantes que puntúen alto en las dimensiones de valor “Auto-trascendencia” y “Conservación” tendrán mayor puntuación en las escalas de frecuencia (Escala 1) e intencionalidad (Escala 2) del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables.*

H 4.2 *Altas puntuaciones en las sub-escalas de empatía “Toma de Perspectiva” y “Preocupación Empática” tendrán influencia positiva en las escalas de frecuencia (Escala 1) e intencionalidad (Escala 2) del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables.*

H 4.3 *Por una parte, altas puntuaciones en las sub-escalas de “Toma de Perspectiva” y “Preocupación Empática”, y la dimensión de valores de “Auto-trascendencia”, y por otra parte, bajas puntuaciones en la sub-escala de “Malestar Personal” y altas puntuaciones en la dimensión de valores de “Conservación”, presentarán altas puntuaciones en las escalas de Frecuencia e Intencionalidad en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables.*

Schwartz (2010) refiere a valores de los dominios de “Benevolencia” o “Universalismo” como los principales para empatizar con otra persona, aumentando la toma de perspectiva y activando una preocupación empática mediante la imaginación de la situación de otra persona. Aunque no se han dado estudios que analicen la influencia de valores y empatía con el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, Bardi y Schwartz (2003) demostraron relaciones

significativas entre los valores y las conductas prosociales; obtuvieron correlaciones entre la categoría de Auto-trascendencia y conductas prosociales en los adultos, mientras que investigaciones en adolescentes también han demostrado vínculos entre los valores pro-sociales, equivalentes a valores de la dimensión de Auto-trascendencia, y conductas prosociales (Padilla-Walker y Carlo, 2007).

Lönnqvist et al. (2006) han trabajado el estudio de las interacciones entre los valores de las dimensiones de “Conservación”, “Auto-trascendencia” y ”Auto-promoción” en la predicción de la conducta socialmente responsable. Sus resultados indican que las personas que atribuyen gran importancia a los valores de conformidad son especialmente sensibles y vulnerables a las normas sociales y por tanto actuarían de forma socialmente responsable; igualmente Lönnqvist et al. (2006) informan de que quienes prioricen valores de la dimensión de “Auto-trascendencia”, independientemente de que tengan bajos valores en la dimensión de “Conservación”, también llevarían a cabo comportamientos de responsabilidad social aunque por motivación interna.

Eisenberg et al. (1995, 2002) afirman que las diferencias individuales en empatía están relacionadas con diferencias individuales en conducta prosocial a lo largo de la adolescencia y en la temprana edad adulta. Mestre, Samper y Frías (2002) concluyeron que la empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, cognitivamente, pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro).

Empíricamente, ateniendo a los estudios previos realizados en valores y empatía en población universitaria (Myyry y Helkama, 2001; Myyry, 2003; Silfver et al., 2008; Myyry et al., 2010); así como entre valores, empatía emocional y comportamientos prosociales (Eisenberg et al., 2005); las conexiones más fuertes en dichos estudios se han dado entre valores de la dimensión de Auto-trascendencia (universalismo y benevolencia), positivamente relacionados con las sub-escalas de Toma de Perspectiva (PT) y Preocupación Empática (EC); influyendo en la conducta prosocial positivamente.

Myyry et al. (2010) presentaron un estudio en población universitaria, relativo a la influencia de empatía y valores en el modelo de desarrollo moral de Rest et al. (1999), apuntando que altas puntuaciones en universalismo y toma de perspectiva se situarían en el uso de esquemas de moral post-convencional, lo cual lo situaría en la capacidad de tener presente en los comportamientos el beneficio colectivo. La comprensión cognitiva

de una realidad social debería influir en la dimensión de valores de “Auto-trascendencia”, conllevando un sentimiento de preocupación empática y sentido de la responsabilidad. Rest (1986) argumentó que la interconexión entre cognición y afecto es socialmente percibida como positiva si implica reciprocidad en la atribución de responsabilidades; por ello la empatía debería enlazar con la dimensión de auto-trascendencia y motivar los comportamientos socialmente responsables; Hoffman (2000, 228-229; en Myyry, 2003) sugiere que aunque la empatía no tiene porqué conllevar una contribución estructural hacia la promoción de valores que estarían en la dimensión de “Auto-trascendencia”, sí que debería promover motivación para rectificar injusticias.

Batson (2009) cree que si bien la conducta de responsabilidad social puede ser debida a variables relacionadas con el colectivismo o el principio de justicia, podría encajar en los dominios de valor de la dimensión “Conservación”, ello debe ir ligado a principios morales dotados de emoción para no caer en una excesiva racionalización de la responsabilidad social.

5. Rol de género

El estudio no se plantea realizar hipótesis sobre el efecto del rol de género en relación con su influencia en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables; dada la escasa literatura al respecto en la que fundamentar argumentos, se realizará un estudio exploratorio

5.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

En este estudio, de tipo exploratorio, se ha utilizado un diseño de investigación de encuesta de carácter transversal, pues se trata de una investigación realizada en un momento determinado y concreto en estudiantes de 11 Universidades.

Los instrumentos de recogida de la información utilizados en esta investigación son el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (Davidovich et al., 2005), el Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz, 1992) y el Índice de Reactividad Interpersonal de empatía (Davis, 1980). Las escalas y propiedades de cada uno de ellos son descritas en el capítulo 6, calculando el coeficiente alpha de Cronbach para cada uno de ellos.

Las variables consideradas en la investigación son los siguientes constructos: las dos escalas de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables (Escala 1 de Frecuencia, Escala 2 de Intencionalidad) con sus 10 categorías respectivas; las cuatro sub-escalas que conforman la empatía (Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal); y los 10 dominios de valores comprendiendo sus dos dimensiones bipolares (Auto-promoción vs. Auto-trascendencia, y Conservación vs. Apertura al cambio). Además, en este estudio se han considerado las siguientes variables sociodemográficas: las 3 dimensiones de rol de género (Masculinidad, Femenidad y Androginia), según la escala definida por Spence y Helmreich (1978); el sexo (Mujer – Varón); la edad dividida en dos rangos: el primero entre 18 y 21 y el segundo entre 22 y 26; el área de estudios, codificando en tres áreas al alumnado de las diferentes carreras participantes: Ciencias Empresariales, Ciencias Sociales e Ingenierías; y el ciclo académico, al codificar los cursos de 1º a 3º en el primer ciclo, y los cursos 4º y 5º curso en segundo ciclo, pues se considera que sus capacidades son parecidas.

El tratamiento estadístico de los datos, realizado con el programa estadístico SPSS versión 17 y el programa LISREL 8.80, ha consistido en la realización de los siguientes análisis:

- Análisis descriptivos de las distintas variables.
- Análisis de varianza para detectar las diferencias entre distintas variables.

- Análisis de regresión lineal múltiple para conocer cómo las escalas de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables están influidas por las dimensiones de valores y empatía.
- Análisis clúster para determinar los perfiles de los estudiantes a partir de las dos escalas del CACSR.
- Análisis discriminante, con el objetivo de detectar qué dimensiones de valores y cuáles sub-escalas de empatía están diferenciando a los grupos en función de su auto-atribución de comportamientos socialmente responsables.
- Modelización mediante ecuaciones estructurales, con el programa LISREL 8.80. En este caso, se ha presentado un modelo de Auto-atribución de Comportamientos de Responsabilidad Social influido por los dominios de los valores y las sub-escalas de la empatía. Dado el objetivo, se ha utilizado un modelo Ecuaciones Estructurales de Múltiples Indicadores y Múltiples Causas (MIMIC) - Jöreskog y Goldberger, 1975; Diamantopoulos y Winklhofer, 2001- que recoge la relación entre las escalas de Auto-atribución de Comportamientos de Responsabilidad Social en estudiantes de Universidad y la influencia de los valores y empatía. Las estimaciones del modelo se han realizado mediante el procedimiento de máxima verosimilitud. Para la evaluación del ajuste del modelo, debido al procedimiento utilizado, se ha utilizado la χ^2 . Además, diversos autores (Byrne, 2006; Kline, 2005) recomiendan la utilización de otros indicadores para la evaluación del ajuste. Los indicadores seleccionados son el RMSEA, siendo un buen ajuste un valor menor de 0,05, junto con su intervalo de confianza al 90% y su probabilidad; el índice de ajuste comparativo CFI, considerando como un buen ajuste valores superiores a 0,95; el residuo cuadrático medio (RMSR), que con valores menores de 0,05 indican un buen ajuste del modelo; y, finalmente, el índice de bondad del ajuste (GFI) y el AGFI, que con valores superiores a 0,90 se indica un ajuste del modelo aceptable.

En relación con el procedimiento de análisis de los datos, en principio se ha realizado un análisis descriptivo en la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables (Davidovich et al., 2005), los valores humanos (Schwartz, 1992), y la empatía desde una perspectiva multidimensional, cognitiva y emocional (Davis, 2000). Además, se han llevado a cabo ANOVAs para ver la influencia de las variables

sociodemográficas, siendo en este caso las variables independientes el sexo, la edad, el área de estudios, el ciclo académico y el rol de género, según se ha expuesto anteriormente. Los cuestionarios se pueden consultar en los Anexos I, II, III y IV.

El estudio ha proseguido con el análisis de la influencia de los valores y la empatía en las escalas de frecuencia e intencionalidad del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables. Se atiende a cómo los diferentes rangos (escalas y dimensiones) de empatía o valores pueden incidir en ser socialmente responsable, es decir, ejercer comportamientos con cierta frecuencia y orientados hacia el bienestar colectivo (Navarro, 2006). Primero se ha analizado la influencia de los valores y la empatía sobre la frecuencia de comportamientos socialmente responsables y la intencionalidad de los mismos de forma separada. Posteriormente, se ha considerado como la auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social en población universitaria, integrada por la frecuencia y la intencionalidad, está influida por los dominios de los valores y las sub-escalas de la empatía.

5.4. POBLACIÓN OBJETO DEL ESTUDIO.

La población objeto de estudio proviene de la participación de Universidades del contexto español y latinoamericano, obedeciendo a la intencionalidad de estudiar a nivel iberoamericano la incidencia de la denominada responsabilidad social de las Universidades en la formación, tal y como se manifestó en el IV Foro Iberoamericano de Responsables de Educación, Ciencia e Innovación, (Ciudad de México, 2010) y en el II encuentro de rectores, organizado por Universia bajo el lema “Por un Espacio Iberoamericano de Conocimiento Socialmente Responsable.”

En base a estas dinámicas en la Educación Superior, se estimó adecuado que la población objeto del presente estudio, estuviera conformada por alumnado de Universidades iberoamericanas. Participaron finalmente Universidades de 4 países: España, principalmente con estudiantes de la Universidad de Valencia, junto con la Universidad de Valladolid, la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Barcelona; Chile, con la Universidad de Concepción; Colombia, con las Universidades de San Buenaventura de Medellín, Universidad del Norte, Universidad del Magdalena, la Institución Universitaria de Envigado y la Universidad del Sinú – seccional Cartagena; y Perú, con la Universidad San Martín de Porres.

La muestra de estudiantes participantes es de conveniencia, dado que para la selección muestral se acudió a docentes o grupos de investigación de las diferentes Universidades participantes, solicitando la participación de su alumnado en un estudio que incluye tanto a Universidades públicas (6), como privadas (5). La participación en el estudio fue decidida por docentes o grupos de investigación en cada Universidad en función de su interés en el estudio.

En las Universidades españolas de Valencia, Valladolid, Zaragoza y las colombianas Universidad del Norte y Universidad del Magdalena, fue voluntaria y en base a la petición de profesorado a estudiantes de sus cursos; en la Universidad San Martín de Porres, de Perú; en la Universidad de Concepción, de Chile; y en las colombianas Universidad San Buenaventura Medellín, y la Institución Universitaria de Envigado, el estudio fue asumido por parte de grupos de investigación, lo cual ha hecho que se estableciera que la participación fuera parte de actividades en los diferentes cursos y carreras participantes.

La idoneidad de selección muestral por este procedimiento es producto del momento actual en el cual el estudio de la Responsabilidad Social Universitaria se encuentra en una fase primaria en el ámbito Iberoamericano, en la que se percibe su interés pero no es adoptada aun como fundamental por los rectorados y está en función de las disposiciones de profesorado a participar. La posibilidad de que el resultado de los análisis de la muestra participante pueda aportar información que se pueda generalizar a otras muestras de estudiantes de Universidades, bien en los propios países o de otros países iberoamericanos, queda sujeta a la continuidad del estudio, que sigue su curso por acuerdo interuniversitario, y al que se unen otras Universidades con mayor compromiso en investigar sobre el planteamiento de la presente investigación.

Siguiendo el modelo aplicado en diferentes estudios anteriores, relacionados con la presente investigación en población universitaria sobre valores y empatía (Myry, 2003; Versakalo et al., 1994), y género (López Sáez, 1995), las diferentes facultades participantes, presentadas en la Tabla 11, fueron agrupadas en 3 áreas de conocimiento que se presentan en la Tabla 20.

Tabla 11: Facultades y Universidades participantes por país

País	Universidad:	Facultades:
España	Universidad de Valencia Universidad de Valladolid Universidad de Zaragoza Universidad de Barcelona	Facultad de Psicología Facultad de Magisterio Facultad de Logopedia Facultad de Pedagogía Facultad de Relaciones Laborales
Chile	Universidad de Concepción	Facultad de Psicología Facultad de Periodismo Facultad de Antropología Faculta de Enfermería Facultad de Sociología Facultad de Derecho
Colombia	Universidad de San Buenaventura Universidad del Norte Institución Universitaria de Envigado Universidad del Magdalena Universidad del Sinú	Facultad de Empresariales Facultad de Ingeniería Facultad de Psicología Facultad de Nutrición Escuela de Negocios
Perú	Universidad San Martín de Porres	Facultad de Psicología

Descripción de la muestra

La muestra está constituida por 861 estudiantes de las Universidades anteriormente señaladas. El proceso de participación de la población universitaria en la investigación, fue acordado entre la unidad de investigación “Pensamiento e interacción social” de la Universidad de Valencia con los grupos de investigación de las demás Universidades participantes. A continuación se presenta la caracterización de la muestra de estudiantes participantes.

En lo relativo a la participación por países – ver Tabla 12 - es de Perú la mayor parte de la muestra con un 32,2%; seguido de Colombia dada la participación de 5 Universidades y un 28,9%, España con 3 Universidades y un 21,7% y Chile con la participación de una Universidad, aportando un 17,2%.

Tabla 12: Distribución de la muestra por país

	Frecuencia	Porcentaje
Chile	148	17,2
Colombia	187	21,7
España	249	28,9
Perú	277	32,2

En cuanto a la distribución por sexo de la muestra, como se puede observar en la Tabla 13, existe una mayor presencia de mujeres que representan un 69% del total, predominando como se puede apreciar en la

TABLA 14, en carreras del área social y empresarial, siendo solamente el ámbito de las ingenierías en el cual los varones representan un 79,6% de la muestra.

Tabla 13: Distribución de la muestra por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	594	69,0
Varón	267	31,0

Tabla 14 Distribución de Área de Estudios por sexo.

Sexo	Área de estudios		
	Empresariales	Ciencias sociales	Ingenierías
Mujer	89 (62,3 %)	483 (77,6%)	22 (20,4%)
Varón	54 (37,7 %)	139 (22,4%)	86 (79,6%)

La edad de la población universitaria seleccionada está entre los 18 y los 26 años, presentándose la distribución en la Tabla 15. Para la presente investigación se realizó la segmentación en dos grupos, uno que abarca el rango entre 18 y 21 años, donde se acumula un 65,1% de la muestra, y otro entre los 22 y 26 años, que representa un 34,9% tal y como se muestra en la Tabla 16.

Tabla 15 Distribución por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18	115	13,4
19	135	15,7
20	132	15,3
21	175	20,3
22	128	14,9
23	79	9,2
24	53	6,2
25	22	2,6
26	22	2,6

Tabla 16: Distribución por Rango de Edad

Categoría edad	Frecuencia	Porcentaje
=<21	557	65,1
>=22	299	34,9

Se presenta en la Tabla 17 la distribución de muestra participante por Universidades, pudiendo observarse como la Universidad San Martín de Porres es la que mayor participación ha registrado, seguida de la Universidad San Buenaventura Medellín, la Universidad de Valencia y la Universidad de Concepción. La participación de algunas universidades es residual, es debido a las fechas de corte que se establecieron para realizar el análisis.

Tabla 17: Distribución estudiantes por Universidades

Universidades	Frecuencia	Porcentaje
Universidad de Barcelona	19	2,2
Universidad de Concepción	148	17,2
Universidad de Valencia	150	17,4
Universidad de Valladolid	12	1,4
Universidad de Zaragoza	6	,7
Universidad del Magdalena	3	,3
Universidad del Norte	37	4,3
Universidad del Sinú	9	1,0
Universidad San Buenaventura	159	18,5
Institución Universitaria de Envigado	41	4,8
Universidad San Martín de Porres	277	32,2

La distribución de la muestra por curso, como puede apreciarse en la Tabla 18, resulta distribuida con bastante homogeneidad; en la Tabla 19 se divide la muestra en dos ciclos, correspondiendo al primero los cursos 1°, 2° y 3°; y al segundo ciclo corresponden 4° y 5° curso.

Tabla 18: Distribución por Curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1°	145	16,8
2°	116	13,5
3°	165	19,2
4°	211	24,5
5°	224	26,0

Tabla 19: Distribución por Ciclo

Ciclo Académico	Frecuencia	Porcentaje
Primero	426	49,5
Segundo	435	50,5

La Tabla 20 presenta la distribución por área de estudios del alumnado participante, resultando tres grupos: *Área de Ciencias Sociales*, comprende alumnado cuya labor profesional tiene relación directa con el trato a personas, tales como las carreras de derecho, educación social, enfermería, logopedia, magisterio, psicología, pedagogía, periodismo, psicopedagogía, sociología, con un 72,2% de la población participante; *Ciencias Empresariales*, cuya profesión está centrada en procesos en cuantitativos,

incluye alumnado de empresariales, económicas, escuelas de negocios, con una participación de 15,2% del total y *Área de ingenierías*, con estudiantes de ingenierías e informática, cuya labor está más centrada en cálculos, con un 12,5% de la muestra.

Tabla 20 Agrupación de estudios por áreas de estudio

Áreas de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Área Empresariales	131	15,2
Área social	622	72,2
Área Ingenierías	108	12,5

Seguidamente se presentan algunas variables que permiten una caracterización más completa de la población participante, tales como participación en voluntariados, hogar, compaginar estudio trabajo, y creencias espirituales. En la Tabla 21 se muestra como un 83,0% de estudiantes no realiza actividad alguna de voluntariado, por un 17% que si manifiesta estar implicado en actividades.

Tabla 21: Participación en Actividades de Voluntariado

	Frecuencia	Porcentaje
No	715	83,0
Si	146	17,0

La Tabla 22 presenta el porcentaje entre estudiantes universitarios que destinan tiempo completo al estudio, un 67%, frente a estudiantes que estudian y trabajan. En la

Tabla 23 se indica la situación socio-familiar, por la cual se entiende el núcleo en el cual residen como hogar, observándose que el perfil de estudiantes participantes mayormente vive en el hogar familiar, y solo un 4,1% solo/a.

Tabla 22: Estudiantes que Compaginan estudio y trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
No	577	67,0

Si	284	33,0
-----------	-----	------

Tabla 23: Situación Socio-familiar

Núcleo hogar	Frecuencia	Porcentaje
Vivo solo/a	35	4,1
Vivo con mis padres	602	69,9
Vivo en pareja	3	,3
Vivo con compañeros/as	85	9,9
Otra situación	109	12,7

Atendiendo a la Tabla 24, más de la mitad de la muestra manifiesta ser creyente en alguna religión, mientras que las proporciones entre estudiantes que declaran indiferencia o agnosticismo es similar entre un 18,6 y un 18,2. Cabe indicar que dos de las Universidades participantes son de adscripción católica (La Universidad de San Buenaventura Medellín y la Universidad de San Martín de Porres)

Tabla 24: Creencias religiosas

	Frecuencia	Porcentaje
Agnóstico/a	157	18,2
Creyente	544	63,2
Indiferente	160	18,6

5.5. PROCEDIMIENTO

Esta investigación se enmarca en un proyecto interuniversitario a nivel Iberoamericano cuyo planteamiento y coordinación fue realizada por el grupo de investigación “Pensamiento e Interacción Social” adscrito al departamento de Psicología Básica de Universidad de Valencia, y con la participación de grupos de investigación de Universidades iberoamericanas con interés en la RSU. Señalar la importancia del uso de medios de comunicación por medios tecnológicos (correo electrónico, video-conferencia).

Al ser la investigación actual un estudio entre Universidades de España, Chile, Colombia y Perú, fue necesaria la adecuación de un medio común para administrar los instrumentos seleccionados al alumnado, a modo que el procedimiento de recogida de datos fuera igual en los diferentes centros. Para ello se contó con el apoyo del servicio técnico del Aula Virtual de la Universidad de Valencia²⁷, quienes contribuyeron a la instalación de los 4 instrumentos y el cuestionario de información socio-demográfica.

La organización y administración de cuestionarios es un proceso que se coordinó con los grupos de investigación de cada Universidad participante; siendo el trabajo de adecuación en el aula virtual llevado a cabo por el equipo de la Universidad de Valencia, y el procedimiento de recolección de datos consensuado con las personas coordinadoras en cada una de las Universidades.

Una vez instalado el sistema de recopilación de datos, se procedió a realizar varios ensayos entre personal investigador para verificar la accesibilidad del aula y comprensión de la prueba por parte de estudiantes, así como comprobar la correcta inclusión de los instrumentos en el aula virtual. Ello proporcionó valiosa información en base a comentarios de los diferentes equipos de investigación participantes, desde matizaciones sobre un lenguaje castellano claro y comprensible en los diferentes países,

²⁷ [Http://aulavirtual.uv.es](http://aulavirtual.uv.es) (ultimo acceso 31/03/2011)

así como en el formato de instrucciones que se facilitan al alumnado previo a realizar la prueba.

En relación al acceso para la cumplimentación, se hizo de forma que garantizara el anonimato del alumnado que participara en la investigación; por ello cuando acceden estudiantes al aula virtual desde el enlace que se les proporciona, se genera un registro numérico y desde esta identidad se computan los datos que va señalando que le representan en cada uno de los instrumentos. Cabe remarcar que el hecho del anonimato, iniciar la aplicación conlleva la obligación de realizar de seguido todos los cuestionarios, dado que una vez iniciado y adjudicada una identidad numérica, no es viable retomarlo posteriormente.

En base a la discusión entre equipos sobre la presentación del estudio, se procedió al establecimiento de un protocolo de presentación del estudio a estudiantes de cada Universidad informando sobre la investigación y el carácter de participación recomendada, pero voluntaria. Al alumnado se les presentó un web²⁸ como punto de partida al alumnado fuera cual fuera su Universidad. En el enlace facilitado se indicaba el procedimiento cómo acceder a la web del estudio, así como un correo electrónico para realizar cualquier consulta o comentar incidencias, y el acceso al foro para que tras la cumplimentación de los cuestionarios se pudiera reportar la opinión sobre los instrumentos, profundizar en el objetivo de la investigación, así como socializar la opinión sobre porqué investigar la responsabilidad social de las Universidades desde una perspectiva de reflexión sobre valores, empatía y comportamientos.

El consenso relativo al procedimiento de aplicación se realizó con responsables de las 4 Universidades, procediendo a efectuar una prueba piloto entre el 1 de mayo y el 30 de junio del 2010, en alumnado español de la Universidad de Valencia de las Facultades de Psicología y Logopedia; y en alumnado colombiano de la Universidad del Magdalena, facultad de informática.

Tras verificar el correcto funcionamiento de la plataforma y realizar correcciones sobre el uso de los cuestionarios, se procedió a concertar las fechas de aplicación en las Universidades participantes, siendo realizado durante el período que comprende los

²⁸ <http://www.Universidades-responsables.org/investigarsu.html> (ultimo acceso 31/03/2011)

meses de septiembre y octubre del 2010; plazo en el cual el alumnado de las Universidades fue informado, accedió al aula virtual y cumplimentó los cuestionarios.

CAPÍTULO 6: DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La selección de instrumentos para la investigación se ha realizado acorde con el marco teórico, y su elección se fundamenta en base a investigaciones previas realizadas sobre los constructos a medir, atendiendo al uso en diferentes países al ser la muestra población universitaria de Universidades radicadas en España, Chile, Colombia y Perú.

De los cuatro instrumentos seleccionados para la investigación, tres de ellos han sido aplicados en investigaciones realizadas en diferentes países: El Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz, 1992, 2006), cuyo autor centró su interés en probar la transculturalidad de su modelo de valores, ha sido aplicado en muestras de 74 países, en población diversa y adaptado a diferentes lenguas (Lila, Musitu Buelga, (2000). El Índice de Reactividad Interpersonal (Davis, 1980), ha sido ampliamente utilizado en muestras de países europeos, anglosajones y latinoamericanos (Mestre, Frías, Samper; 2004). El Cuestionario de atributos personales, (PAQ; Spence y Helmreich, 1978), para medir el rol de género, ha sido usado mayoritariamente en población universitaria de España, México y EEUU (Vergara y Páez, 1993); y el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables ha sido aplicado en diversas Universidades de Chile (Navarro, G.; Boero, P.; Jiménez, G.; Tapia, L.; Hollander, R.; Escobar, A.; Baeza, M. y Espina, A.; 2010).

Seguidamente se presenta la selección de los instrumentos, resumidos en la *Tabla 1*.

1. Cuestionario socio-demográfico. País, Universidad, Sexo, edad, titulación, curso, voluntariado, situación socio-económica, situación socio-familiar, creencia religiosa.
2. Cuestionario de atribución de conductas socialmente responsables (CACSR; Davidovich, Espina, Navarro y Salazar, 2005) Compuesto por diez categorías de comportamiento y tres categorías de intención. Se divide en dos escalas, con formato de ítem correspondiente a una afirmación en tiempo verbal presente.

3. El Cuestionario de Valores de Schwartz (SVS; Schwartz, 1992, 2005), consta de cincuenta y siete ítems que corresponden a diez dominios de valor. A cada uno de los ítems se le asocia una escala asimétrica de -1 a 7 en la que el sujeto debe señalar la importancia de dicho valor como principio-guía en su vida. Los ítems se distribuyen en diez dimensiones que corresponden a diez motivaciones básicas de la acción humana y la conducta social, interrelacionadas entre sí. (Schwartz, 1992).
4. Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980; adaptación española por Mestre, Frías y Samper; 2004). Es un cuestionario multidimensional que permite medir las diferencias individuales del constructo empatía a través de 28 ítems se obtienen puntuaciones independientes para las siguientes sub-escalas: Toma de perspectiva; Implicación Empática; Malestar Personal por la empatía y Fantasía empática.
5. Personal Attributes Questionnaire (Spencer et al., 1974). Reúne 24 ítems formados cada uno de ellos por una característica de personalidad tradicionalmente asociada a lo masculino o a lo femenino, teniéndose que situar el sujeto en una escala de 1 a 5 en ella (por ej., desde "Nada agresiva" hasta "muy agresiva"). Este cuestionario permite clasificar a los sujetos como masculinos, femeninos y andróginos, en función de la puntuación obtenida en las dimensiones masculina y femenina.

Tabla 25: Resumen de los instrumentos

Cuestionario	Descripción	Qué mide	Fiabilidad
Cuestionario de Valores de Schwartz (1992, 2005)	El instrumento mide las dimensiones de valor de modelo de valores humanos de Schwartz (1992)	Mediante 57 ítems mide 30 valores finales y 27 instrumentales que conforman el modelo de 10 dimensiones de Schwartz (1992)	Alpha de cronbach media para los 10 valores: .68, (Schwartz, 2005b). N: 212 muestras. Presente estudio: $\alpha=.925$ N:861
Cuestionario Auto-atribución de CSR (Davidovich et al., 2005)	Evalúa la frecuencia e intención de comportamientos socialmente responsables que corresponden a las 12 categorías del modelo	Consta de dos escalas de 40 ítems Escala 1: Auto-atribución de frecuencia de comportamiento. Escala 2: Intencionalidad del comportamiento.	Escala 1: 0,82 y Escala 2: 0,61 la Navarro et al. (2010) N= 5.515. Presente estudio: Escala 1: ,846 Escala 2: ,838; N:861
Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1980)	Medición de la empatía de forma multidimensional (cognitiva y afectiva)	Consta de 4 sub-escalas que analizan la empatía cognitiva: Toma de Perspectiva, Fantasía; y emocional: Preocupación Empática y Malestar Personal.	α de cronbach para las cuatro sub-escalas: de .56 (PT) a .70 (FS) (Retuerto, 2004) N: 1.285 Presente estudio: α entre (EC) .64 y (FS) .73 ; N: 861
Cuestionario de Atributos Personal (PAQ; Spence y Helmreich, 1978)	Mide el rol de género a través de atributos personales asociados a uno u otro género.	Consta de 3 escalas para medir la atribución a 8 adjetivos masculinos, 8 femeninos, y 8 Andróginos (Escala M/F)	M: .75; F: .91; M-F: .78 (Spence y Helmreich, 1981)N: 4.019 Presente estudio, α total: ,630 N:861

6.1 CUESTIONARIO DE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS.

En el cuestionario de variables socio-demográficas se solicitan una serie de datos descriptivos sobre la muestra de estudiantes que participan. En primer lugar se solicitó indicar el País y Universidad de procedencia, siendo las opciones: España (Universidad de Valencia, Universidad de Valladolid, Universidad de Zaragoza, Universidad de Barcelona), Colombia (Universidad San Buenaventura Medellín, Institución Universitaria de Envigado, Universidad del Norte, Universidad del Magdalena, Universidad del Sinú – Seccional Cartagena), Chile (Universidad de Concepción) y Perú (Universidad San Martín de Porres).

Tras los datos de localización, se solicitaron:

- Datos de identificación biológica: Sexo y edad, siendo la franja elegida entre los 18 y 26 años;
- Datos académicos: Titulación y curso (entendiendo que en España son por año escolar de 2 cuatrimestres, y en Latinoamérica se organizan por semestres);
- Datos relativos a participación en organizaciones sociales: si se realiza alguna actividad de voluntariado, o no;
- Datos socioeconómicos: en relación a si se combina la realización de estudios en la Universidad con estar trabajando.
- Datos acerca de la situación socio-familiar, respecto a si convive en el hogar familiar, comparte piso con otras personas, si se vive en pareja, o bien de forma individual.

- Datos referentes a las creencias espirituales en la que se solicita información relativa sobre si se tienen creencias espirituales, se es agnóstico/a, o bien se es indiferente a las creencias.

6.2 CUESTIONARIO DE AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES (CACSR, DAVIDOVICH ET AL, 2005)

El Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (Davidovich et al., 2005) se elaboró en base a la definición de responsabilidad social como *“la capacidad y obligación de cada persona de responder ante la sociedad por acciones u omisiones que se traducen en un compromiso personal con los demás y se refleja en comportamientos morales que orientan las actividades individuales y colectivas para desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades; en la cual incluye actitudes, valores y comportamientos concretos a través de los cuales la persona ejerce su responsabilidad con la sociedad”* (Bustamante y Navarro, 2007; p.48)

Según señala Navarro (2006), que un comportamiento sea o no socialmente responsable dependerá de las intenciones que tenga en la base la persona que lo ejecuta, así que podría ser en base a valores individualistas si tiene intención de beneficio propio, o colectivista si tiene en su intención un beneficio común tanto para la persona como la sociedad y el entorno.

El instrumento ha sido evaluado en Chile en diferentes Universidades (Navarro, et al., 2009) y en varias facultades de una misma Universidad (Bustamante y Navarro, 2007). El Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR) considera dos variables dependientes: la Auto-atribución de frecuencia de Comportamiento Socialmente Responsable, y la Auto-atribución de intención a la base del Comportamiento Socialmente Responsable. Ambas variables conforman el cuestionario en dos escalas con formato likert de 40 ítems distribuidos

como puede apreciarse en la Tabla 26, en 10 categorías: Responsabilidad laboral, actividades de voluntariado, ayuda social, actividades religiosas, convivencia social, responsabilidad cívica, auto-cuidado, desarrollo cultural, ecología y medioambiente, respeto por espacios compartidos. Estas dos escalas ofrecen un resultado global, y un resultado por cada sub-escala.

En la

Tabla 27 se muestra el formato de respuesta para la escala 1, indicando la frecuencia, y en la Tabla 28 el formato de respuesta para indicar la intención del comportamiento en la escala 2, en la cual se ha incorporado con respecto al original un ítem equivalente al “Nunca” de la primera escala llamado “No aplica”.

Tabla 26: Categorías e ítems del CACSR

Categoría	Ítems	Categoría	Ítems
Responsabilidad Académica (RA)	3, 12, 18, 21	Responsabilidad cívica (RC)	7, 28, 33, 38
Actividades voluntariado (AV)	4, 22, 25, 30, 36	Auto-cuidado (AC)	8, 17, 26
Ayuda social (AS)	2, 13, 14, 29	Desarrollo cultural (DC)	9, 27, 34, 39
Actividades religiosas (AR)	5, 15, 24, 31	Ecología y medioambiente (EM)	1, 19, 23, 40
Convivencia social (CS)	6, 16, 20, 37	Respeto espacios compartidos (REC)	10, 11, 32, 35

Tabla 27: Escala de Frecuencia CACSR (Davidovich et al., 2005)

Menor frecuencia de CACSR	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Mayor frecuencia CACSR
	1	2	3	4	5	

Tabla 28: Escala de intencionalidad CACSR (Davidovich et al., 2005)

Menor intención	No aplica	Beneficio personal	No tengo clara la intención	Beneficio para otros	Beneficio Mutuo	Mayor intención
	1	2	3	4	5	

Validez y fiabilidad

El cuestionario de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables fue validado en su contenido mediante la colaboración de seis jueces expertos elegidos de acuerdo a criterios basados en su currículum, su experiencia académica en Universidades, experiencia en investigación, participación en programas de Responsabilidad Social Universitaria y conocimientos de Psicología Social (Davidovich et al., 2005). Bustamante y Navarro (2007), para una muestra de 261 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción encontraron un Alpha de Cronbach escala 1: 0.82; escala 2: 0.76; Coeficiente de división por mitades, Escala 1: 0.86; Escala 2: 0.72; Confiabilidad interna Escala 1: 0.75; Escala 2: 0.74; relación entre ambas escalas $r^2 = 0,2554$ menor que 0.0044. La validez fue verificada mediante el método de inter-jueces.

El estudio más relevante del instrumento se realizó el año 2004 en Chile. La muestra estuvo formada por 5.515 estudiantes universitarios, de 1° y 4° nivel, provenientes de seis Universidades, ubicadas en diferentes regiones de Chile: Universidad de Concepción y Universidad del Bío-Bío, en la Octava Región; Universidad de Valparaíso y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la Quinta Región; Universidad de la Frontera, en la Novena Región y Universidad Austral de Chile, en la Décima Región. (Navarro et al., 2010)

Para determinar la confiabilidad interna de ambas partes del Inventario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, se utilizó el Coeficiente de Alpha de Cronbach para analizar los datos recolectados en la muestra total (5.515 casos), obteniendo puntajes de confiabilidad de 0,82 para la Escala 1 de Auto-atribución de Frecuencias y de 0,61 para la Escala 2 de Auto-atribución de Intenciones. Considerando solamente los sujetos de la Universidad de Concepción, los coeficientes obtenidos fueron de 0,83 y 0,75 para cada escala respectivamente. Estos resultados permiten afirmar que la mayoría de los ítems que constituyen el cuestionario están bien contruidos, y contribuyen de manera positiva al puntaje total obtenido en cada escala (Navarro et al., 2010).

En el presente estudio, los coeficientes de fiabilidad son para la Auto-atribución de frecuencias de comportamientos socialmente responsables, en la Escala 1 un alpha de cronbach de ,846 y para la Auto-atribución de intencionalidad en comportamientos socialmente responsables, Escala 2, un alpha de Cronbach de ,838.

Tabla 29: Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR; Davidovich et al., 2005)

1. Participo en campañas de cuidado del medio ambiente (reciclaje, ahorro energético, etc.)	21. Estudio las asignaturas de mi carrera.
2. Participo en campañas de donación de sangre.	22. Colaboro en la formación de otras personas (ayudo a mis compañeros a estudiar, ayudo a niños con problemas de aprendizaje, enseño a adultos a leer, etc.)
3. Asisto a clases.	23. Compró productos que entregan un porcentaje de su utilidad a fundaciones de ayuda social (comercio justo)
Participo en actividades de voluntariado.	24. Invito a otras personas a participar en actividades de mi grupo religioso.
5. Participo en algún grupo religioso (de cualquier religión).	25. Participo en movimientos estudiantiles tales como: federación de estudiantes o centro de alumnos (asisto a asambleas, voto en elecciones universitarias, etc.).
6. Acepto a los demás independientemente de su sexo, raza, condición física, orientación sexual, etc.	26. Evito contagiarme de enfermedades de transmisión sexual.
7. Pago la Universidad (aranceles, crédito universitario, devolver el crédito, matrícula y hacer uso honesto de las becas).	27. Leo libros no relacionados con lo académico.
8. Cuido mi salud, ya sea mediante una alimentación equilibrada, hacer deporte, realizar controles médicos, evitar consumo de tabaco o alcohol, etc.	28. Respeto espacios reservados para minusválidos, embarazadas y/o ancianos.
9. Me informo sobre los acontecimientos nacionales e internacionales (ver noticias, leer el diario, etc.)	29. Llego puntualmente a mis actividades académicas (reuniones de trabajo, clases, prácticas profesionales, certámenes, etc.)
10. Echo la basura en los basureros de la calle, de los parques o de lugares públicos y no al suelo.	30. Formo parte, o suelo colaborar, con alguna organización de ayuda social / ONG.
11. Mantengo en los espacios públicos una actitud de cuidarlos (plazas, jardines, parques, monumentos, etc.)	31. Transmito los valores religiosos propios a otras personas.
12. Cumpro responsablemente tareas, trabajos y evaluaciones.	32. Respeto normas sociales tales como: respetar la fila, turnos, ceder el asiento a personas mayores.
13. Organizo campañas de ayuda solidaria, tales como: recolectar alimentos, vestimenta, útiles escolares, etc.	33. Voto en elecciones presidenciales, parlamentarias, de alcaldes, etc.
14. Dono dinero a campañas de ayuda social.	34. Tengo espacios de recreación individuales, tales como; un hobby, ir al cine, escuchar música, ver TV, etc.).
15. Participo en las actividades propias de la religión	35. Cuido instalaciones públicas o universitarias (mobiliario,

que profesos.	infraestructura, libros, etc.).
16. Escucho con atención a los demás cuando hablan.	36. Entrego recursos materiales a campañas de ayuda social, tales como: vestimentas, alimentos, materiales de construcción, etc.
17. Me Procuero un espacio de recreación con los demás, ya sea compartiendo con la familia, con los amigos(as), practicando deportes en equipo, etc.)	37. Expreso mi opinión respecto a distintos temas, en diferentes contextos y con diferentes personas.
18. Asisto a actividades para complementar la formación profesional (asistir a charlas, seminarios o cursos, relacionados o no con la carrera).	38. Exijo comprobante por servicios comerciales, tales como: facturas, pasaje de bus, etc.
19. Utilizo racionalmente recursos naturales (agua, luz, gas, cuidar espacios naturales, etc.).	39. Participo en actividades culturales (ir a conciertos, ver obras de teatro, ir a exposiciones de obras de pintura, escultura, etc.)
20. Evito fumar en espacios públicos.	40. Evito usar productos que contaminen el ambiente como aerosoles, envases no reciclables, tubos de escape en mal estado, etc.).

6.3 CUESTIONARIO DE VALORES DE SCHWARTZ (SVS; SCHWARTZ, 1992)

Para este estudio se acordó la utilización del SVS de Schwartz (1992), el cual permite establecer las prioridades de valor, y cuya versión original está compuesta por una escala de medición con 56 ítems, divididos en dos dimensiones generales, detalladas en el marco teórico: 30 ítems refieren a valores terminales y 26, o 27 ítems, refieren a valores instrumentales.

La versión española del Schwartz Value Survey (SVS) contiene 57 ítems que describen las maneras potencialmente deseables de actuar en forma de adjetivos. Cada ítem expresa un aspecto de la meta motivacional de un valor, siendo los valores operacionalizados en los diez dominios de valor propuestos por la teoría de Schwartz (1992, 2006) expuesta en el capítulo 2 (pp. 70-81), y que corresponden a los dominios de Hedonismo, Estimulación, Auto-dirección, Universalismo, Benevolencia, Conformidad, Tradición, Seguridad, Poder y Logro.

La versión utilizada para el presente estudio, es en español, traducida inicialmente por Ros y Grad (1991), y cuya fiabilidad y validez en muestras de diferentes colectivos ha sido comprobada en varias investigaciones (Clemente y Vidal, 1998; Gouveia,; Ros y Grad, 1991; Molpeceres, 1991; Ros y Gouveia, 2001; Martínez y García, 2008; Schwartz, 1992). Según Schwartz (2010), de las diez tipologías de valores motivacionalmente distintos, extensos y básicos se derivan de las tres necesidades universales de la condición humana:

- Necesidades del individuo, como organismo biológico;

- Requerimientos de interacción social coordinada,
- Necesidades de vivencia y bienestar en grupos).

Los diez valores básicos tienden a incluir todos los valores medulares, reconocidos en las culturas de todo el mundo. En la

Tabla 30 se presentan qué valores engloba cada dominio y en cuanto a la evaluación, los 57 ítems del *Schwartz Value Survey* (SVS), se presenta un ejemplo en la Tabla 31, viene cada uno de acompañado de una breve explicación, pidiéndose que se pondere en escala líkert de - 1 (opuesto a mis valores) a 7 (Central en mi vida), la importancia que le asigna como principio guía en su vida.

Tabla 30: Tipología de los 10 valores básicos

Auto-dirección	Libertad (5), Creatividad (16), distanciamiento (21), <i>independiente (31), elección de las propias metas (41), curiosidad (53)</i> ,
Estimulación.	Vida excitante (9), vida variada (25), <i>Audaz (37)</i> ,
Hedonismo.	Placer (4), <i>Gozar de la vida (50), auto-indulgente (57)</i>
Logro	Auto-respeto (14), <i>Ambiciosa (34), influyente (39), capaz (43), inteligente (48), Triunfadora (55)</i> ,
Poder	Poder social (3), riqueza (12), reconocimiento social (23), autoridad (27), <i>Preserva imagen pública (46)</i>
Seguridad	Sentido de pertenencia (7), orden social (8), seguridad nacional (13), reciprocidad en los favores (15), seguridad familiar (22), <i>Salud (42), Limpia (56)</i> ,
Conformidad	Cortesía (11), autodisciplina (20). <i>Respeto hacia las personas mayores (40), obediente (47)</i> ,
Tradición.	Respeto la tradición (18), <i>Moderada (32), acepta la vida (44), Devota (51), humildad (56)</i> ,
Benevolencia.	Vida espiritual (6),), sentido en la vida (10), amor maduro (19) Amistad verdadera (28), <i>Leal (33), Honesta (45), Servicial (49), responsable (52), dispuesta a perdonar (54)</i> ,
Universalidad.	Igualdad (1), Harmonía interior (2), un mundo en paz (17), unidad con la naturaleza (24), sabiduría (26), mundo de belleza (29), justicia social (30), <i>Mente abierta (35), preserva el medioambiente (39)</i> ,

**En cursiva están los ítems instrumentales*

Tabla 31: Modelo de respuesta al SVS

35. Abierto/a (Persona	Opuesto a mis valores	Nada importante	Muy poco importante	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante	Extremadamente importante	Central en mi vida
------------------------------	--------------------------	--------------------	------------------------	--------------------	--------------------	------------------------	-------------------	------------------------------	--------------------------

tolerante)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
------------	----	---	---	---	---	---	---	---	---

La forma asimétrica de esta escala, que se estira en el extremo superior y se condensa en la parte inferior, se debe según Schwartz (2010) a la finalidad de permitir a las personas encuestadas que informen sobre la oposición a valores que tratan de evitar, debido de especialmente a que el autor lo consideró necesario para estudios interculturales, pues la gente en una cultura puede rechazar los valores de otras culturas (Schwartz, 2009). La puntuación de la importancia de cada valor es el promedio dada a los elementos designados a priori como marcadores de ese valor. El número de elementos para medir rangos de valores de cada tres (el hedonismo) a ocho (universalismo), lo que refleja la amplitud conceptual de los valores.

- ***Transculturalidad del SVS***

Los estudios internacionales mediante el modelo de Schwartz, han reunido datos que demuestran la consistencia del instrumento, y se corroboran transculturalmente (Schwartz & Sagiv, 1995), en más de 60 países, (Bilsky & Peters, 1999; Ros y Grad, 1991; Schwartz, 1992; Schwartz y Bardi, 2001; Schwartz y Sagiv, 1995; Schwartz y Rubel, 2005; Schwartz, Verkasalo, Antonovsky y Sagiv, 1997; Spini, 2003; Tamayo, 1994; Tamayo y Schwartz, 1993, Vera & Martínez, 1994).

- ***Fiabilidad del SVS***

Los ítems de valor que han demostrado equivalencia de significado a través de culturas en los análisis mediante escalamiento multidimensional (SSA; Schwartz, 1992, 1994, 2005a) y el análisis factorial confirmatorio (CFA; Schwartz y Boehnke, 2004) se incluyeron en los índices. A través de 212 muestras la fiabilidad alfa de los 10 valores promedio es de 0,68, y van desde 0.61 en tradición a 0.75 en universalismo (Schwartz, 2005b). El SVS tiene unas puntuaciones psicométricas aceptables, especialmente en validez concurrente, oscilando sus correlaciones con otras pruebas de valores entre 0,40 y 0.65 (Bretones y Roman, 2009). Spini (2003) comprobó la unidimensionalidad de la prueba en un estudio en 21 países. En su estudio fiabilidad de la prueba empleada, en este caso el Schwartz Value Survey, SVS. Tras aplicar la prueba alpha de Cronbach, se

obtuvo una puntuación alpha ($\alpha=0.89$). En el presente estudio los 57 ítems muestran una fiabilidad de $\alpha=.925$

Como citan Diaz y Jaime (2009), el SVS ha sido utilizado para estudiar la relación entre valores y variables sociales como identidad nacional como valor personal (Grad, 2001), autoestima (Llinares, Molpeceres y Musitu, 2001), bienestar subjetivo (Sagiv y Schwartz 2000), las relaciones entre valores y la participación social (Sánchez, 1999), valores y conducta democrática (Barnea Y Schwartz, 1998), o los valores prioritarios y rol de género (Prince-Gibson Y Schwartz, 1998).

Tabla 32: Valores terminales (SVS; Schwartz, 1992)

1. Igualdad (igualdad de oportunidades para todos)	16. Creatividad (originalidad, imaginación)
2. Armonía interna (en paz conmigo mismo)	17. Un mundo en paz (libre de guerras y conflictos)
3. Poder social (control sobre otros, dominio)	18. Respetar la tradición (mantener las costumbres heredadas de los antepasados)
4. Placer (gratificación de deseos)	19. Amor maduro (relación profunda de intimidad emocional, espiritual)
5. Libertad (libertad de acción y pensamiento)	20. Autodisciplina (auto-control, resistencia a las tentaciones)
6. Una vida espiritual (énfasis en aspectos espirituales y no materiales)	21. Privacidad (el derecho a tener un ámbito privado)
7. Sentimiento de pertenencia (sentir que otros cuidan de mí)	22. Seguridad familiar (seguridad para los seres queridos)
8. Orden social (estabilidad de la sociedad)	23. Reconocimiento social (respeto, aprobación por parte de los demás)
9. Una vida excitante (experiencias estimulantes)	24. Unión con la naturaleza (integrarse con la naturaleza)
10. Dar sentido a la vida (una meta en la vida)	25. Una vida variada (una vida llena de desafíos, novedades y cambios)
11. Buenos modales (cortesía, buenas maneras)	26. Sabiduría (una comprensión madura de la vida)
12. Riqueza (posesiones materiales, dinero)	27. Autoridad (el derecho a dirigir o mandar)
13. Seguridad nacional (proteger mi nación de sus enemigos)	28. Amistad verdadera (amigos cercanos que me apoyen)
14. Autorespeto (creer en mi propia valía)	29. Un mundo de belleza (belleza en la naturaleza y en las artes)
15. Reciprocidad de favores (evitar estar en deuda con los)	30. Justicia social (corregir injusticias, preocuparse por

demás)	los débiles)
--------	--------------

Tabla 33: Valores instrumentales (SVS; Schwartz, 1992)

31. Independiente (confiado en mi mismo, autosuficiente)	45. Honesto (genuino, sincero)
32. Moderado (evito los extremos en sentimientos y acciones)	46. Cuido mi imagen pública (protejo mi “imagen”)
33. Leal (fiel a mis amigos, a mi grupo)	47. Obediente (cumpló con mis deberes y obligaciones)
34. Ambicioso (trabajador infatigable, que tiene aspiraciones)	48. Inteligente (lógico, que piensa)
35. Tolerante (abierto a ideas y creencias diferentes)	49. Ayuda (que trabaja por el bienestar de los demás)
36. Humilde (modesto, pasa desapercibido)	50. Disfrutar de la vida (disfrutar la comida, el sexo, el ocio, etc.)
37. Atrevido (busca aventuras y riesgos)	51. Devoto (que mantiene creencias y fe religiosas)
38. Protección del medio ambiente (conserva la naturaleza)	52. Responsable (digno de confianza, fiable)
39. Influyente (que tiene impacto sobre las personas y acontecimientos)	53. Curioso (interesado por todo, indagador)
40. Honra a los padres y mayores (que les muestra respeto)	54. No rencoroso (dispuesto a perdonar a los demás)
41. Elijo mis propias metas (selecciono mis propios objetivos)	55. Triunfador (logra sus metas)
42. Sano (no estar enfermo ni física ni mentalmente)	56. Limpio (aseado, ordenado)
43. Capaz (competente. Eficaz, eficiente)	57. Indulgente conmigo mismo (que me permito placeres)
44. Acepto lo que me toca en la vida (me someto a las circunstancias de la vida)	

6.4 ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX, DAVIS, 1980)

El Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index; Davis, 1980) es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar empatía en infancia, y adolescencia (Eisenberg y Miller, 1987), así como en jóvenes (Mestre, et al. 1999, 2004, 2009; Retuerto, 2002, 2004). Se caracteriza por la evaluación de la empatía atendiendo a una perspectiva multidimensional, que incluye factores cognitivos y afectivos. Su uso se ha dado complementariamente con otros instrumentos para investigar la relación entre disposición empática, razonamiento moral prosocial y la conducta prosocial (Eisenberg et al., 1991, 1995; Myyry et al., 2010).

Este instrumento ha sido adaptado a muestras españolas por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003), y Mestre, Frías y Samper (2004), cuya versión final coincide con la de Davis (1980), mientras que la adaptación de Pérez-Albéniz et al. (2003) en sus análisis estadísticos acabó con uno de los ítems en una sub-escala diferente de la original, quedando con 6 y la otra con ocho. Ambas adaptaciones para muestra española presentan validez y fiabilidad adecuadas.

Lorente y Martí (2010) comentan que la escala original muestra propiedades psicométricas adecuadas, aunque Cliffordson (2001) matiza que dichas propiedades son mejores en muestras de estudiantes que de personas adultas.

Como puede apreciarse en la Tabla 34, el IRI consta de 28 ítems distribuidos en cuatro sub-escalas de siete ítems cada una, que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía y no ofrecen una puntuación global del constructo. Estas son: Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD).

Tabla 34: Escalas del IRI de Davis (1980)

Dimensión Cognitiva	Toma de perspectiva (PT)	Mide la adopción del punto de vista de otra persona ante situaciones presentes o hipotéticas. Ej. <i>A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra perspectiva.</i>
	Fantasía (FS)	Trata de medir la capacidad imaginativa de una persona para identificarse y ponerse en el lugar de personajes de ficción. Ej. <i>Sueño y fantaseo con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder.</i>
Dimensión Afectiva	Preocupación empática (EC)	Mide la respuesta afectiva de una persona ante las dificultades de otras personas, manifestándose en sentimientos de compasión y cariño hacia otros. Ej. <i>A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo.</i>
	Malestar personal (PD)	Mide la experiencia de malestar que siente una persona, ante el estado emocional de otra persona, y la dirige a intentar aliviar su propio estado en lugar de ayudar a otra persona. Ej. <i>En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.</i>

La característica más destacada de este instrumento es que los resultados obtenidos por Davis (1983), avalan la perspectiva multidimensional de la empatía perfilándose en cada sub-escala un patrón correlacional. Ello permite medir tanto el aspecto cognitivo

como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática. Como menciona Retuerto (2002) el aspecto cognitivo de la empatía es medido a través de las sub-escalas de Toma de perspectiva y Fantasía, siendo el aspecto emocional evaluado a través de las sub-escalas de Preocupación empática y Malestar personal.

Indican Lorente y Martí (2010) que este instrumento evalúa mediante un formato de respuesta de escala Likert, con cinco opciones de respuesta donde la puntuación va de 0 a 4, siendo a mayor puntuación, una mayor presencia del constructo.

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).

En la Tabla 35 pueden observarse los ítems correspondientes a cada una de las sub-escalas, marcando con un símbolo negativo los ítems de signo inverso.

Tabla 35: Distribución y signo de los ítems para las sub-escalas del IRI

Dimensión	Sub-escalas	Ítems
Cognitiva	Toma de Perspectiva (PT)	-3, 8, 11, -15, 21, 25, 28
	Fantasía (FS)	1, 5, -7, -12, 16, 23, 26
Emocional	Preocupación empática (EC)	2, -4, 9, -14, -18, 20, 22
	Malestar Personal (PD)	6, 10, -13, 17, -19, 24, 27

En un análisis de las interrelaciones entre las cuatro sub-escalas del IRI, Mestre, Samper y Frías, (2004), encontraron que las sub-escalas de Toma de Perspectiva (PT) i Preocupación Empática (EC) son las que presentan la mayor correlación estadísticamente significativa; mientras que las sub-escalas de Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD) mantienen la menor correlación estadísticamente significativa; análisis que son coherentes con la revisión de Eisenberg (2000), quien apunta al carácter auto-regulador de la empatía como emoción / sentimiento orientado a otra persona, expresada con la Preocupación Empática (EC) y como emoción incontrolada al centrar Malestar personal (PD) en uno mismo. Palma y Martí (2010) concretan que se trataría de dos sub-escalas que hacen referencia a sentimientos diferentes.

Las diferencias de mayor magnitud se encuentran en la sub-escala Fantasía y las de menor magnitud en la sub-escala Toma de perspectiva, de mayor consideración cognitiva. Señalan Martí y Palma (2010) un artículo de Mestre et al. (2004) relativo al análisis que realizan de las propiedades psicométricas del IRI en población española y las correlaciones con otros instrumentos. Entre las sub-escalas de empatía y conducta prosocial fue positiva, así como con los estilos de razonamiento prosocial más orientados a una disposición prosocial, mientras que la correlación fue negativa con conducta agresiva y con inestabilidad emocional.

Por otra parte, entre los factores de empatía que indican una disposición empática más madura (Toma de Perspectiva, Fantasía y Preocupación empática) y la conducta prosocial, se encontraron las correlaciones más fuertes entre estos mismos factores y el razonamiento internalizado. En cambio las correlaciones fueron negativas con el razonamiento hedonista, centrado en el beneficio personal y con el razonamiento orientado a buscar la aprobación de los demás, indicativo de una menor madurez prosocial (Mestre, Samper i Frías, 2004: 255-260).

Fiabilidad y Validez

Los trabajos de Davis (1980, 1983) para construir el IRI presentan unos resultados aceptables de fiabilidad y validez del instrumento. Según Frías, Mestre y Pérez-Delgado (1997) apuntan a la buena consistencia interna del IRI, apuntando Retuerto (2002) coeficientes alpha de Cronbach para las cuatro sub-escalas 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; e incluye los datos sobre el análisis factorial que apoya la estructura independiente de las sub-escalas como dimensiones ortogonales del constructo empatía.

Señalan Palma y Martí (2010) que en el estudio de adaptación a muestra española, Mestre, Frías y Samper (2004: 255-260) en el análisis de fiabilidad del cuestionario, realizado con una muestra de 1285 adolescentes y jóvenes españoles, se obtuvo un valor alpha de Cronbach de 0.56 para la sub-escala Toma de perspectiva, de 0.70 para la sub-escala Fantasía, de 0.65 para la sub-escala Preocupación empática y de 0.64 para la sub-escala Malestar personal. Lorente y Martí (2010) hacen referencia al estudio de Pérez-Albéniz, De Paúl, Etxeberria, Montes y Torres (2003), quienes corroborarían coeficientes de consistencia interna variaban de un alpha .70 a .78.

Retuerto (2002; en Lorente y Martí, 2010), presenta en la Tabla 36 las correlaciones de Davis (1980) y Davis y Franzoli (1991) en sus trabajos con el IRI, señalando la relación positiva entre Preocupación Empática y Toma de Perspectiva, y entre Preocupación Empática y Fantasía; junto a la relación negativa entre Toma de Perspectiva y Malestar Personal (Hoffman, 1977). Consideró Retuerto (2002) estadísticamente significativos los coeficientes superiores a .10.

Tabla 36: Correlaciones escalas del IRI

<i>Sub-escala</i>	<i>Davis y Franzoli(1991)</i>			<i>Davis (1980)</i>					
	<i>Muestra completa</i>			<i>Varones</i>			<i>Mujeres</i>		
	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

Mestre, Frías y Samper (2004) abordan el análisis de la validez del IRI en relación con otros constructos, apuntando a la conducta prosocial, el razonamiento prosocial, la agresividad y la inestabilidad emocional. Presentaron las correlaciones positivas, en términos generales, de las sub-escalas del IRI con la conducta prosocial y con los estilos de razonamiento prosocial; y una correlación negativa con conducta agresiva y con inestabilidad emocional. Los factores de empatía que indican una disposición empática más madura (PT, FS y EC) correlacionan positivamente con conducta prosocial y razonamiento prosocial internalizado, mientras que estos mismos factores correlacionan negativamente con conducta agresiva, inestabilidad emocional, razonamiento prosocial hedonista y razonamiento prosocial orientado a la aprobación (Mestre, Frías y Samper, 2004).

En un estudio reciente, Mestre, Samper, Frías y Tur (2009) resumen en la Tabla 37 los coeficientes alfa para las cuatro sub-escalas en el instrumento obtenidos en estudios anteriores (Mestre et al., 1999; Mestre, Frías, y Samper, 2004, Mestre, Samper, Tur, Diez, y Nacher, 2001-2004), con valores de alfa para la muestra entre 0.55 para Malestar personal (PD) y 0,68 para la Fantasía (FS).

Tabla 37: Coeficientes de Fiabilidad de sub-escalas del IRI (Mestre et al., 2009)

	Ítems	Evaluación 1	Evaluación 2	Mestre, et al (1999)	Mestre et al (2001-2004)	Mestre et al. (2004)
PT	7	0.61	0.64	0.64	0.63	0.56
FS	7	0.64	0.68	0.75	0.68	0.70
EC	7	0.62	0.62	0.58	0.64	0.75
PD	7	0.55	0.65	0.59	0.64	0.64

Para la presente investigación presentan la siguiente fiabilidad con alpha de Cronbach en Toma de perspectiva (PT) de .67; en Fantasía (FS) .73; Preocupación empática (EC) .64 y en Malestar Personal (PD) .71.

Juicio moral y evaluación de empatía con el IRI.

Çiftçiarıdag y Yüksel (2010, p. 714) no encontraron relaciones significativas entre juicio moral y empatía, refiriendo al estudio de McDaniel (2007) quien tampoco encontró relaciones significativas aunque lo atribuyó a las escalas utilizadas. Comentan los autores que las revisiones bibliográficas ofrecen diferentes estudios que apoyan teórica y metodológicamente una fuerte relación entre juicio moral y empatía (Eisenberg, 2000; Carlo et al., 1995; Eisenberg et al., 2002; Eisenberg et al., 1991; Eisenberg-Berg y Mussen, 1978; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976; 2000; Palma, 2008; Pizarro, 2000).

Diferencias de Sexo con el uso del IRI

Retuerto (2004) halló diferencias significativas en las sub-escalas Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar personal (PD), en las cuales las mujeres puntuaron significativamente más que varones, en cambio en la sub-escala de Toma de perspectiva (PT) el sexo no originó diferencias significativas. En cuanto a la edad de los sujetos, tiene un efecto significativo sobre las sub-escalas Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS) y Preocupación empática (EC), observándose en general que el incremento de edad tiene un efecto en las puntuaciones de estas sub-escalas, pero sin embargo no presenta efecto sobre Malestar personal (PD).

Martí y Palma (2009), en su estudio realizado en varios cursos de educación secundaria encontraron diferencias en todas las sub-escalas, siempre superiores en la mujer.

Tabla 38: Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980)

	1	2	3	4	5
1. Sueño y fantaseo con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo					
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra perspectiva					
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas					
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela					
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo					
7. Soy usualmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y a menudo no me involucro completamente					
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo, tiendo a protegerlo					
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva					
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)					
12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película					
13. Cuando veo a alguien herido, tiendo a permanecer calmado					
14. Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho					
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					

17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto					
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él					
19. Soy habitualmente bastante eficaz al ocuparme de emergencias					
20. A menudo estoy bastante irritado emocionalmente por cosas que veo que ocurren					
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado con alguien, habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar					

6.5 CUESTIONARIO DE ATRIBUTOS PERSONALES (PERSONAL ATTRIBUTES QUESTIONNAIRE, PAQ; SPENCE & HELMREICH, 1978)

El Cuestionario de Atributos Personales (PAQ, Spence y Helmreich, 1978) es una de las medidas más utilizadas para la evaluación del rol de género. Inicialmente fue desarrollado en respuesta a las críticas de la conceptualización de la masculinidad y la feminidad como extremos opuestos de un continuo bipolar (Constantinople, 1973; en Hill, Fekken y Bond, 2000). Por ello Spence, Helmreich y Stapp (1973) obtuvieron a partir de un listado de 138 atributos bipolares, utilizados por Rosenkratz et al. (1968) al elaborar el Cuestionario de Roles Sexuales, una lista de “atributos socialmente deseables estereotípicamente considerados para diferenciar varones y mujeres, y por lo tanto para definir la base psicológica de las personalidades masculinas y femeninas” (Spence y Helmreich, 1978, p. 3).

Tras evaluar a muestras de estudiantes de Universidad, Spence et al. (1973) llevaron a cabo una evaluación de los atributos de cuatro formas diferentes; a) en relación a un hombre y una mujer típicas, b) en relación al/a la estudiante superior típico/a, c) en relación al hombre y a la mujer ideales y, d) en relación a sí mismos (Sola, Martínez-Benlloch y Melià, 2003) y se seleccionaron 55 atributos que habían mostrado

diferencias estadísticas significativas entre las medias asignadas al adulto y al estudiante típico según su sexo.

Los atributos del PAQ se dividieron en las escalas M, según se acercan al ideal masculino; F según se acercara al ideal femenino y en la sub-escala M - F, la masculinidad o la feminidad, la escala es más bipolar en su orientación: Se compone de los rasgos de personalidad que son normativamente deseable para las mujeres o los hombres, pero no tanto (Spence y Helmreich, 1978), en particular, para cada elemento M / F, uno de los polos se considera socialmente deseable en los hombres (por ejemplo, muy dominante), mientras que el polo opuesto se considera deseable en las mujeres (por ejemplo, muy sumisa), aunque está escorada hacia rasgos de masculinidad (Hill et al, 2000).

De los atributos seleccionados, utilizando el criterio de la correlación entre el ítem y el total de la escala, se seleccionaron 8 atributos para cada escala; aunque la escala M-F es menos utilizada que las escalas M y F (Lenney, 1991). La versión definitiva fue elaborada por Spence y Helmreich (1978). Posteriormente a la elaboración del PAQ, Spence, Helmreich y Holahan (1979) elaboraron una versión extendida (Extended Personal Attribute Questionnaire, EPAQ) con una escala de 40 ítems que incluía rasgos negativos o socialmente indeseables.

Al igual que los atributos anteriores, las escalas M y F contiene atributos que se consideran socialmente indeseables en ambos sexos, y que se atribuyen a los hombres más que a las mujeres, y viceversa (Sola et al, 2003). De los atributos clasificados por estudiantes en un estudio piloto como socialmente indeseables y sexualmente estereotípicos, se seleccionaron 8 ítems instrumentalmente indeseables y sexualmente estereotípicos, se seleccionaron 8 ítems instrumentales y 8 expresivos. Esta última escala expresiva se divide en dos sub-escalas, a saber, la escala Fc - o de comunión excesiva (servil, subordinada) y Fv - o de expresividad verbal negativa pasiva (quejosa) (Lenney, 1991; en Sola et al., 2003).

Escalas del instrumento

La versión del PAQ (Spence y Helmreich, 1978) está compuesto por tres sub-escalas: Masculinidad, Feminidad y la escala Masculinidad - Feminidad, presentadas en la

TABLA 39, cada una compuesta de ocho adjetivos bipolares a los que se responde en una escala líkert de 5 puntos. Un ejemplo de la escala de respuesta es:

No del todo artística A B C D E Muy artística

Tabla 39: Escalas cuestionario de atributos personales

Escala de Masculinidad	2, 6, 10, 16, 17, 19, 20, 24
Escala de Feminidad	3, 7, 8, 9, 12, 15, 21, 22
Escala M-F	1, 4, 5, 11, 13, 14, 18, 23

Relevancia del PAQ

Según Hill et al. (2000), desde su creación, el PAQ se ha convertido en una de las medidas de uso más frecuente de la masculinidad y la feminidad. Los avances en el campo de la investigación de género, sin embargo, indican que la masculinidad y la feminidad son constelaciones mucho más complejas de lo que podrían abordarse con dos escalas unidimensionales (Koestner y Aube, 1995; Spence, 1981, 1993). Por ello algunas investigaciones con el PAQ en los últimos 10 años ha tendido a renombrar las escalas originales "instrumentales" en lugar de masculinidad, y "expresividad" en lugar de feminidad, manteniendo igual el contenido.

Para Hill et al (2000) las propiedades psicométricas y la estructura y dimensiones de las escalas, compuesta por ítems considerados deseables y considerados más estereotipados para uno u otro sexo se han mantenido sin cambios similares en el tiempo; aunque DeVellis (1991) comenta que la escala puede tener mejor consistencia con puntuaciones de población adulta que con estudiantes. Spence y Helmreich, (1978) mostraron patrones consistentes con muestras transculturales.

Estudios con referencia al sexo

Gran parte de los trabajos se han centrado en población universitaria (Cota y Fekken, 1988; Shifren y Bauserman, 1996), encontrando un patrón de diferencias de

género descrito por las puntuaciones más altas en hombres que para las mujeres en cuanto a Instrumentalidad, y puntuaciones más altas en mujeres que en hombres en Expresividad. En estudios con población adulta McCreary y Steinberg (1992) y Spence y Helmreich (1978) encontraron el mismo patrón de diferencias de género entre hombres y mujeres que en las muestras de población universitaria, y las fiabilidades alfa reportadas de masculinidad y feminidad similares a los encontrados en las muestras de estudiantes.

Fiabilidad de las escalas

En cuanto a fiabilidad alfa de Cronbach de las escalas van de .51 a .85 para la escala de Masculinidad y .65 a .82 para la escala de Feminidad. La consistencia interna para la escala M-F es reportada en el estudio de Spence y Helmreich (1978) en un alfa de 0,78. Spence y Helmreich, (1978) obtuvieron correlaciones altas (.93, .93, .91) con la prueba original. Los coeficientes alfa de consistencia interna para estas escalas han alcanzado valores aceptablemente altos en otras investigaciones llevadas a cabo utilizando esta escala, Helmreich y col., (1981) encontraron coeficientes de .75 para la escala M, .91 para la F y .78 para la escala de M-F. Toldos (2002) obtuvo un coeficiente alfa de cronbach global de .60, y para los factores de la escala coeficientes entre .69 y .77.

Validez estructural o dimensional de las escalas

Para Lenney (1991) las correlaciones entre las escalas indican que, en ambos sexos, la masculinidad (escala M) está relacionada positiva y significativamente con la masculinidad de la escala M-F y con la feminidad (escala F). La feminidad (escala F) es ortogonal con la masculinidad de la escala (M-F) para los hombres, pero negativa y significativamente relacionada para las mujeres. Este perfil indica que de forma ortogonal, están positivamente relacionadas (Spence, Helmreich y Stapp, 1975). Para Spence et al. (1979) y Vergara (1993), la discriminación entre sexos constituye un elemento válido dentro de su concepción, confirmando a partir de una que las puntuaciones de hombres y mujeres son diferentes en las escalas como se esperaba.

Tabla 40: Personal Attributes Questionnaire (PAQ, Spence y Helmreich, 1978)

1	Nada agresivo/a	A	B	C	D	E	Muy agresivo/a
2	Nada independiente	A	B	C	D	E	Muy independiente
3	Nada emocional	A	B	C	D	E	Muy emocional
4	Muy sumiso/a	A	B	C	D	E	Muy dominante

5	Nada excitable en una crisis importante	A	B	C	D	E	Muy excitable en una crisis importante
6	Muy pasivo/a	A	B	C	D	E	Muy activo/a
7	Incapaz de dedicarte totalmente a los otros	A	B	C	D	E	Capaz de dedicarte totalmente a los otros
8	Muy duro/a-brutal	A	B	C	D	E	Muy dulce-benévolo/a
9	Nada servicial con los demás	A	B	C	D	E	Muy servicial con los demás
10	Nada competitivo/a	A	B	C	D	E	Muy competitivo/a
11	Muy hogareño/a	A	B	C	D	E	Muy mundano/a
12	Nada amable	A	B	C	D	E	Muy amable
13	Indiferente a la aprobación de los demás	A	B	C	D	E	Muy necesitado de la aprobación de los demás.
14	Mis sentimientos no son heridos con facilidad	A	B	C	D	E	Mis sentimientos son heridos muy fácilmente.
15	Nada consciente de los sentimientos de las demás personas.	A	B	C	D	E	Muy consciente de los sentimientos de los demás.
16	Puedes tomar decisiones fácilmente	A	B	C	D	E	Tienes dificultad para tomar decisiones.
17	Te das por vencido/a fácilmente	A	B	C	D	E	Nunca te das por vencido/a
18	Nunca lloras	A	B	C	D	E	Lloras fácilmente
19	Nada seguro/a de ti mismo/a	A	B	C	D	E	Muy seguro/a de ti mismo/a.
20	Te sientes muy inferior	A	B	C	D	E	Te sientes muy superior.
21	Nada comprensivo/a con los demás	A	B	C	D	E	Muy comprensivo/a con los demás.
22	Muy frío/a en las relaciones con los demás	A	B	C	D	E	Muy cálido/a en las relaciones con los demás.
23	Muy poca necesidad de seguridad	A	B	C	D	E	Imperiosa necesidad de seguridad
24	Te desmoronas bajo presiones	A	B	C	D	E	Te conservas íntegro/a bajo presiones.

BLOQUE III: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Este bloque presenta los resultados obtenidos en la realización de los análisis, cuya fundamentación teórica y metodología han sido expuestas con detalle en los anteriores apartados. En el capítulo 7 se dan a conocer los resultados obtenidos por estudiantes en el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR) mediante la presentación de los principales estadísticos descriptivos y ANOVA para ver la influencia que ejercen las variables socio-demográficas establecidas: sexo, grupo de edad, área de estudios, ciclo, así como el rol de género mediante el Cuestionario de Atributos Personales (PAQ).

Posteriormente en el capítulo 8 se presentarán los resultados relativos a los valores y la empatía en la población universitaria participante en el estudio, siguiendo el esquema anteriormente citado, conforme primero se presentan los resultados globales

para después describir las influencias estadísticamente significativas de las variables socio-demográficas.

Finaliza este bloque en el capítulo 9 al presentarse los resultados acerca de las interacciones de los constructos valor y empatía en la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, para presentar un perfil de caracterización de estudiantes socialmente responsables aportando información acerca de cuáles son los valores y sub-escalas empáticas que les caracterizan.

CAPÍTULO 7: DESCRIPCIÓN DE LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD

En este capítulo se presentan las puntuaciones medias obtenidas por la muestra de estudiantes participantes en el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR). En cada apartado se ofrece en un primer momento las puntuaciones obtenidas en cada categoría que conforma el instrumento, seguido de una comparativa con otros estudios, y mediante un ANOVA, la influencia en cada constructo de las variables independientes socio-demográficas: sexo, rango de edad, área de estudios, ciclo que cursa, y la variable cognitiva, influencia del rol de género; con las categorías, y sus respectivas dimensiones en el caso de valores; y las sub-escalas en el caso de la empatía, como variables dependientes.

7.1 RESULTADOS GLOBALES EN LAS ESCALAS DE AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES

El cuestionario de Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables (CACSR) se divide en dos escalas, de Frecuencia (E1) y de Intencionalidad (E2), cada una de las cuales incluye las mismas diez categorías como se comentó en la descripción del instrumento.

En primer lugar se presentan en la Tabla 41 la media obtenida en la escala de Frecuencia del CACSR, (\bar{x} : 3,5449; SD: 0,37089), considerándose que la puntuación media obtenida refleja una auto-atribución de frecuencia media – alta, lo cual sitúa a la muestra entre “a veces” (3) y “casi siempre” (4) se lleva a cabo un comportamiento socialmente responsable. En cuanto a la intencionalidad, se sitúa la puntuación media en (\bar{x} :3,2350; SD ,50765), debiendo atender a los siguientes análisis para conocer las diferencias en intencionalidad, puesto que correspondería a la categoría “No tengo clara la intención” en la escala de respuestas.

Tabla 41: Puntuaciones globales de las escalas 1 y 2 del CACSR

	Mínima	Máxima	Media	SD
Escala Frecuencia (E1)	2,00	4,75	3,5052	,37511
Escala Intencionalidad (E2)	1,18	4,55	3,2350	,50765

Las puntuaciones medias obtenidas en las 10 diez categorías de la Escala de Frecuencia (E1), son presentadas en la Tabla 42. Se observa que la mayor puntuación en auto-atribución de frecuencia de comportamiento socialmente responsable se da en relación a la categoría Respeto por los espacios compartidos (\bar{X} : 4,56; SD: 0,505), seguido por la categoría de Convivencia Social, (\bar{X} : 4,31; SD: 0,48). En cambio, las puntuaciones medias menores en la frecuencia de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, se han observado en las categorías de Actividades Religiosas (\bar{X} : 2,085; SD: 1,14) y Actividades de Voluntariado, (\bar{X} : 2,55; SD: 0,75), vinculadas estas dos últimas a la implicación en la estructura social de la comunidad.

Tabla 42: Puntuaciones medias Escala 1 del CACSR

	Mínimo	Máximo	Media	SD
Responsabilidad Académica (RA)	2,00	5,00	3,9852	,53727

Actividades de Voluntariado (AV)	1,00	5,00	2,5482	,75129
Ayuda Social (AS)	1,25	4,50	2,6077	,59730
Actividades Religiosas (AR)	1,00	5,00	2,0851	1,14054
Convivencia Social (CS)	2,00	5,00	4,3055	,48184
Responsabilidad Cívica (RC)	2,00	5,00	4,1736	,61655
Auto-Cuidado (AC)	1,33	5,00	4,1351	,57707
Desarrollo Cultural (DC)	2,00	5,00	3,8107	,59822
Ecología y Medioambiente (EM)	1,50	5,00	3,2404	,62049
Respeto Espacios Compartidos (REC)	2,00	5,00	4,5575	,50495

Las diferencias entre las medias, con sus respectivas desviaciones típicas, se pueden apreciar en el Gráfico 2, en cada una de las categorías de la Escala de Frecuencia del CACSR. En particular cabe reseñar como en la categoría de Actividades Religiosas se da una mayor variabilidad dado que la media junto a la desviación típica oscila entre las frecuencias “Nunca” (categorizada con el nº1 en el cuestionario) con “A veces” (nº3); en menor medida por igual sentido se da la misma situación en la categoría “Actividades de Voluntariado”.

En el otro nivel, en torno a las medias más altas que indican mayor frecuencia de auto-atribución, se encuentra la categoría “Respeto por Espacios Compartidos”, cuyas puntuaciones están entre “Casi siempre” (4) y “Siempre” (5), y la categoría “Convivencia Social”, oscilando entre “A veces” (3) y “Casi siempre” (4).

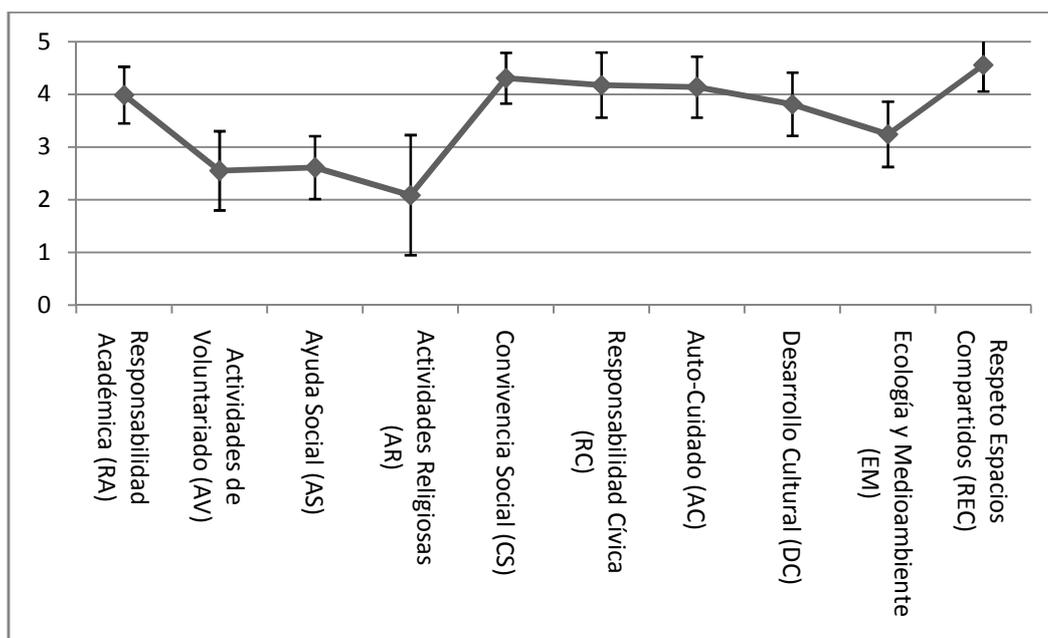


Gráfico 2: Puntuaciones medias escalas 1 del CACSR

Referente a la Escala de Intencionalidad del CACSR, se observa una mayor media en las puntuaciones que indica una intencionalidad de comportamiento hacia el beneficio común – ver

TABLA 43 - en las dimensiones de Convivencia Social (\bar{X} : 4,0186; SD: 0,71697), Respeto a Espacios Compartidos (\bar{X} : 3,9872; SD: 0,77711). Mientras que las puntuaciones en la escala de intencionalidad con menor media se dan en las categorías de Actividades Religiosas (\bar{X} : 2,2709; SD: 1,20651) y Ayuda Social (\bar{X} : 2,7268; SD: 0,8817).

Tabla 43: Puntuaciones medias Escala 2 del CACSR

	Mínimo	Máximo	Media	SD
Responsabilidad Académica (RA)	1,25	5,00	3,1797	,78374
Actividades de Voluntariado (AV)	1,00	5,00	3,0453	,96301
Ayuda Social (AS)	1,00	4,75	2,7268	,88168
Actividades Religiosas (AR)	1,00	5,00	2,2709	1,20651
Convivencia Social (CS)	1,00	5,00	4,0186	,71697
Responsabilidad Cívica (RC)	1,00	5,00	3,3801	,79993
Auto-Cuidado (AC)	1,33	5,00	3,1189	,84400
Desarrollo Cultural (DC)	1,25	5,00	2,7279	,70481
Ecología y Medioambiente (EM)	1,25	5,00	3,9126	,83203
Respeto Espacios Compartidos (REC)	1,00	5,00	3,9872	,77711

Cómo se ordenan las medias de las 10 categorías, así como se presentan también las desviaciones estándar se puede apreciar en el Gráfico 3, el cual aporta mayor información acerca de las puntuaciones en las que oscila la muestra, con lo cual cabe comentar la alta variabilidad que presenta las categorías de Actividades Religiosas, Actividades de Voluntariado y Ayuda Social, siendo las tres relativas a comportamientos que implican acciones de implicación en el tejido social de las comunidades.

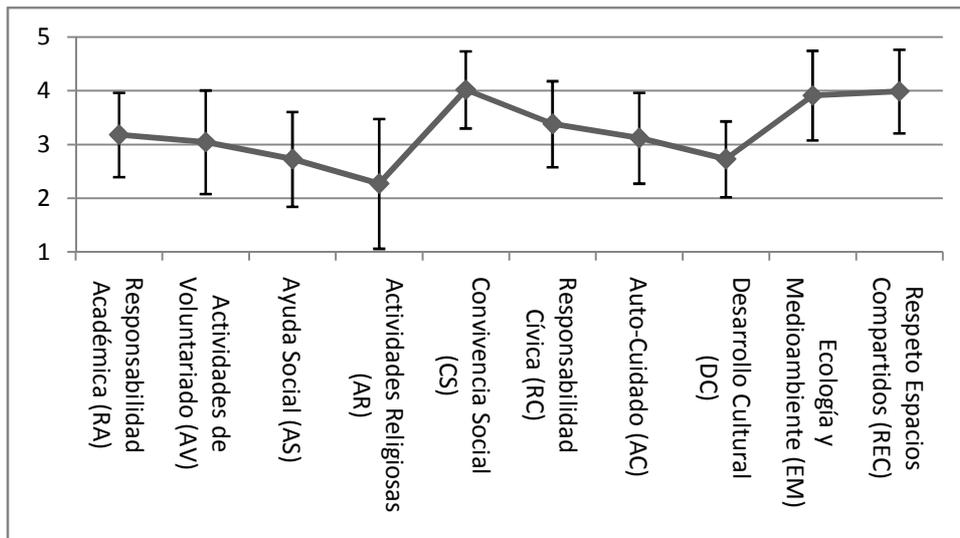


Gráfico 3: Puntuaciones medias Escala 2 de CACSR

Las puntuaciones obtenidas en las escalas de Frecuencia (E1) e Intencionalidad (E2) del CACSR en el presente estudio, se comparan en la Tabla 44 junto a las medias obtenidas en los estudios realizados por Bustamante y Navarro (2007) en muestra de una Universidad y en el estudio de Navarro et al. (2010) realizado entre diferentes Universidades.

Tabla 44: puntuaciones medias del CACSR en distintas investigaciones.

	Escala 1	Escala 2
A	3,45	2,38
B	3,44	2,48
C	3,51	3,24

A: Bustamante y Navarro (2007), muestra de 261 estudiantes de Universidades chilenas.

B: Navarro et al. (2010), muestra de 5.515 estudiantes de Universidades chilenas de 1° y 4°.

C: La presente investigación, muestra de 861 estudiantes (distintos países y áreas de estudios).

En la Tabla 45 se presentan las puntuaciones medias obtenida en las 10 categorías de las investigaciones comentadas, anotando que no están publicadas las medias relativas a la Escala de intencionalidad del estudio de Navarro et al. (2010).

Tabla 45: Comparación de las Escalas del CACSR en diferentes investigaciones

Escala 1	A (E1)	B (E1)	C (E1)	Escala 2	A (E2)	B(E2)*	C(E2)
Responsabilidad Académica	4,14	4,31	3,99	Responsabilidad Académica	1,23		3,18

Actividades Voluntariado	2,36	2,23	2,55	Actividades Voluntariado	2,13		3,05
Ayuda Social	2,55	3,12	2,61	Ayuda Social	2,85		2,73
Actividades Religiosas	2,20	2,25	2,09	Actividades Religiosas	2,46		2,27
Convivencia Social	4,29	4,19	4,31	Convivencia Social	2,25		4,02
Responsabilidad Cívica	3,48	3,23	4,17	Responsabilidad Cívica	2,41		3,38
Auto-Cuidado	4,22	4,29	4,14	Auto-Cuidado	3,13		3,12
Desarrollo Cultural	3,67	3,45	3,81	Desarrollo Cultural	2,56		2,73
Ecología y Medioambiente	3,33	3,35	3,24	Ecología y Medioambiente	2,26		3,91
Respeto Espacios Compartidos	4,33	4,50	4,56	Respeto Espacios Compartidos	2,28		3,99

(*) Datos no obtenidos en Navarro et al. (2010)

A: Bustamante y Navarro (2007), muestra de 261 estudiantes de Universidades chilenas.

B: Navarro et al. (2010), muestra de 5.515 estudiantes de Universidades chilenas de 1° y 4°.

C: La presente investigación, muestra de 861 estudiantes (distintos países y áreas de estudios).

Puede apreciarse al comparar las tres investigaciones cómo se dan similitudes en las puntuaciones de las dos escalas; es de señalar en cuanto a la Escala 1, la puntuación de alta frecuencia en las categorías de “Responsabilidad Académica”, “Respeto a los Espacios Compartidos”, “Convivencia Social” y “Auto-cuidado”, mientras que se da una baja frecuencia en “Actividades de Voluntariado” y “Actividades Religiosas”.

En la Escala 2, de intencionalidad, se observa la similitud en puntuar la categoría de “Auto-cuidado” con medias similares entre las investigaciones de Bustamante y Navarro (2007) y la actual. En Navarro et al. (2010), se refiere que las categorías con mayores medias que indicarían beneficio social, fueron “Convivencia Social” y “Ecología y Medioambiente”, que al igual fueron valoradas en este sentido en la investigación actual.

Las diferencias que pueden observarse entre las diferentes investigaciones, deben contemplarse en que el presente estudio incluye población universitaria que, salvo la muestra chilena, no tiene incorporada en su malla curricular contenido alguno de responsabilidad social, corresponde a estudiantes de diferentes países, universidades y carreras, lo cual aporta una interesante perspectiva a nivel iberoamericano.

7.2 EFECTO DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

En este apartado se presentan resultados obtenidos mediante ANOVA realizados entre las puntuaciones globales y en base a cada una de las 10 categorías en la escala de frecuencia (E 1) y la escala de intencionalidad (E 2) así como la influencia de la puntuación media global por escala del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR), con las variables socio-demográficas sexo, edad, área de estudios, ciclo, y la variable cognitiva rol de género.

A) INFLUENCIA DE LA VARIABLE SEXO EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

Para conocer la influencia que ejerce la variable sexo en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, se realiza un ANOVA en las dos escalas para cada una de las categorías. Posteriormente, para cada dimensión se ha realizado un ANOVA para estudiar cada dimensión por separado. Las mujeres presentan una media superior en la frecuencia de comportamientos socialmente responsable que los hombres. No obstante, tras el ANOVA realizado en dicha escala no se han hallado diferencias significativas a partir del sexo –ver Tabla 46.

Tabla 46: Influencia del sexo en la puntuación global de la escala 1 del CACSR

	Escala 1
Mujer	3,5609
Varón	3,5094
F	3,566
P	0,059
Eta cuadrado parcial	0,004

Posteriormente, se han realizado ANOVAs en cada una de las dimensiones para ver si existían diferencias significativas. Como se puede ver en los resultados expuestos en la

TABLA 47, se aprecian únicamente diferencias estadísticamente significativas en las categorías de Responsabilidad Académica y Respeto por los Espacios Compartidos.

Tabla 47: Influencia del sexo en la Escala 1 del CACSR.

	Responsabilidad Académica	Respeto Espacios Compartidos
Mujer	4,0160	4,5905
Varón	3,9167	4,4841
F	6,335	8,248
p	0,012	0,004
Eta cuadrado parcial	0,007	0,10

A partir del

GRÁFICO 4 y la

TABLA 47, se observa cómo la puntuación media en la Escala de Frecuencia del CACSR es sensiblemente mayor en las mujeres, pues presentan una puntuación mayor tanto en el caso de la dimensión de “Responsabilidad Académica” como en “Respeto por los Espacios Compartidos”. Si consideramos el tamaño del efecto (η^2 parcial), en la categoría Responsabilidad Académica el efecto es pequeño (0,007), mientras que el respeto por los espacios compartidos es un efecto grande (0,1).

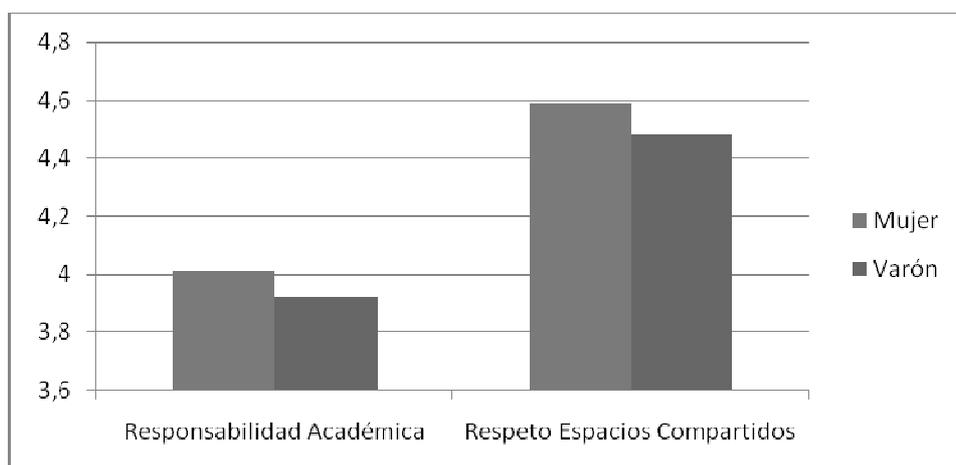


Gráfico 4: Influencia de la variable sexo en las categorías de la escala 1 del CACSR

En referencia a la escala de intencionalidad, la puntuación global de la escala de intencionalidad de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, presenta diferencias estadísticamente significativas entre los dos sexos, siendo las

mujeres las que tienen una media superior que los hombres, como puede verse en la Tabla 48. En cuanto al tamaño del efecto es pequeño (η^2 parcial= 0,01).

Tabla 48: Influencia del sexo en la puntuación global de la Escala 2 del CACSR

	Escala 2
Mujer	3,2691
Varón	3,1591
F	8,724
P	0,003
Eta cuadrado parcial	0,010

En los ANOVAs realizados para cada una de las dimensiones – ver Tabla 49 -, se han encontrado que se producen diferencias estadísticamente significativas en las categorías de Ecología y Medioambiente (EM) y en Respeto por los Espacios Compartidos (REC).

Tabla 49: Influencia del sexo en la Escala 2 del CACSR

	Ecología y Medioambiente	Respeto Espacios Compartidos
Mujer	3,9853	4,0379
Varón	3,7509	3,8745
F	14,846	8,207
p	,000	,004
Eta cuadrado parcial	,017	,009

Las mujeres presentan puntuaciones mayores que los hombres en ambas categorías de la Escala de Intencionalidad del CACSR, Ecología y Medioambiente y Respeto por los Espacios Compartidos, como puede apreciarse en el Gráfico 5 y la

TABLA 47.

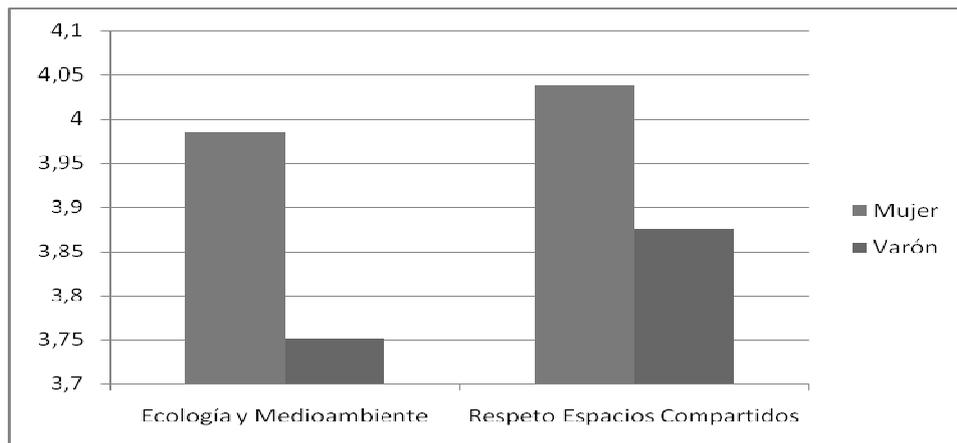


Gráfico 5: Influencia del sexo en las categorías de la Escala 2 del CACSR.

En relación con el tamaño del efecto (η^2 parcial), ambos efectos son pequeños, pues en la categoría de Ecología y Medioambiente está en torno al 1,7% y en la categoría Respeto por los Espacios Compartidos cercano al 1%.

B) INFLUENCIA DE LA EDAD EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

Para conocer la influencia que ejerce la variable edad en el CACSR, se realiza un ANOVA en las dos escalas para cada una de las categorías. Las variables dependientes son las dos escalas y la variable independiente es el grupo de edad. Posteriormente, para cada dimensión se ha realizado un ANOVA para estudiar cada dimensión por separado.

Previamente, en el análisis de la interacción de la edad en cuanto a auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, se ha realizado segmentando en dos grupos las franjas de edad comprendidas entre los 18 y 26 años. En el grupo 1 se encuentran estudiantes de entre 18 y 21 años, reuniendo en el segundo grupo estudiantes entre 22 y 26 años.

Como se puede apreciar en la Tabla 50, los menores de 21 años presentan un comportamiento social responsable mayor que el grupo mayor o igual a 22 años. No obstante, tras el ANOVA realizado sobre la puntuación global de la escala de frecuencia de comportamientos socialmente responsable no se han hallado diferencias significativas a partir de la edad.

Tabla 50: Influencia de la edad en la puntuación global de la Escala 1 del CACSR.

	E 1
=<21	3,5534
>=22	3,5317
F	0,668
P	,414
Eta cuadrado parcial	,001

En el ANOVA realizado para cada una de las categorías de la escala de Frecuencia, -Tabla 51- se observan diferencias estadísticamente significativas en los resultados entre edad y la escala de frecuencia (E1), en las categorías de “Actividades Religiosas”, “Desarrollo Cultural” y “Respeto por los Espacios Compartidos”.

En relación con el tamaño del efecto (η^2 parcial), ambos efectos son pequeños en las tres categorías, situándose entre 1,4% y 0,5%.

Tabla 51: Influencia de la edad en la Escala 1 del CACSR

	Actividades Religiosas	Desarrollo Cultural	Respeto Espacios Compartidos
=<21	2,1917	3,7792	4,5296
>=22	1,9047	3,8662	4,6037
F	12,476	4,131	4,191
P	0,000	0,42	0,41
Eta cuadrado parcial	0,14	0,005	0,005

Los resultados muestran una media mayor en la Escala de Frecuencia del CACSR, según se puede observar en el Gráfico 6 y la Tabla 51, por parte del grupo de edad más joven en Actividades Religiosas, siendo superior la media en las categorías Desarrollo Cultural y Respeto por los Espacios Compartidos por parte del segundo grupo de estudiantes mayores.

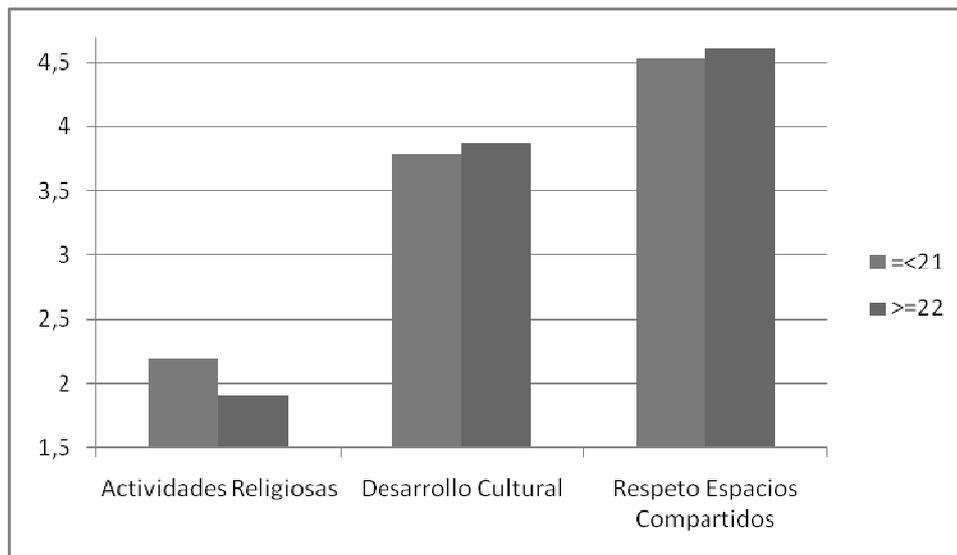


Gráfico 6: Influencia de la variable edad en la Escala 1 del CACSR.

Los resultados del ANOVA realizado entre los dos grupos de edad, ofrecen resultados de diferencias estadísticamente significativas a nivel de puntuación global de la escala de intencionalidad (E2) del CACSR. Como muestra la Tabla 52, los valores medios del grupo de estudiantes entre 18 y 21 años son superiores a los del grupo 22 y 26 años.

Tabla 52: Influencia de la edad en la puntuación global de la Escala 2 del CACSR.

	E 2
=<21	3,2773
>=22	3,1601
F	10,464
P	,001
Eta cuadrado parcial	,012

A nivel de dimensiones, se dan diferencias estadísticamente significativas en Ayuda Social, Actividades Religiosas, Convivencia Social y Responsabilidad Cívica, siguiendo la misma dirección señalada por la puntuación global, presentando mayores medias en el grupo de estudiantes más jóvenes, como puede observarse en la Tabla 53 y en el Gráfico 7.

Tabla 53: Influencia de la variable edad en la Escala 2 del CACSR.

	Ayuda Social	Actividades Religiosas	Convivencia Social	Responsabilidad Cívica
=<21	2,794	2,4152	4,075	3,4322
>=22	2,607	2,0234	3,9164	3,2843
F	8,792	21,007	9,649	6,683
P	,003	,000	,002	,010
Eta cuadrado parcial	,010	,024	,011	,008

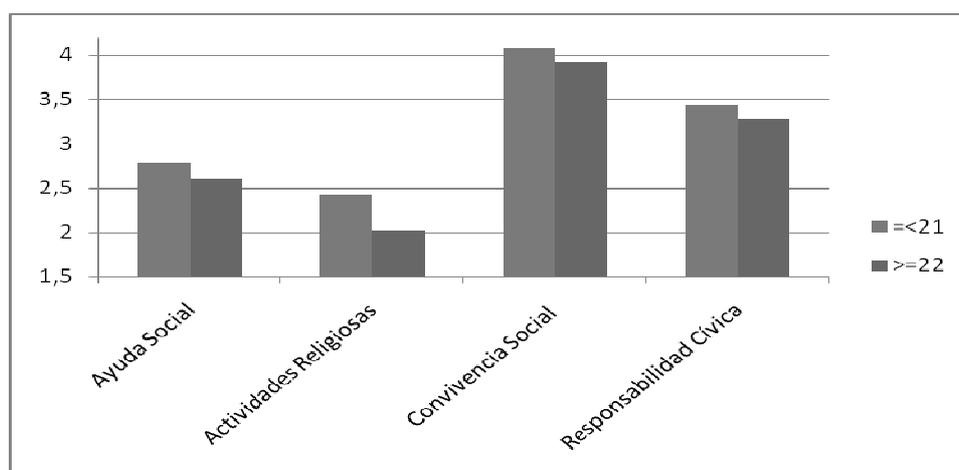


Gráfico 7: Influencia de la variable edad en la Escala 2 del CACSR

En relación con el tamaño del efecto (η^2 parcial), para la Escala de intencionalidad es de 1,2%, lo cual indica que es pequeño. En función de las categorías de Ayuda Social, Actividades Religiosas, Convivencia Social y Responsabilidad Cívica también es pequeño, oscilando entre 2,4% y 0,8%.

C) INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

Para conocer la influencia que ejerce la variable área de estudios en el CACSR, se realiza un ANOVA en las dos escalas globales. Posteriormente, para cada dimensión se ha realizado un ANOVA para estudiarlas por separado.

En relación con el área de estudios, el área de empresariales presenta una puntuación ligeramente superior a las otras dos áreas, siendo la menor la área de ingeniería. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas sobre la

puntuación global de la escala de frecuencia del CACSR después de realizar el ANOVA -ver Tabla 54.

Tabla 54: Influencia del área de estudios en la puntuación global de la Escala 1 del CACSR.

	E 1
Empresariales	3,5834
Cs. Sociales	3,5465
Ingenierías	3,4888
F	1,952
P	,143
Eta cuadrado parcial	,005

En los ANOVAs realizados a cada una de las dimensiones de la frecuencia de comportamientos socialmente responsables - ver Tabla 55- se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de las categorías Responsabilidad Cívica y Auto-cuidado.

Tabla 55: Influencia del Área de Estudios en la Escala 1 del CACSR.

	Responsabilidad Cívica	Auto-Cuidado
Empresariales	4,4027	4,2545
Cs. Sociales	4,1459	4,1088
Ingenierías	4,0556	4,1420
F	11,945	3,476
P	0,000	0,031
Eta cuadrado parcial	0,27	0,008

Como se aprecia en la Tabla 55 y Gráfico 8, los estudiantes del área de empresariales muestran una mayor frecuencia en las dos categorías. En cuanto a las otras áreas de estudio, en la dimensión Responsabilidad Cívica los estudiantes muestran una puntuación media ligeramente superior a los estudiantes del área de ingeniería, siendo al contrario en la dimensión de Auto-Cuidado.

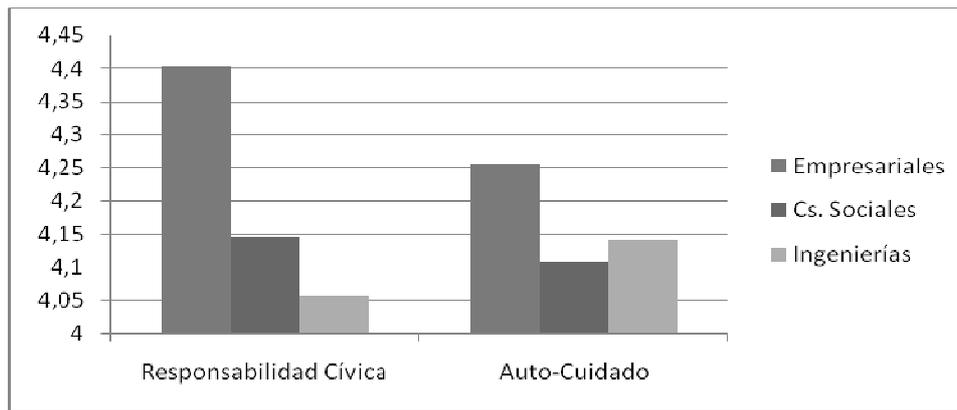


Gráfico 8: Influencia Área de Estudios en la Escala 1 de CACSR

Tras las pruebas post-hoc – ver Tabla 56-, se han hallado diferencias significativas en la Responsabilidad Social entre los estudiantes de empresariales y los de ciencias sociales, así como de los primeros con los de ingenierías; en cuanto a “Auto-cuidado” las diferencias se dan entre estudiantes de empresariales y de ciencias sociales.

Tabla 56: Pruebas Post-hoc aplicadas en Categorías de la Escala 1 del CACSR

	A	B	C	F	P	A vs B	A vs C	B vs C
Responsabilidad Académica	4,010	3,995	3,898	1,662	,190			
Actividades de Voluntariado	2,461	2,580	2,470	2,025	,133			
Ayuda Social	2,553	2,627	2,562	1,175	,309			
Actividades Religiosas	2,267	2,060	2,009	2,065	,127			
Convivencia Social	4,370	4,301	4,250	1,925	,147			
Responsabilidad Cívica	4,403	4,146	4,056	11,945	,000	,2568**	,3471**	,0903
Auto-Cuidado	4,254	4,109	4,142	3,476	,031	,1457*	,1125	-,0332
Desarrollo Cultural	3,771	3,837	3,708	2,471	,085			
Ecología y Medioambiente	3,206	3,250	3,227	,300	,741			
Respeto Espacios Compartidos	4,538	4,560	4,565	,117	,890			

A: Ciencias Empresariales, B: Ciencias Sociales, C: Ingenierías
 Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
 La diferencia de medias es significativa al nivel .05

En relación con el tamaño del efecto (η^2 parcial), es para la categoría de Responsabilidad Cívica del 2,7% y para Auto-cuidado del 0,8%, ambos bajos. En referencia con la escala de intencionalidad, los estudiantes de ciencias sociales presentan una media superior a las otras áreas, con menor valor las ingenierías. No

obstante, tras la realización del ANOVA no se han detectado diferencias significativas entre los tres grupos, como se puede ver en la Tabla 57.

Tabla 57: Influencia del área de estudios en la puntuación global de la Escala 2 del CACSR.

	E2
Empresariales	3,2204
Cs. Sociales	3,2532
Ingenierías	3,1477
F	2,055
P	,129
Eta cuadrado parcial	,005

El ANOVA realizado para conocer la influencia del área de estudios en cuanto a las dimensiones de la Escala de Intencionalidad del CACSR arroja, según los resultados expuestos en la Tabla 58, diferencias estadísticamente significativas en cuanto a Actividades de Voluntariado, Responsabilidad Cívica y Respeto por los Espacios Compartidos.

Tabla 58: Influencia del área de estudios en las categorías de la Escala 2 del CACSR.

	Actividades Voluntariado	Responsabilidad Cívica	Respeto Espacios Compartidos
Empresariales	2,9038	3,5553	3,8588
Cs. Sociales	3,1023	3,3557	4,0301
Ingenierías	2,8889	3,3079	3,8958
F	3,953	3,899	3,505
p	,020	,021	,030
Eta cuadrado parcial	,009	,009	,008

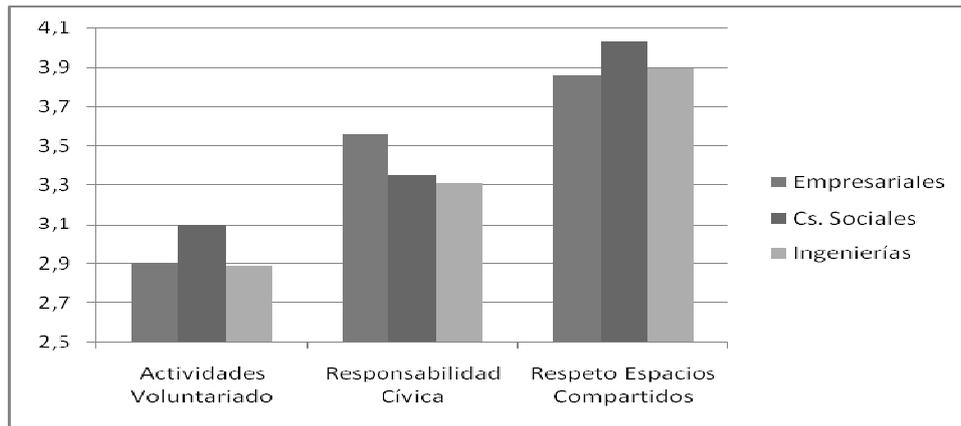


Gráfico 9: Influencia Área de Estudios en la Escala 2 de CACSR

En relación con el tamaño del efecto (η^2 parcial), es pequeño para Actividades de Voluntariado, Responsabilidad Cívica y Respeto por los Espacios Compartidos, oscilando entre el 0,9% y el 0,8%.

Como se puede ver en la Tabla 58 y el Gráfico 9, en la categoría de Actividades de Voluntariado, estudiantes del área de Ciencias Sociales presentan una media superior respecto de las otras dos áreas, con el valor menor el área de ingeniería. Mientras que en la categoría de Respeto de Espacios Compartidos, estudiantes del área de Ciencias Sociales presentan un valor superior, y en este caso los que muestran un valor inferior son los estudiantes de empresariales.

En relación con la categoría de Responsabilidad Cívica, – ver Tabla 59-, estudiantes de Ciencias Empresariales muestran una puntuación media superior a estudiantes de Ciencias Sociales e Ingenierías, siendo estudiantes de esta área quienes presentan menor puntuación media. Además, tras las pruebas post-hoc se puede apreciar que se produce una diferencia entre los estudiantes de empresariales y las otras dos áreas.

Tabla 59: Pruebas Post-hoc aplicadas a las categorías de la Escala 2 del CACSR

	Baja	Media	Alta	F	P	Eta cuadrado parcial	A vs B	A vs C	B vs C
Responsabilidad Académica	3,153	3,191	3,150	,212	,809				
Actividades de Voluntariado	2,904	3,102	2,889	3,953	,020				
Ayuda Social	2,677	2,749	2,660	,711	,492				
Actividades Religiosas	2,456	2,248	2,181	1,967	,141				
Convivencia Social	3,985	4,036	3,958	,714	,490				
Responsabilidad Cívica	3,555	3,356	3,308	3,899	,021	,009	,1996*	,2475*	,0478
Auto-Cuidado	3,204	3,116	3,031	1,250	,287				
Desarrollo Cultural	2,664	2,762	2,611	2,744	,065				
Ecología y Medioambiente	3,823	3,946	3,829	1,826	,162				
Respeto Espacios Compartidos	3,859	4,030	3,896	3,505	,030				

A: Ciencias Empresariales, B: Ciencias Sociales, C: Ingenierías
 Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
 La diferencia de medias es significativa al nivel .05

D) INFLUENCIA DEL CICLO ACADÉMICO EN LA AUTO-TRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

Para conocer la influencia que ejerce la variable ciclo académico en el CACSR, se realiza un ANOVA en las dos escalas globales. Posteriormente, para cada dimensión se ha realizado un ANOVA para estudiarlas por separado. En relación con el ciclo académico en ambos casos la media es igual, no encontrándose diferencias significativas sobre la puntuación global de la escala de frecuencia del CACSR, después de realizar el ANOVA -ver Tabla 60.

Tabla 60: Influencia del Ciclo de estudios en la Escala 1 del CACSR

	Escala 1
1° Ciclo	3,5435
2° Ciclo	3,5463
F	0,013
p	0,911
Eta cuadrado parcial	0,000

Tras los ANOVAs realizados en cada una de las dimensiones, únicamente se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la categoría “*Desarrollo Cultural*”. Como se puede comprobar en el Gráfico 10 y la Tabla 61, la media de los estudiantes de segundo ciclo (4º y 5º año) son superiores a los del primer ciclo. En relación con el tamaño del efecto este es pequeño (η^2 parcial=0.006)

Tabla 61: Influencia del Ciclo en las categorías de la Escala 1 del CACSR

	Desarrollo Cultural
1º Ciclo	3,7658
2º Ciclo	3,8546
F	4,758
p	0,029
Eta cuadrado parcial	0,006

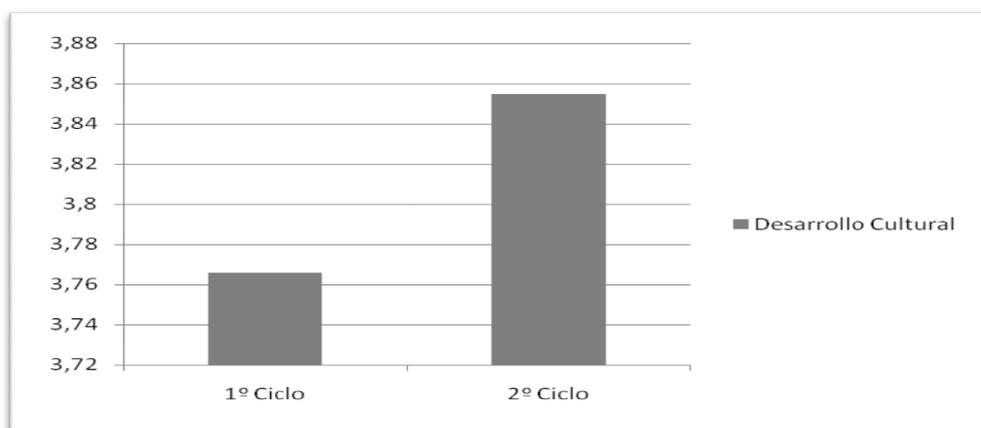


Gráfico 10: Influencia del Ciclo en la Escala 1 del CACSR

En cuanto a la escala la Escala de Intencionalidad, los estudiantes de primer ciclo presentan un valor superior a los de segundo ciclo. No obstante, como se puede ver estas diferencias no son estadísticamente significativas tras el ANOVA realizado. En relación con las categorías, no se han hallado diferencias significativas en ninguna dimensión.

Tabla 62: Influencia del Ciclo de estudios en la Escala 2 del CACSR

	Escala 1
1° Ciclo	3,2400
2° Ciclo	3,2301
F	0,082
p	0,775
Eta cuadrado parcial	0,000

E) INFLUENCIA DEL ROL DE GÉNERO EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

La influencia del Rol de Género en las Escalas de Frecuencia e Intención del CACSR ha sido analizada mediante un ANOVA por el procedimiento de segmentar en tres rangos las puntuaciones del Cuestionario de Atributos Personales, según la pauta explicada en la introducción de este capítulo. Por este método se han generado categorías de puntuaciones en Masculinidad, Femenidad y Androginia según sean Bajas, Medias y Altas, y se analiza su influencia en las escalas del CACSR.

Tanto la Escala de Frecuencia (E1) como la Escala de Intencionalidad (E2) presentan diferencias de medias estadísticamente significativas en las 3 categorías de masculinidad, obsérvese en la Tabla 63, las diferencias se dan en puntuaciones Bajas – Medias, Bajas – Altas y Medias – Altas, por lo tanto la influencia se da en el sentido que una mayor puntuación en masculinidad, presenta una mayor puntuación en la escala de Frecuencia del CACSR, así como en la Escala de Intencionalidad, indicando una mayor orientación al beneficio hacia las demás personas o en provecho mutuo.

Tabla 63: Influencia de la Masculinidad en las Escalas del CACSR

	Baja	Media	Alta	F	p	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
E1	3,384	3,514	3,627	14,883	,000	,034	-,1293*	-,2427*	-,1134*
E2	3,071	3,249	3,385	13,932	,000	,031	-,1785*	-,3144*	-,1359*

Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Las diferencias estadísticamente significativas encontradas mediante un ANOVA en la influencia de la Femenidad en las Escalas de Frecuencia (E1) e Intencionalidad (E2)

se muestran en la Tabla 64. Puede observarse que en la E1 se da una mayor media en la Escala de Frecuencia del CACSR en mayores puntuaciones en Feminidad, presentándose diferencias estadísticamente significativas entre puntuaciones de los grupos Bajas – Medias, Bajas – Altas, y Medias – Altas; siendo el tamaño del efecto (η^2 parcial) bajo con un 3,2%.

En tanto que en la E2, con un tamaño del efecto mediano, las diferencias estadísticamente significativas se producen entre las puntuaciones medias Bajas - Altas en Feminidad, siendo mayor la intención al beneficio de los demás o mutuo cuanto más se puntúa en Feminidad, aunque el tamaño del efecto tamaño del efecto (η^2 parcial) es del 1%.

Tabla 64: Influencia de la Feminidad en las escalas del CACSR

	Baja	Media	Alta	F	p	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
E1	3,377	3,506	3,622	14,157	,000	,032	-,1292**	-,2448**	-,1155**
E2	3,154	3,230	3,336	4,266	,014	,010		-,1816*	

*Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

La influencia de la androginia en la Escala de Frecuencia del CACSR - Tabla 65 - se da en relación a una mayor androginia presente en las bajas puntuaciones en relación a las puntuaciones medias y altas, con diferencias estadísticamente significativas en grupos de estudiantes en el siguiente sentido (B vs M; B vs A), y con un tamaño del efecto tamaño del efecto (η^2 parcial) bajo situado en el 1,2%.

Tabla 65: Influencia de la Androginia en las escalas del CACSR

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
E1	3,586	3,499	3,446	5,363	,005	,012	,0874*	,1397*	,0253

*Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES

En primer lugar se han analizado las puntuaciones globales de ambas escalas; presentándose los resultados en la Escala de Frecuencia (E1) del CACSR con una media obtenida que sitúa la auto-atribución de frecuencia en las categorías descritas en la presente investigación entre “A veces” y “Casi Siempre” realizan los comportamientos socialmente responsables descritos; y en cuanto a la intencionalidad del comportamiento, las puntuaciones globales de la Escala de Intencionalidad (E2) del CACSR, presentan una media que atendiendo a las categorías de intención, sitúa a la muestra en “No tengo clara la intención” respecto a los comportamientos que realizan.

Seguidamente se han presentado los resultados del análisis realizado en cada una de las 10 categorías, lo cual permite conocer cuáles son los comportamientos realizados con mayor frecuencia y su intencionalidad, recordando que Navarro (2006) entiende el comportamiento socialmente responsable como aquel realizado con cierta frecuencia y que tiene la base la intención de beneficio común. En la Escala de Frecuencia (E1), con mayor puntuación, se han obtenido medias equivalentes a “Casi Siempre” y “Siempre” en las categorías Respeto por los Espacios Compartidos, Convivencia Social, Responsabilidad Cívica y Auto-cuidado; siendo los de menor frecuencia situados en torno a “Casi nunca”, las categorías de Actividades Religiosas, Actividades de Voluntariado y Ayuda Social.

Una vez revisadas las puntuaciones obtenidas en la Escala de intencionalidad (E2), con mayor puntuación y equivalentes a la respuesta “Beneficio para los demás” se sitúan las categorías Convivencia Social, Respeto por los Espacios Compartidos, y Ecología y Medioambiente; siendo las puntuaciones más bajas, categorizadas como con “Intencionalidad hacia el beneficio personal”, las categorías de Actividades Religiosas, Ayuda Social y la categoría de Desarrollo Cultural, entendida como aquellos comportamientos que contribuyen a la formación integral, más allá de la formación estrictamente académica.

Analizando las categorías que tanto en la Escala 1 presentan una alta frecuencia, como en la Escala 2 una intencionalidad hacia la sociedad, en la Tabla 66 se presentan las puntuaciones medias obtenidas en las categorías de Convivencia Social y Respeto por los Espacios Compartidos, a las cuales atendiendo a Navarro (2006) se les puede atribuir un resultado de comportamiento socialmente responsable al cumplir las dos

premisas de llevarse a cabo con cierta frecuencia y tener una intencionalidad orientada al bienestar mutuo.

Tabla 66: Comportamientos Socialmente Responsables

	Escala 1 Media	Escala 1 SD	Escala 2 Media	Escala 2 SD
Convivencia Social	4,31	0,482	4,02	0,717
Respeto Espacios compartidos	4,56	0,505	3,99	0,777

En una situación intermedia, por poner un ejemplo, la categoría de Responsabilidad Cívica, entendida como comportamientos vinculados al ejercicio de derechos y deberes cívicos que cada estudiante posee como miembro de una comunidad universitaria y social en general, nos indica. Según su puntuación en la Escala 1 que es llevada a cabo con frecuencia, pero su puntuación media en la escala de intencionalidad la sitúa en “No tengo clara la intención”; en cambio los comportamientos de la categoría Ecología y Medioambiente, según la puntuación media de la Escala 1, se llevarían a cabo con cierta frecuencia, y atendiendo a la puntuación media de la Escala 2, tendrían situada la intención de base hacia el beneficio colectivo,

Los ANOVAs realizados en base a indagar acerca de la influencia de variables socio-demográficas en relación a la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, los resultados indican que se dan diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y varones a nivel de la Escala 2 de intencionalidad, resultando superior en las mujeres la intencionalidad hacia el beneficio mutuo. Un análisis de las diferencias estadísticamente significativas en las categorías, muestra en Respeto por los Espacios Compartidos una media mayor de frecuencia (E 1) e intencionalidad (E 2) orientada hacia el beneficio mutuo en las mujeres.

Esta tendencia entre las mujeres y hombres, también presenta diferencias estadísticamente significativas en la escala 1 de frecuencia de comportamientos en la categoría de Responsabilidad Académica, lo cual incluiría ítems como asistir a clases y realizar las tareas; y en la escala 2 de intencionalidad, en la categoría de Ecología y Medioambiente, lo cual implicaría que respetan y preservan la naturaleza pensando en el bien común. En las categorías presentadas, en todos los casos las medias son superiores en mujeres.

El ANOVA realizado entre la variable edad, organizada en dos grupos de edad, el 1º entre 18 y 21 años, y el 2º de 22 a 26 años, las categorías de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, presentan puntuaciones en la Escala 1 con diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia en las siguientes categorías: Actividades Religiosas, entendidas como la profesión de la fe y compartirla con las demás personas, mayor en el grupo más joven; las categorías Desarrollo Cultural y Respeto por los Espacios Compartidos, ambas obtendrían medias estadísticamente significativas superiores en el grupo de mayor edad.

En cuanto a la escala 2 de intencionalidad, se dan diferencias estadísticamente significativas, con orientación al beneficio mutuo, superiores en el grupo de edad más joven. Revisando los resultados del ANOVA en las categorías de Ayuda Social y Actividades Religiosas, aunque con bajas puntuaciones que las sitúan más cercanas al beneficio personal, son superiores las medias en el grupo de población más joven; en igual tendencia con diferencias estadísticamente significativas en las categorías Convivencia Social y Responsabilidad Cívica, presentando puntuaciones más próximas al beneficio colectivo, puntúa más alto el grupo de edad joven frente al grupo de población entre 22 y 26 años.

Se observa en cambio en la variable Ciclo Académico, que divide a estudiantes entre 1º y 3º cursos, 4º y 5º cursos y con ello también conllevaría una división entre alumnos de menor y mayor edad, presenta solamente diferencias estadísticamente significativas en la auto-atribución de frecuencia de comportamientos socialmente responsables (E 1) en la categoría Desarrollo Cultural, en donde las puntuaciones medias superiores corresponden en favor de estudiantes de segundo ciclo.

La influencia del área de estudios en comportamientos socialmente responsables ha sido objeto de estudio (Bustamante y Navarro, 2007; Navarro et al., 2010), estimándose la existencia de diferencias entre estudiantes de diferentes carreras. En la presente investigación se han encontrado diferencias en dos categorías de comportamiento en la escala de frecuencias, correspondientes a Responsabilidad Cívica cuya mayor puntuación corresponde a estudiantes del área de empresariales versus estudiantes tanto de Ciencias Sociales como de Ingenierías; y en la categoría de Auto-cuidado, en la cual se dan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de Ciencias Sociales

y estudiantes del área Empresarial, la cual presenta medias superiores e incluye comportamientos vinculados al resguardo de la salud física y psíquica.

En relación a la intencionalidad del comportamiento socialmente responsable, en el ANOVA realizado entre la escala 2 y la variable Área de Estudios se encuentran diferencias estadísticamente significativas en Actividades de Voluntariado, Responsabilidad Cívica y Respeto por los Espacios Compartidos. Estudiantes del área empresarial presentan mayor intencionalidad hacia el beneficio mutuo en la categoría de Responsabilidad Cívica, por encima tanto de estudiantes del área social como de ingenierías. En cambio en las categorías de Actividades de Voluntariado y Respeto por los espacios compartidos, es el alumnado del área social quien presenta medias más altas y orientadas por lo tanto al beneficio colectivo.

Atendiendo a los resultados, se refrendaría la importancia de la variable sexo en relación a que son mujeres quienes realizan mayores comportamientos socialmente responsables tanto en frecuencia como en intencionalidad hacia el beneficio común (Navarro et al, 2010).

En el presente estudio se analizó también la influencia en base de la variable cognitiva Rol de Género para poder señalar si existen diferencias entre patrones de masculinidad, feminidad y androginia, que marquen diferencia más allá del sexo biológico. Para ello, mediante el Cuestionario de Atributos Personales (Spence y Helmreich, 1978) se categorizaron en Bajas – Medias – Altas, las puntuaciones de sus escalas de Masculinidad (M), Feminidad (F) y Androginia (M/F), y se procedió a realizar un ANOVA en las Escala 1 y 2 del CACSR.

Los resultados presentan diferencias estadísticamente significativas tanto en Masculinidad como en Feminidad, a modo que altas puntuaciones en dichos constructos, dan una mayor frecuencia e intencionalidad hacia el beneficio mutuo. No en cambio así la escala de Androginia, al presentarse en estudiantes de baja androginia una mayor frecuencia de comportamientos socialmente responsables, y cuya influencia no presenta diferencias estadísticamente significativas en la escala 2 de intencionalidad.

Ateniendo a los resultados tratados hasta este punto, indican que si bien el sexo influye en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, desde la perspectiva del rol de género altas puntuaciones en la escala de masculinidad como en la

escala de feminidad, suponen igualmente una influencia positiva. Respecto a la edad, atendiendo a los datos se daría una mayor frecuencia de comportamiento socialmente responsable en el grupo de mayor edad, sin embargo sería en el más joven en el cual la intencionalidad tendría mayor puntuación hacia el beneficio colectivo en Convivencia Social y Responsabilidad Cívica. Por áreas de estudio, las puntuaciones con diferencias estadísticamente significativas en las escala 1 y 2 muestran una tendencia a ser estudiantes del área social y sobretodo, del área empresarial los que mayores puntuaciones obtienen.

CAPÍTULO 8: CUÁLES SON LOS VALORES BÁSICOS Y LA EMPATÍA EN LA MUESTRA DE ESTUDIANTES.

En este capítulo se presentan los análisis realizados acerca de los valores básicos, mediante el Cuestionario de Valores de Schwartz (1992) y las sub-escalas de Empatía, mediante el Índice de Reactividad Interpersonal (Davis, 1980). En cada sub-apartado se presentarán en primer lugar los resultados globales por escala, para continuar con la descripción de la influencia de variables independientes en cada uno de los constructos.

8.1 LOS VALORES BÁSICOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en los análisis realizados en los diez dominios de valor, y en las dos dimensiones bipolares que conforman: “Auto-promoción”, que incluye los dominios de valor Logro y Poder, con la dimensión “Auto-trascendencia”, que incluye los dominios de valor Universalismo y Benevolencia; así como entre la dimensión “Conservación”, que incluye los dominios de valor Conformidad, Tradición, Seguridad; con la dimensión “Apertura al Cambio”, que incluye los dominios de valor Hedonismo, Auto-dirección y Estimulación.

El hecho de realizar análisis entre los 10 dominios de valor, y las dimensiones que conforman, obedece a obtener una perspectiva más concreta sobre el peso específico de las motivaciones que representa cada dominio, y mediante las dimensiones obtener una perspectiva más amplia sobre hacia donde se inclina mayormente la persona, atendiendo al modelo y análisis realizados por Schwartz (2010).

En primer lugar, en el punto 8.1.1 se presentan los resultados descriptivos obtenidos en cada dominio y dimensiones de valor, se comparan los resultados con los obtenidos en otras investigaciones.

En el punto 8.1.2 se presentan los resultados obtenidos de la realización de ANOVA para estimar la influencia en valores de las variables independientes seleccionadas: sexo, edad, área de estudios, ciclo y rol de género.

8.1.1 MEDIAS GLOBALES EN LOS VALORES BÁSICOS.

En primer lugar, este apartado presenta en la

Tabla 67 las puntuaciones medias obtenidas en los diez dominios de valor, en la cual se puede observar como la media mayor corresponde al dominio de Benevolencia (\bar{X} : 5,6255; SD 0,74), que incluye valores como amor, amistad, sentido en la vida; siendo la menor correspondiente al dominio de Poder (\bar{X} : 4,407; SD 1,06), que incluye valores como autoridad, riqueza, reconocimiento, y del que cabe resaltar que es el único que ha registrado puntuaciones negativas (-1) correspondientes a la elección de respuesta: “opuesto a mis valores”.

La franja de ambas puntuaciones, máxima y mínima, corresponderían en la escala a los registros “bastante importante” y “muy importante”, por lo cual de media las puntuaciones reflejan que los diez dominios de valor del modelo de Schwartz tiene importancia para la muestra del presente estudio.

Tabla 67: Puntuaciones medias en los dominios de valor

	Mínimo	Máximo	Media	SD
Auto-dirección	1,83	7,00	5,2484	,77783
Estimulación	,00	7,00	4,6310	1,21904
Hedonismo	,33	7,00	5,1583	1,08946
Logro	2,17	7,00	5,4715	,88151
Poder	-1,00	7,00	4,4070	1,05986
Seguridad	1,29	7,00	5,3050	,88126
Conformidad	1,25	7,00	5,4143	,95707
Tradición	-,20	7,00	4,4086	1,23117
Benevolencia	2,33	7,00	5,6255	,73651
Universalismo	2,00	7,00	5,3319	,75806

El Gráfico 11 permite visualizar con mayor detalle las diferencias de medias que se dan entre los dominios de valor en la muestra de este estudio, apreciándose como en el dominio tradición, pese a que la media es relativamente inferior a las observadas en otros dominios de valor, se da una alta desviación estándar como también ocurre en los dominio Estimulación, Hedonismo y Poder.

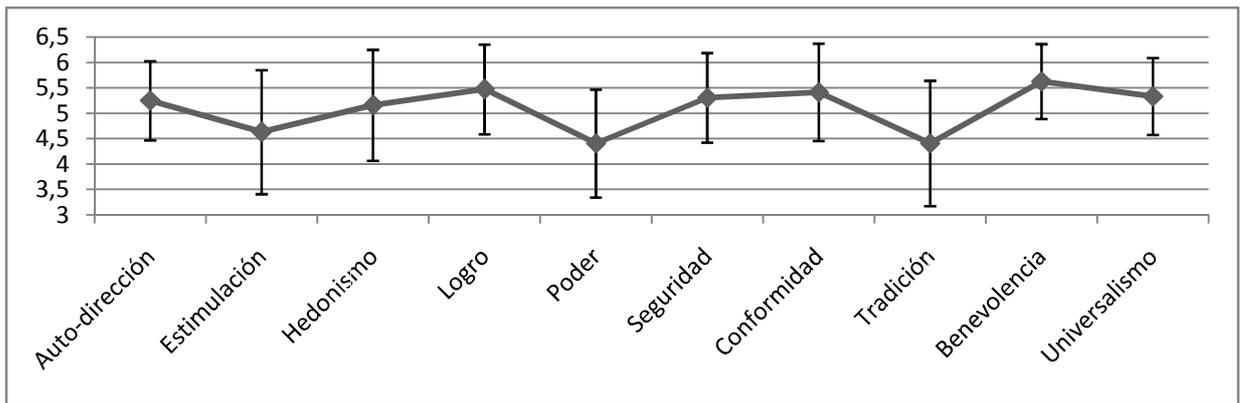


Gráfico 11: Puntuaciones medias en los dominios de valor

Se muestran los estadísticos descriptivos de las dimensiones bipolares que presenta el modelo de valores básicos en la Tabla 68, la dimensión de Auto-promoción (\bar{X} : 4,94; SD 0,84) versus Auto-trascendencia (\bar{X} : 5,4787; SD: 0,68), y la otra dimensión de Apertura al cambio (\bar{X} : 5,01; SD: 0,81) versus Conservación (\bar{X} : 5,04; SD: 0,88). Como puede apreciarse, van en el sentido esperado por Schwartz (2006), puntuando cada uno de los dos polos de forma sensiblemente mayor que su antagónico (Auto-trascendencia vs. Auto-promoción; Conservación vs. Apertura al cambio)

Tabla 68: Dimensiones bipolares de Valor

	Mínimo	Máximo	Media	SD
Auto-promoción	,92	7,00	4,9393	,84455
Auto-trascendencia	2,67	7,00	5,4787	,67607
Apertura al cambio	2,61	7,00	5,0126	,80840
Conservación	1,03	7,00	5,0426	,88254

Se aprecian las mayores puntuaciones de la dimensión de Auto-trascendencia, que comprende los dominios de valor Benevolencia y Universalismo, y las menores puntuaciones en la dimensión de Auto-promoción - ver Gráfico 12 - tal como indica el modelo de Schwartz (1994). En tanto que en la dimensión bipolar Apertura al cambio – Conservación, se observa mayor desviación estándar en esta última.

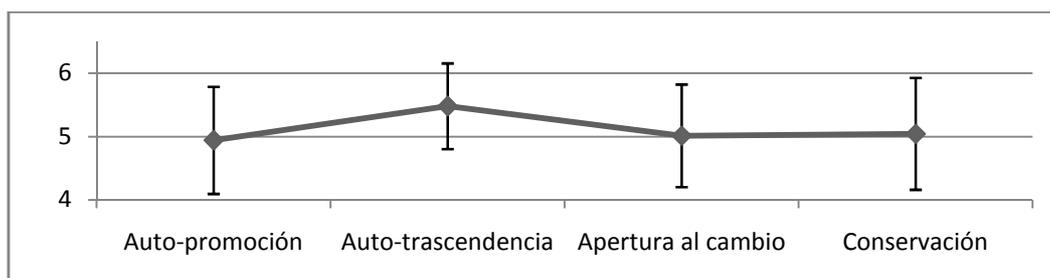


Gráfico 12: Puntuaciones medias en dimensiones de valor.

Las puntuaciones del presente estudio en dominios de valor son comparadas con las extraídas de otras investigaciones en población universitaria, adolescente y adulta – ver Tabla 69. En la muestra de población adolescente de Ros y Gómez (1997), se puede apreciar cómo está caracterizada por unas mayores puntuaciones medias en los dominios de Universalismo, Auto-dirección y Benevolencia.

En el caso de la investigación realizada por Grimaldo y Merino (2009) en población universitaria, presenta una preferencia por valores orientados al Poder y Tradición, mientras que la muestra de Castro Solano y Nader (2006), con población adulta, presenta resultados similares a Ros y Gómez (1997), con altas puntuaciones en los dominios Universalismo, Auto-dirección y Benevolencia; mientras que en la muestra actual son relevantes valores de los dominios Benevolencia, Universalismo y Conformidad. Cabe señalar en la comparativa que este estudio a diferencia de los anteriores presenta población universitaria de 4 países y mayor número de facultades, pese a ello se subraya que en prácticamente todas el Universalismo es importante.

Tabla 70: Comparación de puntuaciones medias del SVS en distintas investigaciones.

	A	B*	C	D
Autodirección	4,95	1,91	4.94	5,25
Estimulación	4,8	2,59	4.20	4,63
Hedonismo	4,83	2,32	4.80	5,16
Logro	4,83	2,64	3.54	5,47
Poder	2,67	3,54	4.07	4,41
Seguridad	3,95	2,55	4.47	5,31
Conformidad	4,72	2,79	4.05	5,41
Tradición	3,96	3.32	3.51	4,41
Benevolencia	4,86	1,92	4.89	5,63
Universalismo	5,5	1,88	4.81	5,33

A: Ros y Gómez (1997) muestra de 125 estudiantes de secundaria.

B: Grimaldo y Merino (2009) muestra de 254 estudiantes de psicología. (Realizado con el PVQ)

C: Castro y Nader (2006) muestra de 471 personas entre los 18 y 71 años

D: Muestra actual

8.1.2 INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES EN LOS VALORES BÁSICOS.

En los siguientes índices se presentan los ANOVA realizados entre los dominios de valor y las dimensiones bipolares, actuando como variable dependiente, y las variables sexo, edad, área de estudios, ciclo y rol de género.

A) INFLUENCIA DEL SEXO EN LOS VALORES.

La interacción entre dominios de valor y sexo ha sido realizada por medio de un ANOVA, y como se podrá ver en la Tabla 71 y el Gráfico 14, las diferencias de media estadísticamente significativas son patentes en Estimulación, que comprende valores como vida excitante y variada, el dominio de Hedonismo, que comprende valores como placer y gozar de la vida, ambas por parte de estudiantes varones.

En relación al tamaño del efecto (η^2 parcial), es bajo en ambos dominios de valor al situarse en 1,5%.

Tabla 71: Influencia del sexo en los dominios de valor.

	Estimulación	Hedonismo
Mujer	4,5309	5,0679
Varón	4,8539	5,3696
F	13,120	13,391
P	0,000	0,000
Eta cuadrado parcial	0,015	0,015

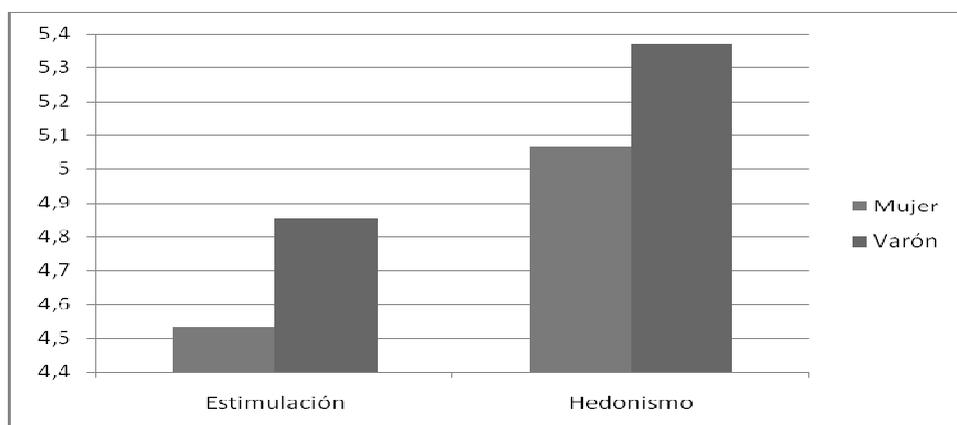


Gráfico 13: Influencia del sexo en los dominios de valor.

Refrendando este resultado obtenido en los dominios, se presenta el ANOVA entre dimensiones de valor y sexo – ver Tabla 72 -, en la cual se observa una diferencia de media significativa en la dimensión Apertura al cambio, que comprende los dominios de valor Estimulación y Hedonismo, junto con Auto-dirección, como puede observarse en el Gráfico 14. El tamaño del efecto (η^2 parcial) es bajo al situarse en el 1,6%.

Tabla 72: Influencia del sexo en las dimensiones de valor.

	Apertura al cambio
Mujer	4,9436
Varón	5,1660
F	14,160
p	0,000
Eta cuadrado parcial	0,16

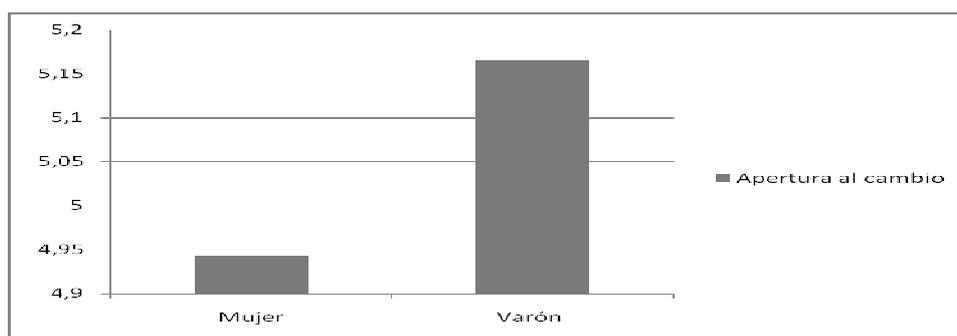


Gráfico 14: Influencia del sexo en las dimensiones de valor.

B) INFLUENCIA DE LA EDAD EN LOS VALORES BÁSICOS.

El ANOVA realizado entre dominios de valor y rango de edad, entre 18-21 y 22-26, presenta en la Tabla 73 unos resultados de diferencia de medias estadísticamente significativas entre los dominios de valor Poder; Seguridad, que incluye valores como seguridad familiar, orden social; Conformidad, que incluye valores como auto-disciplina y cortesía; y el dominio de Tradición, formado por valores como aceptar la vida, humildad y respeto a tradiciones. En los cuatro casos de dominios de valor, sus medias son superiores para la franja de edades comprendida entre los 18 y 21 años.

Tabla 73: Influencia del rango de edad en función de los dominios de valor.

	Poder	Seguridad	Conformidad	Tradición
=<21	4,4704	5,3578	5,5027	4,5645
>=22	4,3057	5,2212	5,2726	4,1438
F	4,758	4,850	11,622	23,704
P	0,029	0,028	0,001	0,000
Eta cuadrado parcial	0,006	0,006	0,013	0,027

Las diferencias de medias estadísticamente significativas se trasladan a las dimensiones de valor, presentadas en la Tabla 74, “Auto-promoción” (poder) y “Conservación” (seguridad, conformidad y tradición), opuestas a las de “Auto-trascendencia” y “Apertura al cambio”, respectivamente.

Tabla 74: Influencia del grupo de edad con las dimensiones de valor.

	Auto-promoción	Conservación
=<21	4,9834	5,1416
>=22	4,8647	4,8792
F	3,855	18,083
P	0,050	0,000
Eta cuadrado parcial	0,004	0,021

Se puede apreciar – ver Gráfico 15 - como el grupo de edad menor presenta una media de puntuaciones mayores en los dominios de Seguridad, Conformidad y Tradición, los cuales integran la dimensión de Conservación; y en igual modo, las diferencias de medias en el dominio de poder se reflejan en la diferencia que se observa también a favor del grupo de menor edad en la dimensión de Auto-promoción.

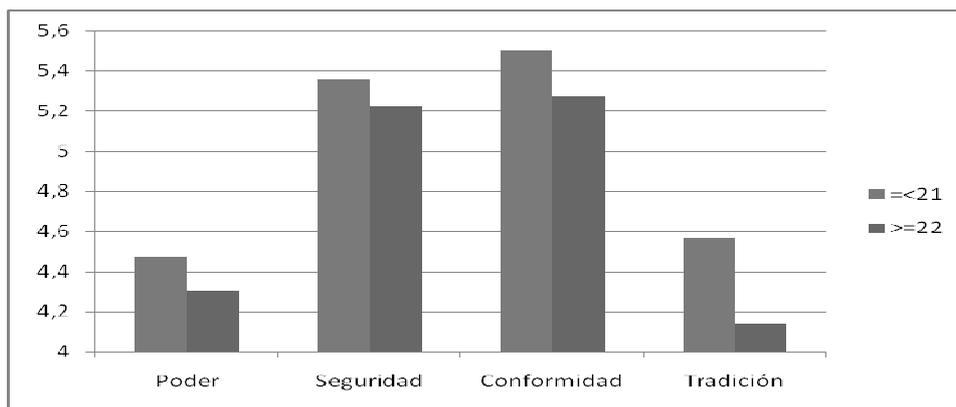


Gráfico 15: Influencia del rango de edad en los dominios de valor.

Se considera bajo el tamaño del efecto (η^2 parcial) en los dominios de valor, que está en 0,6% en Poder y Seguridad, alcanzando el 1,3% en Conformidad y 2,7% en Tradición. En cuanto a las dimensiones de valores, el tamaño del efecto (η^2 parcial) está en 0,4% en Auto-promoción, y en 2,1% en Conservación, ambas son bajas. En el Gráfico 16 se presentan las diferencias de medias estadísticamente significativas en ambas dimensiones.

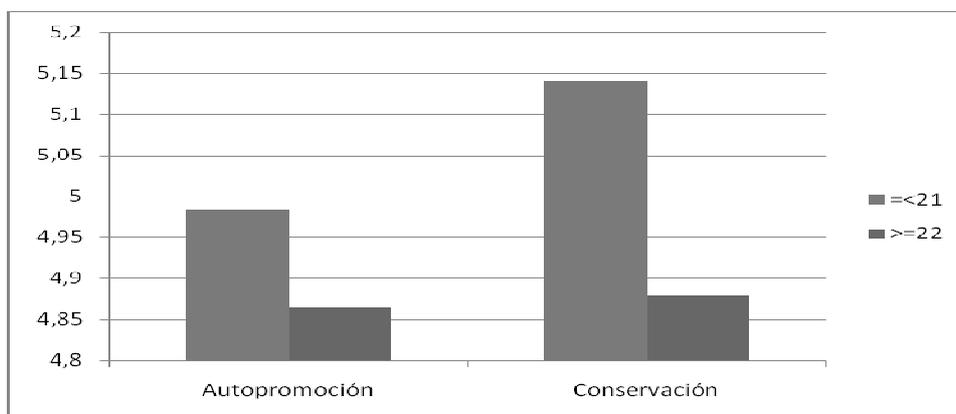


Gráfico 16: Influencia del rango de edad en las dimensiones de valor

C) INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIO EN LOS VALORES.

Analizando la diferencia de medias entre dominios de valor y el área de estudios que cursan estudiantes participantes, se puede apreciar en la Tabla 75 las diferencias de medias estadísticamente significativas en los dominios Estimulación, Hedonismo, Logro, que conforman la dimensión de Auto-promoción; y los dominios de Poder, Seguridad, Conformidad y Tradición, que se engloban en la dimensión de Conservación.

Tabla 75: Influencia del área de estudios en los dominios de valor.

	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Conformidad	Tradición
Empresariales	4,9466	5,3181	5,7366	4,7313	5,5802	5,7023	4,7710
Cs. Sociales	4,5107	5,0788	5,4022	4,3489	5,2630	5,3549	4,3283
Ingenierías	4,9414	5,4228	5,5494	4,3481	5,2130	5,4074	4,4315
F	11,175	6,327	8,412	7,341	7,803	7,235	7,117
p	0,000	0,002	0,000	0,001	0,000	0,001	0,001
Eta cuadrado parcial	0,025	0,015	0,019	0,017	0,018	0,017	0,016

Se observa que el tamaño del efecto (η^2 parcial) referente a valores y la influencia que ejerce el área de estudios, es bajo al oscilar entre el 1,5% de Hedonismo y el 2,5% del dominio de Estimulación.

La predominancia de puntuaciones medias superiores por parte de estudiantes del área de empresariales, como muestra el Gráfico 17 se da en los dominios señalados en la Tabla 75, exceptuando en el dominio de Hedonismo en la cual sobresalen estudiantes del área de ingenierías.

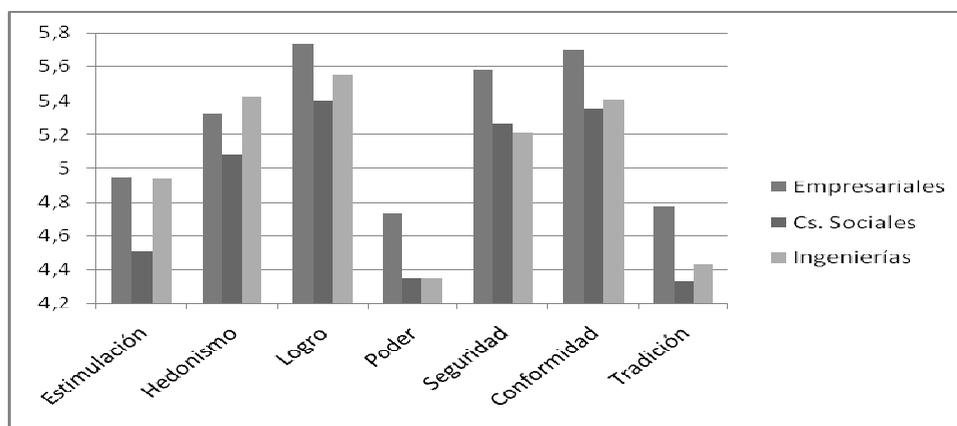


Gráfico 17: Influencia del área de estudios en los dominios de valor.

Atendiendo a las dimensiones bipolares, obsérvese Tabla 76, se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Auto-promoción”, formada por los dominios de valor Logro y Poder, “Apertura al cambio”, formada por los dominios de valor Estimulación y Hedonismo, así como la dimensión “Conservación” que ya presentaba diferencias estadísticamente en todos los dominios que la forman, Conformidad, Seguridad y Tradición.

Tabla 76: Influencia del área de estudios en las dimensiones de valor.

	Auto-promoción	Apertura al cambio	Conservación
Empresariales	5,2340	5,1997	5,3511
Cs. Sociales	4,8755	4,9362	4,9821
Ingenierías	4,9488	5,2253	5,0173
F	9,956	10,240	9,707
p	0,000	0,000	0,000
Eta cuadrado parcial	0,023	0,023	0,022

La mayor puntuación media corresponde a estudiantes de empresariales en la dimensión de “Conservación”, quienes también presentan la media más alta en “Auto-promoción”, mientras estudiantes de ingenierías despuntan en “Apertura al cambio.” Se puede ver un tamaño del efecto (η^2 parcial) bajo al estar sobre el 2,3% en las dimensiones de Auto-promoción y Apertura el Cambio, y en el 2,2% en la dimensión de Conservación.

Una visión del Gráfico 18 permite observar como estudiantes de Ciencias Sociales son los que menor media de puntuaciones presentan en las dimensiones con diferencias estadísticamente significativas. En la dimensión de “Apertura al Cambio” estudiantes de ingenierías y empresariales, obtienen puntuaciones medias muy superiores a estudiantes de Ciencias Sociales.

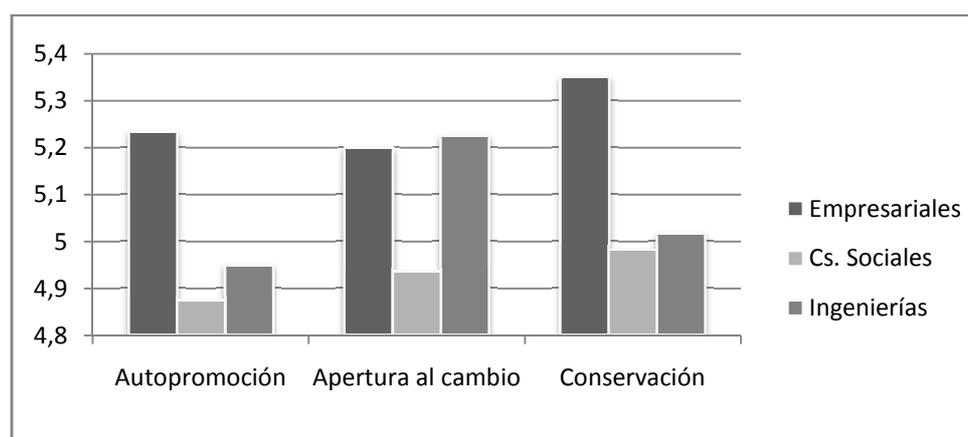


Gráfico 18: Influencia del área de estudios en las dimensiones de valor.

Las áreas de estudio que presentan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de sus estudiantes, expuestas en la

Tabla 77, permiten observar como en el dominio de valor de Estimulación, estudiantes de Empresariales e Ingenierías presentan mayores puntuaciones que los de Ciencias Sociales; en tanto que en el dominio de valor de Hedonismo, las diferencias estadísticamente significativas se dan a favor de estudiantes de Ingenierías con respecto a las obtenidas en estudiantes de Ciencias Sociales.

En el dominio de valor Logro, las diferencias estadísticamente significativas se dan entre alumnado del área de Ciencias Empresariales sobre estudiantes del área de Ciencias Sociales. Así como en el dominio de valor Poder, las puntuaciones de estudiantes del área de Ciencias Empresariales son superiores a estudiantes tanto de Ciencias Sociales como de Ingenierías.

Las diferencias estadísticamente significativas, repiten en este mismo sentido en los dominios de valor de Seguridad y Conformidad, puntuando estudiantes de Ciencias Empresariales por encima de estudiantes de Ciencias Sociales e Ingenierías. En el dominio de Tradición las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el área de Ciencias Empresariales y estudiantes del área de Ciencias Sociales, siendo las medias superiores para el área de empresariales.

Tabla 77: Pruebas Post-Hoc para diferencias entre área de estudios y dominios de valor.

	A	B	C	F	P	η^2 parcial	A vs B	A vs C	B vs C
Auto-dirección	5,335	5,219	5,312	1,603	,202				
Estimulación	4,947	4,511	4,941	11,175	,000	,025	,4358**	,0052	-,4306**
Hedonismo	5,318	5,079	5,423	6,327	,002	,002	,2393	-,1048	-,3441*
Logro	5,737	5,402	5,549	8,412	,000	,019	,3344*	,1873	-,1472
Poder	4,731	4,349	4,348	7,341	,001	,017	,3824*	,3831*	,0007
Seguridad	5,580	5,263	5,213	7,803	,000	,018	,3172*	,3672*	,0500
Conformidad	5,702	5,355	5,407	7,235	,001	,017	,3474*	,2949*	-,0525
Tradición	4,771	4,328	4,431	7,117	,001	,016	,4427*	,3395	-,1032
Benevolencia	5,709	5,631	5,492	2,652	,071				
Universalismo	5,342	5,332	5,317	0,033	,068				

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

El tamaño del efecto (η^2 parcial) en las diferencias estadísticamente significativas entre los dominios de valor es bajo y se sitúa entre el 0,2% de Hedonismo y el 2,5% de

Estimulación. Las dimensiones de valor en estudiantes del área de Ciencias Empresariales, como se observa en la Tabla 78, presentan mayores puntuaciones en las dimensiones de “Auto-promoción” y “Conservación”, con diferencias estadísticamente significativas en comparación a estudiantes de las áreas de Ciencias sociales e Ingenierías; en tanto que en “Apertura al cambio”, estudiantes de Ciencias Sociales obtienen puntuaciones estadísticas significativamente por debajo de estudiantes de Empresariales e Ingenierías.

Tabla 78: Pruebas Post-hoc para diferencias entre área de estudios y dimensiones de valor.

	A	B	C	F	P	η^2 parcial	A vs B	A vs C	B vs C
Auto-trascendencia	5,525	5,482	5,404	,973	,378				
Auto-promoción	5,234	4,876	4,949	9,956	,000	,023	,3584*	,2852*	-,0732
Conservación	5,351	4,982	5,017	9,707	,000	,022	,3691**	,3339**	-,0352
Apertura al cambio	5,200	4,936	5,225	10,240	,000	,023	,2635*	-,0256	-,2891*

A: Ciencias Empresariales, B: Ciencias Sociales, C: Ingenierías
 Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane
 * La diferencia de medias es significativa al nivel .05

D) INFLUENCIA DEL CICLO DE ESTUDIOS EN LOS VALORES.

Referente a la influencia del ciclo en curso en los valores la muestra de estudiantes participantes en el estudio, la Tabla 79 presenta los resultados obtenidos en el ANOVA, señalando las diferencias significativas obtenidas en los dominios de los valores Conformidad, Tradición y Benevolencia; en este último dominio es donde se presentan mayores medias, aunque el tamaño del efecto (η^2 parcial) es bajo en los tres al estar entre un 0,5% y un 0,9%.

Tabla 79: Influencia del ciclo en los dominios de valor.

	Conformidad	Tradición	Benevolencia
1° Ciclo	5,5023	4,5254	5,6802
2° Ciclo	5,3282	4,2943	5,5719
F	7,180	7,642	4,676
P	0,008	0,006	0,031
Eta cuadrado parcial	0,008	0,009	0,005

Puede verse en el Gráfico 19 cómo las puntuaciones medias son mayores en primer ciclo, resultando que se define el alumnado participante en la investigación como más conformistas y tradicionales, ambos dominios comprendidos en la dimensión de conservación.

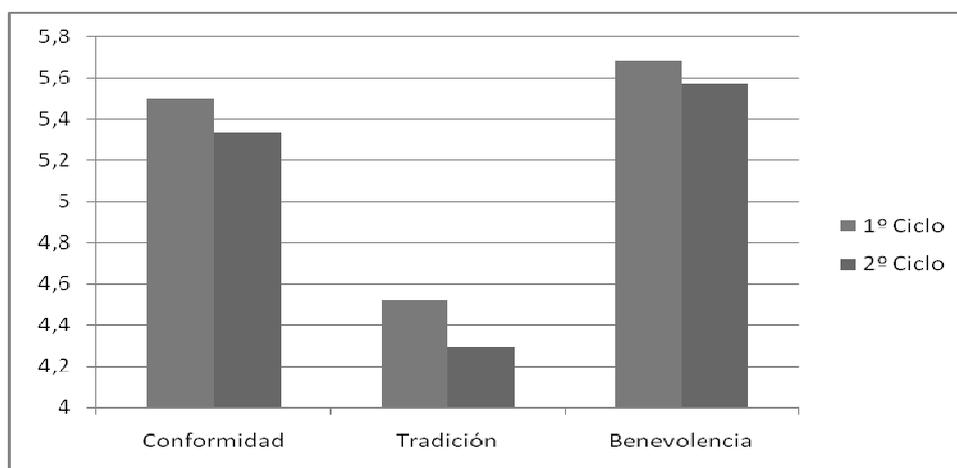


Gráfico 19: Influencia del ciclo en los dominios de valor.

En el ANOVA a nivel de dimensiones, como se presenta en la Tabla 80, y se puede observar en el Gráfico 20, resultando estadísticamente significativas las diferencias correspondientes a la dimensión “Conservación”, a favor de estudiantes de primer ciclo aunque con un tamaño del efecto (η^2 parcial) bajo de 0,8%.

Tabla 80: Influencia del ciclo universitario con las dimensiones de valor

	Conservación
1º Ciclo	5,1229
2º Ciclo	4,9640
F	7,026
p	0,008
Eta cuadrado parcial	0,008

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

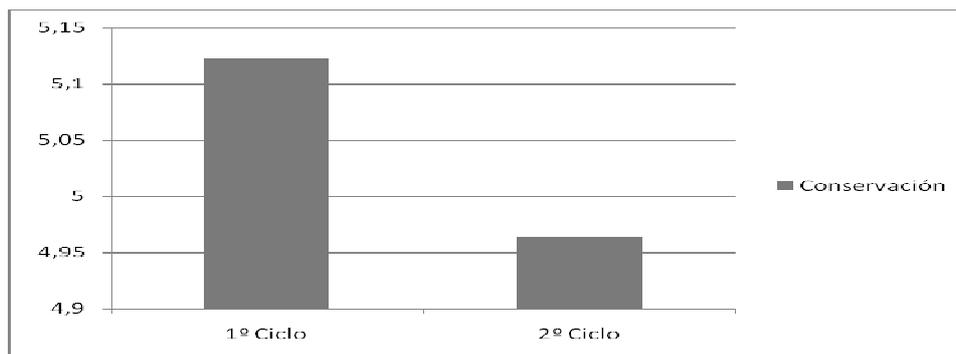


Gráfico 20: Influencia del ciclo universitario en las dimensiones de valor.

E) INFLUENCIA DEL ROL DE GÉNERO EN LOS VALORES

Se ha analizado la influencia del rol de género en los dominios de valor, siguiendo el método de generar 3 rangos (Alta – Media – Baja) para cada una de las escalas del Cuestionario de Atributos Personales (Spence y Helmreich, 1978). En la categoría Baja están aquellas puntuaciones por debajo de una desviación estándar menos de la media; la categoría media incluye las puntuaciones situadas entre una desviación estándar menor que la media y una mayor; siendo la categoría Alta la cual engloba a puntuaciones por encima de la media más una desviación estándar.

En la Tabla 81 se presentan las puntuaciones relativas a la escala de Masculinidad (M) en relación con los dominios de valor, en la cual se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas en la totalidad de los diez dominios entre el grupo de Bajas – Altas puntuaciones, indicando lo cual que una alta puntuación en Masculinidad tiene influencia en mostrar mayores puntuaciones en cada dominio. Cabe resaltar que las diferencias significativas estadísticamente entre las tres categorías Baja – Media – Alta, se dan en los dominios de Auto-dirección, Estimulación, Logro y Tradición.

Tabla 81: Influencia de la escala de Masculinidad en valores

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Auto-dirección	5,006	5,258	5,526	15,536	0,000	,035	-,2519	-,5195	-,2676
Estimulación	4,287	4,652	4,991	11,704	0,000	,027	-,3653	-,7048	-,3395
Hedonismo	4,975	5,176	5,319	3,592	0,028	,028		-,3444	
Logro	5,145	5,496	5,787	19,199	0,000	,043	-,3509	-,6419	-,2910
Poder	4,153	4,45	4,531	5,865	0,003	,013	-,2975	-,3782	
Seguridad	5,146	5,313	5,482	4,964	0,007	,011		-,3359	
Conformidad	5,234	5,408	5,690	7,715	0,000	,018		-,4556	-,2815
Tradición	4,078	4,426	4,771	10,992	0,000	,025	-,3478	-,6930	-,3452
Benevolencia	5,380	5,563	5,818	13,473	0,000	,030	-,2730	-,4380	
Universalismo	5,083	5,361	5,521	12,870	0,000	,029	-,2783	-,4383	

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

El tamaño del efecto (η^2 parcial) mayor es del 4,3% en el dominio de valor Logro, siendo más bajo en los demás, hasta el 1,1% en el dominio de Seguridad.

Las puntuaciones de la Escala de Femenidad (F), expuestas en la Tabla 82, muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el dominio de Auto-dirección, entre puntuaciones Medias – altas; el dominio de Logro, entre puntuaciones Bajas – Altas y Medias – Altas; en el dominio de Conformidad, en igual sentido que la anterior; en el dominio Tradición, entre puntuaciones Medias – Altas; y en los dominio Benevolencia y Universalismo, apuntando igualmente diferencias entre puntuaciones Bajas – Altas y Medias – Altas.

Tabla 82: Influencia de la Escala de Femenidad en Valores

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Auto-dirección	5,243	5,215	5,405	3,260	0,039	,008			-,1903
Estimulación	4,820	4,559	4,780	3,583	0,028				
Hedonismo	5,249	5,163	5,051	1,086	0,338				
Logro	5,427	5,430	5,703	5,443	0,004	,013		-,2760	-,2732
Poder	4,424	4,401	4,420	0,036	0,965				
Seguridad	5,257	5,282	5,457	2,358	0,095				
Conformidad	5,286	5,394	5,629	4,623	0,010	,011		-,3431	-,2345
Tradición	4,424	4,347	4,676	3,900	0,021	,009			-,3288
Benevolencia	5,453	5,613	5,848	9,732	0,000	,022		-,3994	-,2348
Universalismo	5,176	5,324	5,514	6,587	0,001	,015		-,3379	-,1898

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

En todos los casos, una alta feminidad influye en altas puntuaciones en estos 6 dominios, y el tamaño del efecto (η^2 parcial) no supera el 2,2% que se da en el dominio de Benevolencia.

La Tabla 83 muestra que la influencia de la androginia en los dominios de valor de la muestra de estudiantes, presenta un tamaño del efecto mediano en la única diferencia estadísticamente significativa, que corresponde al dominio de valor de Conformidad y se da entre puntuaciones Bajas – Altas, siendo superiores las medias de conformidad a más menor androginia. El tamaño del efecto, como se puede observar (η^2 parcial) es del 0,8%, siendo bajo.

Tabla 83: Influencia de la Escala de Androginia en Valores

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Auto-dirección	5,234	5,265	5,197	0,451	0,637				
Estimulación	4,644	4,653	4,530	0,587	0,556				
Hedonismo	5,136	5,141	5,253	0,637	0,529				
Logro	5,522	5,461	5,461	0,300	0,741				
Poder	4,240	4,443	4,438	2,262	0,105				
Seguridad	5,273	5,288	5,408	1,176	0,309				
Conformidad	5,560	5,441	5,273	3,295	0,038	,008		,2870	
Tradición	4,511	4,420	4,255	1,634	,196				
Benevolencia	5,674	5,626	5,573	,685	,504				
Universalismo	5,329	5,335	5,321	,023	,977				

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

CONCLUSIONES EN BASE A LOS RESULTADOS EN VALORES BÁSICOS

Los dominios de valor con puntuaciones medias globales más valoradas son Benevolencia, caracterizada por valores como amistad, amor, sentido en la vida; y el dominio de Logro, conformado por valores como auto-respeto, ambición, influencia, inteligencia; seguidos de los dominios de Conformidad y Seguridad, relacionado con preservar el orden social. Las puntuaciones medias menores son las referentes a los dominios de Poder, relacionado con valores como poder social, reconocimiento, riqueza, y el dominio de Tradición, que contempla valores como respeto a las tradiciones, ser una persona moderada, aceptación de la vida, devoción y humildad.

Dichos resultados fundamentados en los dominios de valor, repercuten en que la dimensiones bipolares con mayor puntuación sea Auto-trascendencia, dada la importancia de los dominios que la constituyen que son Universalismo y Benevolencia; y la dimensión de Conservación, en base al peso de los dominios Conformidad y Seguridad; en el polo opuesto las más bajas, Auto-promoción, al ser el dominio de Poder el menos valorado, contrarresta la importancia que da la muestra al dominio de Logro; y la dimensión de Apertura al cambio, al no estar entre los dominios de poder más valorados Auto-dirección, Estimulación y Hedonismo.

Los resultados obtenidos en los análisis de la influencia de las variables socio-demográficas en los valores, mediante ANOVA, muestra que en el caso de la variable **sexo** diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres se han dado en

los dominios de Estimulación y Hedonismo a favor de los varones, y cuya diferencia se traslada a la dimensión en la cual se engloban, “Apertura al Cambio”. Este resultado es congruente con valores que impulsan a la búsqueda de una vida excitante y audaz, en búsqueda del placer, y predominante en diversos estudios en hombres (Schwartz y Rubel, 2005). Referente a las diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la **edad**, se encuentran en los dominios de Poder, Seguridad, Conformidad y Tradición, siendo en todos ellos superiores las medias en el grupo de edad entre 18 y 21 años y aplicable a su vez a las dimensiones de “Auto-promoción” (Poder) y “Conservación” (Seguridad, Conformidad y Tradición).

Las diferencias en torno a la influencia del **área de estudios** en las dimensiones de valores, presentan diferencias estadísticamente significativas en los siguientes dominios: Estimulación, dándose una diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes de Ingenierías y Ciencias Empresariales, versus estudiantes de Ciencias Sociales; y en Hedonismo entre estudiantes de Ingenierías, estadísticamente significativas por encima de estudiantes de Ciencias Sociales. Ambos dominios de valor, englobados en la dimensión de Apertura al Cambio se traducen en una mayor valoración en esta dimensión por estudiantes de Empresariales e Ingenierías.

En el dominio de Logro se dan diferencias entre estudiantes de Empresariales. Estadísticamente significativas por sobre estudiantes de Ciencias Sociales, mientras que en el dominio de Poder se dan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de Empresariales, superiores a las medias obtenidas por estudiantes de las áreas de Ciencias Sociales e Ingeniería. Ello situaría a los estudiantes del área de Ciencias Empresariales con una mayor orientación a la dimensión de Auto-promoción.

En la relación de área de estudios y dimensiones de valor, se dan en “Conservación”, se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de Ciencias Sociales, superiores a Ingenierías, tras puntuar con medias superiores en los dominios de valor de Tradición, Conformidad y Seguridad. No se muestran diferencias estadísticamente significativas en Auto-trascendencia en relación al área de estudios. En función del Ciclo, las diferencias estadísticamente significativas se presentan en los dominios de Conformidad, Tradición y Benevolencia, en los cuales estudiantes de primer ciclo obtienen mayores puntuaciones; y en correspondencia, a nivel de dimensiones, las diferencias estadísticamente significativas se dan en la dimensión de

“Conservación”, a favor de estudiantes de primer ciclo, no registrándose en la dimensión opuesta de “Apertura al cambio”, ni en las otra bipolar “Auto-trascendencia” vs “Auto-promoción”.

Relativo a la variable cognitiva rol de género, se da en los resultados del ANOVA entre la Escala de Masculinidad del PAQ y los dominios de valor, que las mayores puntuaciones se concentran en el grupo de alta masculinidad en los 10 dominios, mientras que en feminidad es en Auto-dirección, Logro, Conformidad, Benevolencia y Universalismo, donde las puntuaciones altas se ubican mayormente en una alta Feminidad. En el caso inverso, una baja androginia tan solo indica mayores puntuaciones en Conformidad.

8.2 LA EMPATÍA

En los siguientes apartados se presentan en primer lugar en el sub-apartado 8.2.1 los resultados globales obtenidos en las cuatro sub-escalas de empatía (Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal), realizando una comparativa con resultados obtenidos por otras investigaciones tanto en población adolescente, como universitaria. Siguiendo el orden anterior, en el segundo apartado 8.2.2, se presenta la influencia que las diferentes variables socio-demográficas ejercen en las sub-escalas de empatía. Finaliza el capítulo con una conclusión sobre los resultados.

8.2.1 PUNTUACIONES GLOBALES EN LA EMPATÍA

En la Tabla 84 se presentan las puntuaciones mínimas, máximas, media y desviación estándar obtenidas por estudiantes participantes en la presente investigación en cada una de las sub-escalas del IRI de Davis. Las sub-escalas hacen referencia a las cuatro dimensiones del concepto de general de empatía: Toma de perspectiva (PT) (\bar{X} : 18,86; SD: 4,12), entendida como la capacidad para comprender cómo se siente otra persona; Fantasía (FS) (\bar{X} : 15,52; SD: 5,19), que implica la capacidad de una persona por identificarse con situaciones y personajes no necesariamente reales; Preocupación empática (EC), (\bar{X} : 18,43; SD: 4,28), equivalente a sentir simpatía, y comprensible como una forma de contagio emocional positivo; y Malestar personal (PD) (\bar{X} : 11,16; SD: 4,43), también denominado angustia y cuya definición supone que ante una situación real o imaginada, la persona sienta una reacción emocional negativa que le suponga un malestar intenso que intentará evitar.

Tabla 84: Puntuaciones generales en las sub-escalas de empatía.

	Mínimo	Máximo	Media	SD
Toma Perspectiva	6,00	28,00	18,85	4,12
Fantasía	1,00	28,00	15,52	5,19
Preocupación empática	4,00	28,00	18,43	4,28
Malestar Personal	,00	25,00	11,16	4,43

En el Gráfico 21 puede observarse como la puntuación media mayor se da en la sub-escala de Toma de Perspectiva, de carácter cognitivo, y la menor en Malestar

Personal, vinculada a la empatía emocional; así mismo, la mayor desviación estándar corresponde a la sub-escala de Fantasía.

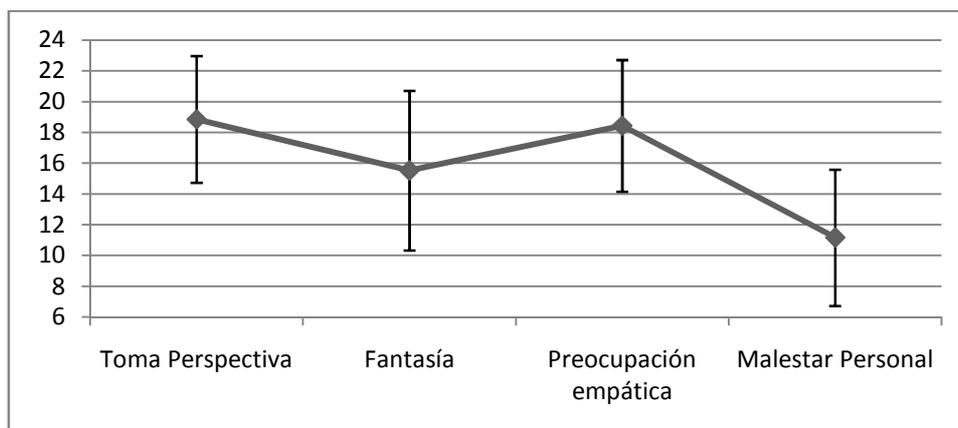


Gráfico 21: Puntuaciones globales en las sub-escalas de empatía.

Se ha realizado una comparación de los resultados del presente estudio en muestra de población universitaria con anteriores estudios que analizan la empatía con el IRI, y se presenta en la Tabla 85. Cabe señalar que los estudios que se presentan han sido aplicados a diferentes franjas de edad de población a modo de establecer una comparativa sobre cómo pueden fluctuar en función de edad y nivel escolar en el desarrollo de habilidades empáticas cognitivas y emocionales.

Se puede apreciar como en población universitaria, en la muestra actual, la sub-escala cognitiva de Toma de Perspectiva (PT) es superior a muestras en las cuales hay población adolescente; mientras que en sub-escalas de empatía afectiva, el Malestar Personal (EC) presenta una media menor que la obtenida en estudios con población adolescente; y en Preocupación Empática (EC) se dan puntuaciones superiores a estudios con población adolescente, lo cual indica cambios asociados a la edad en la transición adolescencia – juventud.

Tabla 85: Comparación de puntuaciones medias del IRI en distintas investigaciones.

Sub-escalas	A	B	C	D
PT	14,20	15,32	16,73	18,85
FS	17,29	14,91	16,31	15,52
EC	17,46	18,25	20,53	18,43
PD	11,30	11,37	12,13	11,16

A: Martí, M. y Palma, J. (2010) muestra de 193 sujetos (edad de 12-16 años, curso de 1º a 4º de la ESO).

B: Mestre et al. (2002), muestra de 1285 sujetos (edad de 13-18 años, curso de 3º ESO a 2º Bachiller).

C: Retuerto (2004), muestra de 556 sujetos (edad de 13-23 años, ESO, BUP, COU, Universidad).

D: Muestra actual conformada por 861 estudiantes de Universidad (edad entre 18-26 años).

8.2.2 EFECTO DE LAS VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS EN EMPATÍA

La influencia que ejercen las variables socio-demográficas sexo, edad, área de estudios, ciclo y rol de género ha sido analizada mediante ANOVAs; presentándose seguidamente aquellas que han presentado diferencias estadísticamente significativas: sexo, área de estudios y rol de género.

A) INFLUENCIA DEL SEXO EN LA EMPATÍA.

La influencia que ejerce la variable sexo en la muestra de estudiantes participante, en cada una de las sub-escalas de empatía, ha sido realizada mediante un ANOVA. En la Tabla 86 y Gráfico 22 se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas en la sub-escala Toma de Perspectiva, de carácter cognitivo, y en las sub-escalas Preocupación empática y Malestar Personal, ambas referentes a empatía emocional, obteniendo medias superiores las mujeres de la muestra en las tres sub-escalas, destacando las puntuaciones medias obtenidas en Toma de Perspectiva y Preocupación Empática, siendo en esta última el tamaño del efecto (η^2 parcial) del 5%., en Toma de Perspectiva del 0,9% y del 0,5% en Malestar Personal.

Tabla 86: Influencia del sexo en las sub-escalas de empatía.

	Toma perspectiva	Preocupación empática	Malestar personal
Mujer	19,1229	19,0640	11,3603
Varón	18,2584	17,0075	10,7079
F	8,187	44,780	4,013
p	,004	,000	,045
Eta cuadrado parcial	,009	,050	,005

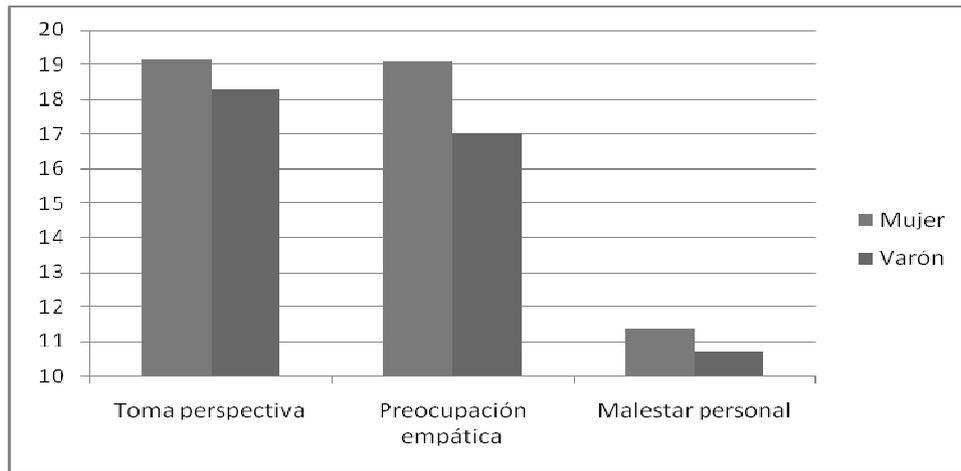


Gráfico 22: Influencia del sexo en las sub-escalas de empatía

B) INFLUENCIA DEL ÁREA DE ESTUDIOS EN LA EMPATÍA

En base a los resultados obtenidos en el ANOVA entre área de estudios y sub-escalas de empatía, se presentan las diferencias estadísticamente significativas en la Tabla 87, observándose que se producen en las sub-escalas de Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación Empática. Tal y como se puede apreciar en el Gráfico 23, son en los tres casos, superiores en estudiantes de carreras del área de Ciencias Sociales.

Tabla 87: Influencia del área de estudios en las sub-escalas de empatía.

	Toma de perspectiva	Fantasía	Preocupación empática
Empresariales	18,0153	14,6870	18,3435
Cs. Sociales	19,2299	15,8328	18,7476
Ingenierías	17,7130	14,7222	16,6759
F	9,647	4,125	11,084
P	0,000	0,016	,000
Eta cuadrado parcial	,022	,010	,025

El tamaño del efecto (η^2 parcial) está en 2,5% en Preocupación Empática, 2,2% en Toma de Perspectiva y 1% en Fantasía.

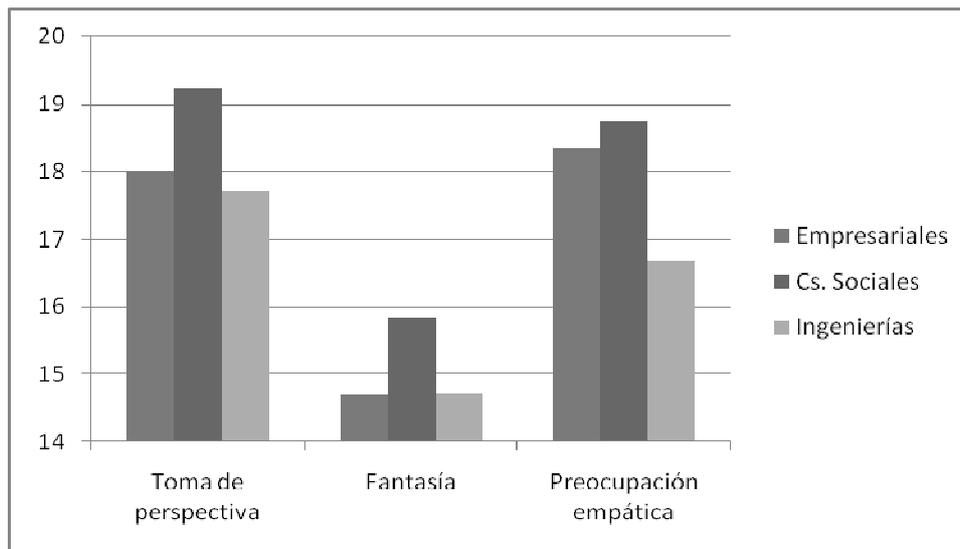


Gráfico 23: Influencia del área de estudios en las sub-escalas de empatía.

En la Tabla 88 se presentan por cada una de las dimensiones presentando en cuales áreas de estudio ejercen influencia sobre otras mediante sus diferencias estadísticamente significativas. En la sub-escala “Toma de perspectiva”, es superior en el área de Ciencias Sociales respecto a las áreas de Empresariales e Ingeniería; mientras que en Fantasía se dan diferencias estadísticamente significativas entre el área de Ciencias Sociales y el área de Empresariales.

En la sub-escala Preocupación Empática, las diferencias estadísticamente significativas se presentan entre estudiantes de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Empresariales, en comparación con estudiantes de Ingenierías, quienes puntúan más bajo que los anteriores. No se observan diferencias estadísticamente significativas en Malestar Personal. Atendiendo al tamaño del efecto (η^2 parcial), sería pequeño al oscilar entre el 2,2% en PT, el 2,5% en EC, y apenas un 1% en FS.

Tabla 88: Pruebas Post-hoc entre área de estudios y sub-escalas de empatía

	A	B	C	F	p	η^2 parcial	A vs B	A vs C	B vs C
Toma de Perspectiva	18,015	19,230	17,713	9,647	,000	,022	-1,2146*	,3023	1,5169*
Fantasía	14,687	15,833	14,722	4,125	,016	,010	- 1,1458*	-,0352	1,1106
Preocupación empática	18,344	18,748	16,676	11,084	,000	.025	- ,4041	1,6676*	2,0717*
Malestar Personal	11,847	11,108	10,611	2,459	,086				

A: Ciencias Empresariales, B: Ciencias Sociales, C: Ingenierías

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

C) INFLUENCIA DEL ROL DE GÉNERO EN LA EMPATÍA

Para conocer la influencia del rol de género en las diferentes sub-escalas de empatía, se ha realizando una categorización en tres grados: Baja puntuación, Media, y Alta, de cada una de las dimensiones que recoge el Cuestionario de Atributos Personales: Masculinidad, Feminidad y Androginia.

Las puntuaciones obtenidas en los ANOVAs entre sub-escalas de empatía y las categorías la dimensión de Masculinidad, se presentan en la Tabla 89. Puede observarse que las diferencias estadísticamente significativas se han dado en las sub-escalas de Toma de Perspectiva (PT), en la cual se señalan diferencias entre puntuaciones Medias - Altas, a favor de estas últimas, por lo cual mayor PT a mayor puntuación en masculinidad. En sentido contrario, las puntuaciones de las sub-escalas Fantasía (FS) y Malestar Empática (PD) muestran diferencias entre puntuaciones Bajas – Altas, y Medias – Altas, en ambos casos menor puntuación en masculinidad implica menor puntuación en dichas sub-escalas de empatía.

Tabla 89: Dimensiones de Empatía y Masculinidad

	Baja	Media	Alta	F	p	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
PT	19,127	18,563	19,966	6,114	0,002	,014			-1,4026
FS	16,420	15,537	14,207	6,126	0,002	,014		2,2135	1,3305
EC	18,936	18,379	17,974	1,804	0,165				
PD	11,911	11,265	9,545	9,869	0,000	,022		2,316	1,6705

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

El tamaño del efecto (η^2 parcial) de la influencia de la Masculinidad en las sub-escalas de empatía es bajo, siendo del 2,2% en Malestar Empático (PD) y de 1,4% en Toma de Perspectiva y Fantasía. En cuanto a los ANOVAs realizados entre sub-escalas de empatía y la dimensión de Feminidad, en la Tabla 90 se muestran las diferencias estadísticamente significativas obtenidas en las sub-escalas de Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS) y Preocupación Empática (EC), en sentido de presentar diferencias estadísticamente significativas entre puntuaciones. En la sub-escala PT, las diferencias se dan entre Bajas – Medias y Bajas - Altas (B vs M; B vs A); en la sub-escala FS las diferencias se dan entre puntuaciones B vs A, y M vs A; siendo presentes diferencias estadísticamente significativas entre las tres categorías de la sub-escala EC (B vs M; B vs A; M vs A).

En las tres sub-escalas casi el sentido de las diferencias estadísticamente significativas implica que a altas puntuaciones en dichas sub-escalas de empatía suponen puntuaciones mayores en Feminidad; aunque atendiendo al tamaño del efecto (η^2 parcial), del 3,5% en la sub-escala de Preocupación Empática (EC) y alrededor del 1,3% en Toma de Perspectiva y 1% en Fantasía, con lo cual es bajo.

Tabla 90: Dimensiones de Empatía y Feminidad

	Baja	Media	Alta	F	p	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
PT	17,889	18,892	19,606	5,752	0,003	,013	-1,0033	-1,7172	
FS	15,087	15,348	16,712	4,286	0,014	,010		-1,6248	-1,3639
EC	16,778	18,502	19,651	15,378	0,000	,035	-1,7247	-2,8737	-1,1490
PD	11,429	11,068	11,311	0,438	0,646				

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Las diferencias estadísticamente significativas entre la dimensión de androginia y las sub-escalas Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD) son expuestas en la Tabla 91. En la sub-escala Fantasía se observan diferencias entre las puntuaciones Bajas - Medias y Bajas – Altas (B vs M; B vs A), apuntando que se dan altas puntuaciones en Fantasía a mayor puntuación en androginia. Por parte se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las dos sub-escalas afectivas, siendo en la sub-escala Preocupación Empática (EC) las diferencias entre puntuaciones B vs A; M vs A, señalando que una mayor puntuación en androginia acompaña a al grupo con más Preocupación Empática; y en la sub-escala Malestar Personal (PD) se observan también diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones B vs M, B vs A, en el mismo sentido que la anterior.

Tabla 91: Dimensiones de Empatía y Androginia

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
PT	19,3867	18,7526	18,7021	1,526	0,218				
FS	14,440	15,493	16,773	7,481	0,001	,017		-2,333	-1,2801
EC	17,68	18,395	19,347	5,633	0,004	,013		-1,6675	-,9528
PD	9,7133	11,34	11,957	11,015	0,000	,025	-1,6270	-2,2441	

Valor: diferencia medias; *Tukey; **Tamhane

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Cabe resaltar que el estadístico η^2 parcial señala un tamaño del efecto bajo en la influencia de la androginia en las sub-escalas de empatía, estando situado entre el 1,3% en Preocupación Empática y un 2,5% en Malestar Personal (PD)

CONCLUSIONES ACERCA DE LOS RESULTADOS EN EMPATÍA

En los análisis descriptivos realizados, las puntuaciones medias en las sub-escalas Toma de Perspectiva, que refiere a la capacidad cognitiva para comprender a las demás personas y situaciones, y la sub-escala Preocupación Empática, que atiende al sentimiento de simpatía o identificación emocional con otra persona o situación, muestran una alta empatía; son superiores en comparación a las obtenidas por las sub-escalas Fantasía, ligada a identificarse cognitivamente con situaciones o personas ficticias, y Malestar Personal, que también es entendida como angustia o malestar por la exposición a emociones de otras personas o situaciones.

Mediante los ANOVAs llevados a cabo para la obtención de conocimiento acerca de la influencia de las variables socio-demográficas, la muestra presenta en relación al **sexo** unas diferencias estadísticamente significativas superiores en mujeres para las sub-escalas Toma de Perspectiva, Preocupación Empática y Malestar personal, coherentemente a otros estudios sobre el constructo (Martí y Palma, 2009; Mestre et al., 2009)

En cuanto al Área de Estudios, se dan diferencias estadísticamente significativas en las sub-escalas cognitivas Toma de Perspectiva (PT), a favor de estudiantes de Ciencias Sociales versus estudiantes de Empresariales e Ingenierías; así como en la sub-escala de Fantasía (FS), en la cual estudiantes de Ciencias Sociales puntúan significativamente por encima de estudiantes de Empresariales. Estas puntuaciones incidirían en la capacidad y habilidades cognitivas que tendrían estudiantes del área de Ciencias Sociales por comprender las situaciones de otras personas y, en relación con la anterior, hace referencia a una mayor destreza cognitiva para situarse en cómo pueden sentir otras personas. En este sentido, apuntan los comentarios realizados en algunos estudios sobre las capacidades ligadas a una u otra profesión en materia de empatía (Lönnqvist et al., 2006; Myyry et al., 2010; Silfver et al., 2008)

En cambio, en la sub-escala Preocupación Empática (EC), se dan diferencias entre estudiantes de Ciencias Sociales y Empresariales, superiores a las obtenidas en estudiantes de Ingenierías, lo cual refiere a la tendencia que pueden experimentar por sentir simpatía hacia otras personas cuya actividad profesional a ejercer en ambas áreas está ligado más directamente al trato con personas (Eisenberg, 2009), que con procesos como tradicionalmente ha venido siendo el de ingenierías.

Relativo a la variable cognitiva Rol de Género, se observa que en la escala de Masculinidad (M) puntuaciones altas en Toma de Perspectiva son mayores en alta Masculinidad, mientras que en las sub-escalas de Fantasía y Malestar Personal, las puntuaciones altas se sitúan en una baja Masculinidad. En la Escala de Feminidad, las puntuaciones altas en Toma de Perspectiva también se situarían en el grupo de Alta Feminidad, al igual que en las de Fantasía y Preocupación Empática; con ello cabe comentar que una alta feminidad influye en la empatía cognitiva (PT, FS), así como en la empatía emocional que representa la escala de Fantasía (EC).

Referente a la Escala de Androginia, se presentan mayores diferencias estadísticamente significativas en empatía en las sub-escalas Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD), localizándose con mayor androginia, estudiantes con altas puntuaciones en las mencionadas sub-escalas.

CAPÍTULO 9: LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN SER ESTUDIANTES SOCIALMENTE RESPONSABLES.

Este capítulo presentan los análisis realizados para conocer las relaciones entre los constructos “valores” y “empatía”, en la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables. En primer lugar, el apartado 9.1.1 presenta los resultados estadísticamente significativos que se han obtenido de ANOVAs realizados, en los cuales se ha considerado como variables dependientes las dos escalas, de frecuencia (E1) e intencionalidad (E2) del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR; Davidovich et al., 2005); y como variables independientes en primer lugar los Valores humanos según el modelo de Schwartz (1992, 1994) a nivel de los 10 dominios de valor y las 2 dimensiones bipolares, para tener un mayor conocimiento de la influencia de los valores en ser estudiantes socialmente responsables. En el apartado 9.1.2 se presentan los ANOVAs considerando como variables independientes las 4 sub-escalas del modelo de multi-dimensional de empatía (Davis, 1980), para conocer cómo puede influir la empatía en ser socialmente responsable.

A modo de obtener información más precisa sobre la influencia que tengan las variables independientes, se han establecido tres grupos para cada uno de los dominios de valores, y sus dos dimensiones, así como para las sub-escalas de empatía. El criterio utilizado ha sido en función de la puntuación obtenida en cada subescala, considerando que estudiantes que hayan obtenido una puntuación inferior a la media menos una desviación típica, estarían en el grupo “Bajo”; estudiantes cuya puntuación está en torno a la media +/- una desviación típica constituyen el grupo “Medio”, y por último, estudiantes con una puntuación superior a la media más una desviación típica tienen la consideración de grupo “Alto”, en función del constructo. En el apartado 9.1.3 se presenta un análisis de regresión multinomial que permite conocer qué dimensiones de valor, y qué sub-escalas de empatía influyen en cada una de las escalas del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables.

En el apartado 9.2 se presentan los resultados de los análisis realizados para discernir cómo se agruparían en función de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, valores y empatía, estudiantes participantes en la investigación.

9.1 INFLUENCIA DE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES

Este capítulo aborda el campo principal de estudio en esta investigación, la influencia de los valores y la empatía en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR). En primer lugar se aborda por separado cada constructo en atención a las escalas del CACSR, puesto que para esta fase al ser un ámbito de investigación inédito, se ha estimado preferible trabajar con las puntuaciones medias globales por escala a modo de obtener mayor información sobre el efecto total.

Tras ofrecer los resultados por separado, en el punto 9.1.3 se aborda el análisis en conjunto de ambos constructos en la escala de frecuencia y en la escala de intencionalidad.

9.1.1. COMO INFLUYEN LOS VALORES EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES

En este apartado se presentan los resultados obtenidos al realizar un ANOVA considerando a cada una de las escalas (E1 y E2) del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR), variables dependientes; mientras que cada dominio de valor (Auto-dirección, Estimulación, Hedonismo, Poder, Logro, Tradición, Conformidad, Seguridad, Universalismo y Benevolencia), y las 2 dimensiones bipolares (Auto-trascendencia vs. Auto-promoción; y Apertura al cambio vs. Conservación) que conforman, ejercen de Variable Independiente, a modo de obtener datos que indiquen la influencia en las escalas de Frecuencia (E1) y la Escala de Intencionalidad (E2).

A) INFLUENCIA DE LOS DOMINIOS DE VALOR EN LA ESCALA DE FRECUENCIA DEL CACSR.

Se presentan las diferencias estadísticamente significativas halladas entre las categorías de dominios de valor respecto a las puntuaciones medias en la Escala de Frecuencia del CACSR en la Tabla 92. Puede observarse como en los dominios de valor de Tradición y Benevolencia se han dado diferencias entre los tres grupos de puntuaciones Bajas – Medias, Bajas – Altas y Medias – Altas; presentándose en el dominio de Conformidad diferencias entre los grupos de puntuaciones Bajas – Altas y

Medias – Altas; y en el dominio Logro tan solo entre los grupos de puntuaciones Medias – Altas.

En todos los casos, las diferencias van en el sentido que las puntuaciones medias mayores en los dominios comentados, influyen a favor de mayores puntuaciones en la Escala de frecuencia del CACSR, siendo el tamaño del efecto (η^2 parcial) bajo al situarse entre el 3,4% y el 0,9%.

Tabla 92: Influencia de los dominios de valor en la Escala 1 del CACSR

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Logro	3,4891	3,4914	3,5970	4,041	,018	,009			-,1056*
Conformidad	3,4191	3,5004	3,6065	7,604	,001	,017		-,187*	-,106*
Tradición	3,3995	3,5059	3,6223	11,664	,000	,026	-,1065**	-,2229**	-,1164**
Benevolencia	3,3732	3,5125	3,6194	15,113	,000	,034	-,1393**	-,2462**	-,1069**

*Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

Seguidamente se presenta la influencia de los dominios de valor en la Escala 2 de intencionalidad del CACSR, en la Tabla 93. Pudiendo observarse que en el caso de los dominios de valores de Conformidad, Tradición y Benevolencia se dan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de puntuaciones Bajas – Medias, Bajas – Altas y Medias – Altas a favor de que a puntuaciones altas en dichos valores mayor influencia tienen en la intencionalidad hacia el beneficio mutuo de los comportamientos.

En el caso de los dominios de Auto-dirección, Logro y Universalismo, se dan diferencias estadísticamente significativas entre puntuaciones Bajas – Altas y Medias – Altas; mientras que el dominio de Seguridad presenta diferencias entre los grupos de puntuaciones Bajas – Medias y Bajas – Altas, manteniendo en igual sentido al anteriormente expresado por el cual puntuaciones altas presentan mayor influencia en la Escala 2 de intencionalidad, apuntando hacia intención de beneficio colectivo.

En cambio en el dominio de valor Hedonismo, las diferencias estadísticamente significativas apuntan a una influencia en sentido contrario, dándose una mayor intencionalidad de beneficio mutuo en los comportamientos en el grupo que presenta las puntuaciones bajas, siendo la diferencia entre el grupo de puntuaciones Bajas respecto al de Medias.

Tabla 93: Influencia de los dominios de valor en la Escala 2 del CACSR

	Baja	Media	Alta	F	P	D² parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Autodirección	3,1283	3,2325	3,3598	6,205	,002	,014		-,2314*	-,1273*
Hedonismo	3,3460	3,2091	3,2257	4,269	,014	,010	,1370*		
Logro	3,1498	3,2299	3,3619	5,641	,004	,013		-,2120*	-,1319*
Poder	3,1911	3,2209	3,3375	3,495	,031	,008			-,1166*
Seguridad	3,1171	3,2426	3,3015	3,983	,019	,009	-,1256*	-,1845*	
Conformidad	3,0836	3,2264	3,4135	13,050	,000	,030	-,1429*	-,3299*	-,1871*
Tradición	3,0674	3,2381	3,4105	15,256	,000	,034	-,1707*	-,3431*	-,1725*
Benevolencia	3,0785	3,2399	3,3878	12,724	,000	,029	-,1614*	-,3093*	-,1479*
Universalismo	3,1267	3,2273	3,3642	7,372	,001	,017		-,2376*	-,1369*

*Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

Obsérvese que el tamaño del efecto según η^2 parcial es bajo en todos los dominios de valor, no superando el 3,4% en Tradición, como máxima puntuación, y de 0,9% en Seguridad, siendo la menor. En todo caso son bajos los tamaños del efecto.

B) INFLUENCIA DE LAS DIMENSIONES DE VALOR EN LAS ESCALAS DEL CACSR

Los resultados en los ANOVA realizados para conocer la influencia de las dimensiones bipolares de valores en la Escala 1 de Frecuencia del CACSR indican, como puede observarse en la Tabla 94, una influencia de las altas puntuaciones en las dimensiones de “Auto-trascendencia”, siendo estadísticamente significativa la media obtenida en relación al grupo que obtiene bajas puntuaciones en relación al de altas (B vs A); así como en la dimensión de “Conservación” se dan diferencias estadísticamente significativas entre puntuaciones altas por sobre puntuaciones medias y bajas (B vs A; M vs A), no apreciándose diferencias entre puntuaciones medias y bajas.

Con ello se puede constatar la existencia de una influencia de altas puntuaciones en “Auto-trascendencia” y “Conservación”, que se interpreta en una mayor frecuencia comportamientos de responsabilidad social; aunque cabe matizar, en relación al tamaño del efecto (η^2 parcial), que tanto en el caso de “Auto-trascendencia” (1%), así como en “Conservación” (2,4%), es bajo.

Tabla 94: Influencia de las dimensiones de valor en la escala 1 del CACRS.

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Auto-trascendencia	3,4189	3,5091	3,5581	4,324	,014	,010		-,1393**	
Conservación	3,4253	3,4944	3,6389	10,684	,000	,024		-,2037**	-,1445**

*Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

En las dimensiones de “Auto-trascendencia” y “Conservación”, se dan diferencias estadísticamente significativas en la misma dirección positiva de influencia de altas puntuaciones en la Escala de intencionalidad del CACSR, como puede verse en la Tabla 95. En este caso, las diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de “Auto-trascendencia” se dan entre los 3 grupos de puntuaciones (B vs M; B vs A; M vs A), En cuanto a la dimensión de “Conservación” se observa que se producen entre los grupos de puntuaciones (B vs A; M vs A).

Con ello se pone de manifiesto que ambas dimensiones de valor resultan de importancia en la auto-atribución de intencionalidad de Comportamientos Socialmente Responsables, orientados al beneficio hacia las demás personas o mutuo; en todo caso es necesario señalar que en ambas dimensiones el tamaño del efecto, según el estadístico η^2 parcial, es bajo al ser de 2,2% en Auto-trascendencia, y 2% en Conservación.

Tabla 95: Influencia de las Dimensiones de valor en la Escala 2 del CACRS

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Auto-trascendencia	3,1032	3,2257	3,3844	9,860	,000	,022	-,1225*	-,2813*	-,1587*
Conservación	3,1477	3,2219	3,4000	8,890	,000	,020		-,2523*	-,1781*

*Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

9.1.2 PAPEL DE LA EMPATÍA EN AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES

En este apartado se presentan los resultados obtenidos al aplicar un ANOVA entre las 10 categorías del CACSR en sus escalas de auto-atribución de Frecuencias de Comportamientos Socialmente Responsables (E1), y en la escala de auto-atribución de Intencionalidad en los Comportamientos Socialmente Responsables (E2) como variable dependiente, y los tres grupos (Bajo, Medio, Alto) en cada una de las sub-escalas de empatía, cognitiva: Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS), y afectiva: Preocupación Empática (EC), Malestar Personal (PD).

A) INFLUENCIA DE LA EMPATÍA EN LA ESCALA 1 DEL CACSR.

Se presentan las puntuaciones obtenidas, en las sub-escalas de “Toma de Perspectiva” y “Malestar personal”, tras realizar un ANOVA entre la Escala 1 de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables y las cuatro sub-escalas de empatía - ver Tabla 96. Puede apreciarse que las sub-escalas Toma de Perspectiva y Malestar personal han resultado estadísticamente significativas en el análisis de la influencia de las tres categorías en las cuales se ha segmentado la muestra.

Tabla 96: Influencia de las sub-escalas de empatía en la Escala 1 del CACRS.

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Toma de Perspectiva	3,3759	3,5152	3,5743	11,517	,000	,024	-,1393**	-,1984**	
Malestar Personal	3,6187	3,4876	3,4745	7,171	,001	,016	,1311*	,1442*	

Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como se puede observar, las puntuaciones altas en la sub-escala Toma de Perspectiva (PT) ejercen influencia en la Escala de Frecuencia del CACSR, presentando diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de puntuaciones (B vs M; B vs A), en el sentido que a mayor puntuación en Toma de Perspectiva, mayor Frecuencia de realización de comportamientos socialmente responsables.

Por el lado opuesto, las bajas puntuaciones en Malestar Personal (PD) son las que presentan una mayor influencia en la Escala de Frecuencia del CACSR, con diferencias estadísticamente significativas entre puntuaciones (B vs A; B vs M) que en esta sub-escala apuntan a que a menor puntuación, mayor frecuencia de comportamientos socialmente responsables. En ambos casos el estadístico η^2 parcial señala un tamaño del efecto bajo (PT: 2,4%; PD: 1%).

B) INFLUENCIA DE LA EMPATÍA EN LA ESCALA 2 DEL CACSR.

En este apartado se destacan las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre las tres categorías en las cuales se dividieron las sub-escalas de empatía y las puntuaciones medias obtenidas en la Escala de Intencionalidad del CACSR - ver Tabla 97. Pueden observarse como la existencia de diferencias significativas estadísticamente entre los grupos de puntuaciones Bajas – Medias y Bajas Altas en “Toma de Perspectiva (PT)”, influyen en que a mayor puntuación se da una intencionalidad en los comportamientos superior al beneficio mutuo, aunque atendiendo al estadístico (η^2 parcial), es bajo el tamaño del efecto al estar en 1,1%.

Tabla 97: Influencia de las sub-escalas de empatía en la Escala 2 del CACSR.

	Baja	Media	Alta	F	P	η^2 parcial	B vs M	B vs A	M vs A
Toma de Perspectiva	3,1105	3,2548	3,2694	4,956	,007	,011	-,1443**	-,1590**	
Fantasía	3,2504	3,2739	3,0870	8,746	,000	,020		,1633*	,1869*

*Valor: diferencia medias; *Tukey; ** Tamhane
La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

Igualmente se presentan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con puntuaciones entre los grupos Bajas – Altas y Medias – Altas en la sub-escala cognitiva de “Fantasía (FS)”, siendo este caso estudiantes que puntúan bajo en esta sub-escala quienes presentan una mayor intencionalidad hacia el beneficio colectivo, aunque siendo del 2% el tamaño del efecto.

9.1.3 INFLUENCIA DE LA EMPATÍA Y DE LOS VALORES EN LAS ESCALAS DEL CUESTIONARIO DE AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

En la exposición de resultados de la presente investigación, presenta interés analizar la influencia de los valores y la empatía en las escalas del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR), para obtener conocimiento acerca de cuáles serían las dimensiones psicológicas analizadas, los valores y la empatía, que tendrían una incidencia en realizar comportamientos socialmente responsables.

Para ello se construyó un modelo de regresión múltiple completo, en el cual la variable dependiente o criterio la constituye en el punto A la media de puntuaciones obtenidas en la Escala 1 de frecuencia en el CACSR, y las variables independientes o

predictoras son los valores y la empatía. En el punto B la variable dependiente la constituyen la media de puntuaciones obtenidas en la Escala 2 del CACSR.

En ambos puntos se realizan dos análisis, considerando en ambos como variables independientes o predictoras, las cuatro sub-escalas de empatía (Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar Personal), y los valores, difiriendo en que primeramente se analizarán los valores considerando los diez dominios de valor del modelo de Schwartz (1992), en su relación sobre la Escala 1 de Frecuencia y la Escala 2 de Intencionalidad del CACSR.

Seguidamente se realizarán los mismos análisis sustituyendo los diez dominios de valor por las cuatro dimensiones bipolares de valores (Schwartz, 1994), dado que tal como se refirió en el capítulo 2, Schwartz (2001) respalda que además de la estructura circular presentada en el Gráfico 1, se puede obtener información acerca de los conflictos y compatibilidades que pueden ocurrir cuando las personas intentan realizar diferentes valores de forma simultánea a través de las 2 dimensiones bipolares presentadas en la Tabla 5, y son “Auto-trascendencia” versus “Auto-promoción” y “Apertura al cambio” versus “Conservación”.

A) RELACIONES ENTRE LOS VALORES, LA EMPATÍA Y LA ESCALA DE FRECUENCIA DEL CACSR

Se presentan los resultados obtenidos en el modelo de regresión múltiple que se ha realizado, en el cual se considera como variable dependiente la Escala de Frecuencia del CACSR, y como variables predictoras las sub-escalas de empatía junto a los 10 dominios de valor y posteriormente junto a las dimensiones bipolares de valores.

RELACION ENTRE LOS DOMINIOS DE VALOR, LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA Y LA ESCALA DE FRECUENCIA DEL CACSR.

El modelo propuesto ha resultado significativo, tal como puede comprobarse en la Tabla 98, con lo cual existe una relación entre la Escala 1 de comportamiento responsable, y como VI las sub-escalas de empatía y los diez dominios de valor considerados. Como puede apreciarse en la Tabla 99, el modelo presenta una explicación de 9,3% (R^2) o del 7,8% (R^2 ajustada), lo cual indica que aun siendo la explicación relativamente baja, el modelo es suficientemente estable.

Tabla 98: ANOVA con modelo con dominios de valor y sub-escalas de empatía

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	10,960	14	,783	6,170	,000 ^a
Residual	107,342	846	,127		
Total	118,302	860			

Tabla 99: Resumen del modelo Escala 1

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida
1	,304 ^a	,093	,078

Según la Tabla 100 se puede observar como los dominios de valor que resultan predictores para el modelo son Benevolencia, Conformidad y Tradición, en orden e importancia según el coeficiente Beta; y la sub-escala de empatía cognitiva, Toma de Perspectiva.

Tabla 100: Coeficientes de dominios de valor y sub-escalas de empatía en E1

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	3,133	,126		24,795	,000		
Autodirección	-,039	,024	-,083	-1,663	,097	,434	2,307
Estimulación	,005	,012	,015	,377	,706	,640	1,564
Hedonismo	-,016	,013	-,048	-1,249	,212	,715	1,399
Logro	-,018	,020	-,043	-,906	,365	,471	2,124
Poder	-,007	,016	-,019	-,425	,671	,538	1,859
Seguridad	-,025	,022	-,059	-1,131	,258	,389	2,571
Conformidad	,042	,020	,107	2,034	,042	,386	2,588
Tradición	,040	,014	,134	2,808	,005	,473	2,112
Benevolencia	,051	,026	,102	1,961	,050	,397	2,517
Universalismo	,018	,025	,036	,693	,489	,396	2,525
PTSUM	,010	,003	,106	2,767	,006	,730	1,369
FSSUM	-,004	,003	-,052	-1,445	,149	,822	1,217
ECSUM	,007	,003	,076	1,929	,054	,685	1,459

RELACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE VALOR Y LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN LA ESCALA DE FRECUENCIA DEL CACSR.

El modelo propuesto ha resultado significativo, tal como puede comprobarse en la Tabla 102, con lo cual existe una relación entre la escala 1 de comportamiento responsable y las sub-escalas de empatía y las dimensiones bipolares de valor. Por otra parte, el modelo presenta una explicación de 8,1% (R^2) o del 7,2% (R^2 ajustada) -ver Tabla 101. Esto indica que el modelo es suficientemente estable, si bien la explicación del mismo es relativamente baja.

Tabla 101: ANOVA modelo dominios de valor y subescalas de empatía en E1

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	9,535	8	1,192	9,336	,000
	Residual	108,767	852	,128		
	Total	118,302	860			

Tabla 102: Resumen del modelo con dominios de valor y subescalas de empatía en E1

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida
1	,284 ^a	,081	,072

En relación con las dimensiones que contribuyen significativamente al modelo, como se puede ver en la Tabla 103, se ha encontrado que dos son relativas a las dimensiones de empatía, Toma de Perspectiva (PT) y Malestar Personal (PD); y dos corresponden a la dimensión bipolar “Conservación” versus “Apertura al cambio”.

La dimensión que más contribuye al modelo es la “Conservación”, seguida de la sub-escala de empatía cognitiva Toma de Perspectiva, de forma positiva, seguida de la sub-escala de empatía emocional Malestar Personal y la dimensión “Apertura al cambio”, ambas en sentido negativo, según se puede observar a partir del coeficiente beta.

Tabla 103: Coeficientes de dimensiones de valor y sub-escalas de empatía en E1

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	3,109	,124		25,150	,000		
Toma Perspectiva	,009	,003	,097	2,548	,011	,745	1,343
Fantasía	-,004	,003	-,052	-1,441	,150	,824	1,213
Preocupación empática	,006	,003	,068	1,726	,085	,692	1,445
Malestar Personal	-,008	,003	-,091	-2,546	,011	,853	1,173
Auto-promoción	-,038	,021	-,087	-1,780	,075	,455	2,196
Auto-trascendencia	,050	,028	,091	1,758	,079	,406	2,464
Apertura al cambio	-,039	,019	-,084	-1,985	,048	,601	1,664
Conservación	,082	,022	,195	3,771	,000	,403	2,481

Estos resultados, como se comentará en las conclusiones, son coherentes con las propuestas de Batson, 2009; Eisenberg (2009), Lönnqvist et al., 2006 y Schwartz (2010); reforzando la interacción entre valores y empatía, señalando que aquellas situaciones que supongan malestar o angustia, supondrán un condicionante para las personas en el momento de elegir qué valores son predominantes en sus vidas. Por ello era de esperar que estudiantes que puntuaran alto en los valores “Conservación”, mostrasen también un rechazo hacia valores de “Apertura al cambio” en cuyo origen radicaría el malestar causado por la incertidumbre, o la baja regulación emocional.

Por ello, estudiantes que valoren la dimensión de “Conservación” seguirán un patrón de frecuencia de comportamientos socialmente responsables similar al que adopte la mayoría, y con atención a la consideración social; siendo la sub-escala de Toma de Perspectiva considerada como influyente en llevar a cabo comportamientos de responsabilidad social, dado que supone la capacidad de identificar en la situación la posición de las demás personas.

B) RELACIONES ENTRE LOS VALORES, LA EMPATÍA Y LA ESCALA DE INTENCIONALIDAD DEL CACSR

Se presenta en el siguiente sub-apartado el modelo de regresión múltiple realizado considerando como variable dependiente la Escala 2 de Intencionalidad del CACSR, y como variables predictoras las subescalas de empatía, y en primer lugar los 10 dominios de valor y las dos dimensiones bipolares que los confrontan.

INFLUENCIA DE LOS DOMINIOS DE VALOR, LAS 4 SUB-ESCALAS DE EMPATÍA Y ESCALA 2 DE INTENCIONALIDAD DEL CACSR.

El modelo de regresión múltiple resulta estadísticamente significativo - ver Tabla 104 -, estableciéndose una relación entre la Escala 2 de intencionalidad en el CACSR y las sub-escalas de empatía, más los diez dominios de valor. Se aprecia en la Tabla 105 como el modelo presenta una explicación de 10,5% (R^2) o del 9,0% (R^2 ajustada), indicando que aun siendo la explicación relativamente baja, el modelo tiene una estabilidad suficientemente.

Tabla 104: ANOVA entre dominios de valor y empatía en la E1.

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	23,309	14	1,665	7,102	,000 ^a
	Residual	198,321	846	,234		
	Total	221,630	860			

Tabla 105: Resumen del modelo en la Escala 1.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida
1	,324 ^a	,105	,090

En la Tabla 106 se presentan los dominios de valor que influyen en el dominio, siendo Hedonismo, en sentido negativo, teniendo mayor relevancia y en sentido positivo los dominios Tradición y Universalismo. En relación a las sub-escalas de empatía, resultan relevantes las dos de carácter cognitivo, Toma de Perspectiva (PT) en sentido positivo, y Fantasía (FS) en sentido negativo, y atendiendo al coeficiente Beta, contribuyendo mayormente al modelo.

Tabla 106: Coeficientes de dominios de valor y sub-escalas de empatía en E2

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	2,757	,172		16,055	,000		
Autodirección	-,029	,032	-,045	-,908	,364	,434	2,307
Estimulación	,021	,017	,051	1,263	,207	,640	1,564
Hedonismo	-,067	,018	-,144	-3,740	,000	,715	1,399
Logro	-,040	,027	-,069	-1,451	,147	,471	2,124
Poder	,025	,021	,051	1,161	,246	,538	1,859
Seguridad	-,050	,030	-,086	-1,657	,098	,389	2,571
Conformidad	,032	,028	,061	1,168	,243	,386	2,588
Tradición	,062	,019	,150	3,171	,002	,473	2,112
Benevolencia	,025	,036	,037	,714	,475	,397	2,517
Universalismo	,110	,035	,164	3,171	,002	,396	2,525
PTSUM	,009	,005	,076	2,006	,045	,730	1,369
FSSUM	-,014	,004	-,145	-4,030	,000	,822	1,217
ECSUM	,006	,005	,047	1,184	,237	,685	1,459
PDSUM	,001	,004	,011	,314	,754	,830	1,205

INFLUENCIA DE LAS DIMENSIONES DE VALOR, SUB-ESCALAS DE EMPATÍA Y ESCALA DE INTENCIONALIDAD DEL CACSR

Se observa en la

Tabla 108 como el modelo de regresión múltiple resulta estadísticamente significativo, estableciéndose una relación entre la Escala 2 de intencionalidad en el CACSR y las sub-escalas de empatía y los diez dominios de valor. Se aprecia en la el modelo presenta una explicación de 7,6% (R^2) o del 6,7% (R^2 ajustada) - Tabla 107 -, indicando que el modelo tiene una estabilidad suficientemente, aun siendo la explicación relativamente baja.

Tabla 107: ANOVA entre dimensiones de valor y empatía en la E2.

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	16,772	8	2,097	8,719	,000 ^a
Residual	204,858	852	,240		
Total	221,630	860			

Tabla 108: Resumen del modelo Escala 2

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
--------	---	------------	----------------------	-----------------------------

1	,275 ^a	,076	,067	,49035
---	-------------------	------	------	--------

En la Tabla 109 se exponen los resultados relativos a la contribución de las dimensiones de valor y las sub-escalas de empatía en la Escala 2 de intencionalidad del CACSR. Se aprecia que de las sub-escalas de empatía, la única que es estadísticamente significativa, es la sub-escala “Fantasía”, de carácter cognitivo y en sentido negativo. Mientras que en relación a la dimensión de valores, contribuyen al modelo la dimensión bipolar “Apertura al cambio” – “Conservación”, resultando la relación positiva en esta última; mientras que también se da una relación significativa en la dimensión “Auto-trascendencia”, la cual atendiendo al coeficiente Beta es la que más predicción aporta.

Tabla 109: Coeficientes de dimensiones de valor y sub-escalas de empatía en E2

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	2,594	,170		15,292	,000		
Toma de Perspectiva	,008	,005	,067	1,745	,081	,745	1,343
Fantasía	-,014	,004	-,145	-4,000	,000	,824	1,213
Preocupación Empática	,004	,005	,030	,766	,444	,692	1,445
Malestar Personal	,002	,004	,016	,442	,659	,853	1,173
Auto-promoción	-,021	,029	-,035	-,714	,476	,455	2,196
Auto-trascendencia	,114	,039	,152	2,944	,003	,406	2,464
Apertura al cambio	-,060	,027	-,096	-2,249	,025	,601	1,664
Conservación	,079	,030	,137	2,642	,008	,403	2,481

CONCLUSIONES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LAS ESCALAS DEL CACSR

La importancia de la presente investigación radica en tratar la identificación de los valores y las variables empáticas que contribuirían en predecir un comportamiento socialmente responsable en estudiantes de Universidad. Los análisis realizados en las Escalas 1 y 2 del CACSR, presentan varios apuntes de interés.

Por una parte, desde el análisis de la influencia del modelo de valores humanos de Schwartz (1992, 1994), tanto desde los dominios de valor como las dimensiones

bipolares aportan información relevante. Se ha podido observar cómo las dimensiones de “Auto-trascendencia” y “Conservación” presentan una contribución significativa a predecir tanto alta Frecuencia (E1) como una Intencionalidad (E2) orientada al beneficio mutuo en la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, lo cual implica que altas puntuaciones en las dos dimensiones conllevan mayores comportamientos socialmente responsables. Con atención a los resultados presentados en las conclusiones del capítulo de los valores 7.2.2, no se apreciaría en la presente investigación diferencias entre áreas de estudio y la dimensión “Auto-trascendencia”, aunque sí en “Conservación” donde estudiantes del área de Ciencias Empresariales obtienen puntuaciones superiores estadísticamente.

Un análisis con atención a los resultados en los 10 dominios, presenta en la escala de Frecuencias (E1), diferencias estadísticamente significativas en los dominios de valor de Logro, Conformidad, Tradición y Benevolencia, por lo tanto quienes puntúan alto en los citados dominios, son estudiantes con mayor media en la Escala Frecuencia del CACSR; mientras que en la Escala Intencionalidad, se observa que en Hedonismo se da la única divergencia respecto a los otros 9 dominios, dado que puntuaciones bajas son las que apuntan a una intencionalidad hacia el bienestar mutuo; igualmente en todos los dominios de valor se dan diferencias estadísticamente significativas por lo cual todos los dominios de valor influyen en la intencionalidad de comportamiento socialmente responsable.

En todo caso, se considerarían estudiantes socialmente responsables a quienes puntúan alto en los dominios de valor Logro, Conformidad, Tradición y Benevolencia, pues llevarían a cabo comportamientos de responsabilidad social, con cierta frecuencia y orientados a beneficio colectivo. Los mencionados valores inciden en un perfil de estudiante conservador y atento a las dinámicas sociales (Conformidad y Tradición), con sentido de destacarse en sus estudios (Logro) y ello con atención al bienestar de las personas que conforman su entorno social (Benevolencia).

Atendiendo a las sub-escalas de empatía y su influencia en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, se observa que puntuaciones altas en “Toma de Perspectiva (PT)”, corresponden a mayor frecuencia (E1) e intencionalidad (E2) hacia el beneficio colectivo, con lo cual dicha sub-escala de empatía cognitiva tendría relevancia en ser socialmente responsable, atendiendo a la definición de Navarro

(2006). En relación a la sub-escala de empatía emocional, “Malestar Personal (PD)”, en la Escala de Frecuencia se dan resultados que apuntan a que bajas puntuaciones en “Malestar personal” influyen en una mayor frecuencia de ejercer comportamientos socialmente responsables; mientras que en la Escala de Intencionalidad, puntuaciones bajas en la sub-escala cognitiva “Fantasía (FS)” influye en una orientación mayor hacia el beneficio colectivo, es decir que el hecho de fantasear con situaciones idílicas sería contraproducente para llevar a cabo acciones concretas.

RELACIONES DE VALORES Y EMPATÍA EN EL CACSR

Al estudiar las relaciones conjuntas de valores y empatía sobre las dos escalas del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, se dan resultados en parte acordes a estudios previos. La relación de valores, tal como se ha explicado atendiendo a Schwartz (2001), se ha realizado tanto considerando los 10 dominios como las dos dimensiones bipolares de valor, posibilitando así obtener información sobre los distintos valores y ver cuales se anteponen a otros en su motivación. Junto al análisis de dominios y dimensiones, se han incluido las cuatro sub-escalas de empatía como variable independiente en un modelo de regresión múltiple, siendo la variable dependiente la puntuación media de la Escala de Frecuencia, y posteriormente, la Escala de Intencionalidad del CACSR.

El primer análisis sobre la relación de los 10 dominios de valor junto con las sub-escalas de empatía con la Escala de Frecuencia del CACSR muestra la influencia que ejercen los dominios de valores de Benevolencia, Conformidad y mayormente Tradición, junto a la sub-escala de empatía cognitiva “Toma de Perspectiva”; en conjunto son las variables estudiadas que predicen el ejercer con cierta frecuencia comportamientos de responsabilidad social contemplados por el CACSR, como serían el respeto por espacios compartidos, la convivencia y las responsabilidades cívica y académica, entre otros.

En tanto que al analizar el modelo contemplando las 2 dimensiones bipolares de valor, se da una incidencia estadísticamente significativa de la dimensión bipolar “Apertura al cambio” y “Conservación” en el CACSR, siendo el perfil de valores más conservador el que predice en mayor medida una frecuencia en el ejercicio de comportamientos socialmente responsables, contrariamente a las personas que declaran una preferencia por valores de “Apertura al cambio”; así como los resultados obtenidos

derivados de las sub-escalas de empatía, evidencian que para la muestra de estudiantes participantes en este estudio, influye positivamente la sub-escala de “Toma de perspectiva”, de carácter cognitivo, mientras que negativamente la sub-escala “Malestar personal”. Cabe remarcar que en estudios de empatía y prosocialidad suele vincularse en el mismo sentido (Batson, 2009; Carlo et al., 2003; Eisenberg y Eggum, 2009; Sánchez-Queija et al., 2006), señalando que el malestar personal es contrario a la conducta prosocial.

Estos resultados concuerdan con los comentarios referentes a valores y prosocialidad de Schwartz (2010) al señalar que valores de la dimensión “Conservación” y un uso de la capacidad cognitiva de “Toma de perspectiva”, junto a la auto-regulación del “Malestar personal” conduciría a un comportamiento de responsabilidad social.

Así mismo puede comprobarse como al realizar el modelo de regresión contemplando los 10 dominios de valor, o las dos dimensiones bipolares, se nos ofrece mayor información relativa tanto a qué valores motivan realizar conductas socialmente responsables, y cuáles dificultan; lo cual también se aplica al efecto que se produce en las sub-escalas de empatía, dado que junto a la “Toma de Perspectiva” del modelo en base a dominios, al analizarlo sobre dimensiones revela el rol negativo que ejerce el “Malestar Personal”, un tema ampliamente documentado por Batson (2009) y Eisenberg (2009).

Los resultados de la regresión aplicada a la Escala de Intencionalidad del CACSR, actuando como variable dependiente y las sub-escalas de empatía junto a los dominios de valor, resultan relevantes los dominios de Tradición y Universalismo, en sentido positivo, mientras que Hedonismo ejerce un rol negativo en relación a la intencionalidad hacia el beneficio mutuo; así como los resultados remiten a la importancia de las sub-escalas cognitivas de empatía, “Toma de Perspectiva” en sentido positivo, y “Fantasía” en sentido negativo.

En referencia al modelo que se ha trabajado con las dimensiones de valor y las sub-escalas de empatía, en la Escala 2 de Intencionalidad del CACSR, se observa en la sub-escala de la dimensión cognitiva “Fantasía” una relación negativa, mientras que las dimensiones de valores influyentes en el modelo son “Auto-trascendencia” y

“Conservación”, en sentido positivo, y en sentido negativo a esta última, su dimensión bipolar opuesta “Apertura al cambio”,

Atendiendo a estudios anteriores (Batson, 2009; Lönnqvist et al., 2006; Schwartz, 2009; Schwartz, Sagiv, & Boehnke, 2000), se viene a confirmar influencia positiva de los valores comprendidos en las dimensiones de “Auto-trascendencia” y “Conservación” para predecir una intencionalidad hacia el beneficio mutuo en los comportamientos socialmente responsables. En el caso de la influencia negativa de la sub-escala de Fantasía en la intencionalidad cabe realizar más estudios que permitan comprender el sentido de la relación.

Estos resultados, comprobados al realizar el modelo de regresión con las sub-escalas de empatía y, bien con los 10 dominios de valor o las dos dimensiones bipolares, ofrecen mayor información relativa al estudio de qué valores motivan realizar conductas socialmente responsables, y cuáles dificultan. Ello concuerda con investigaciones y artículos referentes a prosocialidad, valores y empatía, al señalar que en valores de Conservación, la auto-regulación de la emoción empática de “Malestar personal”, junto a la habilidad cognitiva toma de perspectiva, comportarían conductas prosociales (Batson, 2009; Eisenberg, 2009; Schwartz, 2010).

9.2 RELACIONES ENTRE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LOS PERFILES DE ESTUDIANTES SOCIALMENTE RESPONSABLES.

Atendiendo a la finalidad de la investigación, se ha realizado un análisis de clúster (k-means) para determinar en la muestra los perfiles que se estructurarían en torno a los comportamientos de responsabilidad social, en primer lugar. Posteriormente, se ha realizado un análisis discriminante para conocer cuáles son las variables de las dimensiones de valores y sub-escalas empáticas que les caracterizarían. Finalmente, se ha propuesto un modelo de ecuaciones estructurales para saber la influencia de las dimensiones de valores y de empatía en el comportamiento socialmente responsable.

9.2.1 CATEGORIZACIÓN DE ESTUDIANTES A PARTIR DE LAS ESCALAS 1 Y 2 DEL CACSR.

Establecer los perfiles relativos a estudiantes, atendiendo a sus puntuaciones en el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR) ha sido el objeto del primer análisis. Para ello se ha utilizado un análisis de conglomerados mediante el procedimiento de k-medias, llevándose a cabo exploraciones de modelos de agrupaciones desde 2 hasta 6 grupos. Finalmente, se ha optado por un modelo de tres grupos por considerarlo un modelo que permite describir el perfil del alumnado en la auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social, atendiendo a su agrupación de manera parsimónica y consistente.

Los tres grupos son relativamente iguales en porcentajes, atendiendo a la

Tabla 110 se puede observar como el Grupo 1 acumula un 36,35% de la muestra, y el Grupo 2 un 37,63%; siendo el Grupo 3 el que menor grupo de estudiantes agrupa con un 26,02% del total. El modelo resulta significativo como puede comprobarse en la Tabla 111.

Tabla 110 Número de casos y porcentaje en cada conglomerado

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
Grupo 1	313	36,35%
Grupo 2	324	37,63%
Grupo 3	224	26,02%
Total	861	

Tabla 111: ANOVA entre VI y Categorías de Escalas 1 y 2 del CACSR

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	Gl	Media cuadrática	Gl		
Responsabilidad Académica	9,928	2	,266	858	37,298	,000
Actividades de Voluntariado (I)	58,566	2	,429	858	136,446	,000
Ayuda Social (I)	29,125	2	,290	858	100,530	,000
Actividades Religiosas (I)	347,077	2	,495	858	701,428	,000
Convivencia Social (I)	3,182	2	,225	858	14,124	,000
Responsabilidad Cívica (I)	5,805	2	,367	858	15,796	,000
Auto-Cuidado (I)	6,784	2	,318	858	21,336	,000
Desarrollo Cultural (I)	5,637	2	,346	858	16,313	,000
Ecología y Medioambiente (I)	24,792	2	,328	858	75,557	,000
Respeto Espacios Compartidos (I)	3,406	2	,248	858	13,755	,000
Responsabilidad Académica (2)	15,936	2	,579	858	27,545	,000
Actividades de Voluntariado (2)	181,688	2	,506	858	359,042	,000
Ayuda Social (2)	94,614	2	,559	858	169,367	,000
Actividades Religiosas (2)	458,933	2	,389	858	1178,907	,000
Convivencia Social (2)	34,281	2	,435	858	78,747	,000
Responsabilidad Cívica (2)	56,606	2	,509	858	111,116	,000
Auto-Cuidado (2)	23,653	2	,659	858	35,899	,000
Desarrollo Cultural (2)	12,101	2	,470	858	25,763	,000
Ecología y Medioambiente (2)	93,204	2	,477	858	195,545	,000
Respeto Espacios Compartidos (2)	44,839	2	,501	858	89,535	,000

Se describen seguidamente las principales características de cada grupo, presentándose – ver Tabla 112- las puntuaciones medias que han obtenido en las 10

categorías de las Escalas 1 y 2, los tres grupos de estudiantes, apreciándose en mayor medida como se agrupan y difieren los tres grupos.

Grupo 1.- Este grupo presenta altas puntuaciones en las 10 categorías de Frecuencia (E 1) e Intención (E 2) del CACSR. La puntuación media más alta, que indica una habitual frecuencia de realización del comportamiento socialmente responsable, y una intencionalidad al beneficio común, se sitúa en la categoría “Respeto por los Espacios Compartidos”. La principal diferencia del Grupo 1 respecto a los otros dos, está en la valoración que realiza en la categoría “Actividades Religiosas” en las cuales presenta medias similares en ambas escalas. Asimismo, presenta altas medias en todas las categorías, destacando “Convivencia Social”, “Ecología y Medio Ambiente” y la categoría de “Responsabilidad Cívica”.

Grupo 2.- Este grupo presenta, al igual que el Grupo 1, sus máximas puntuaciones en “Respeto por los Espacios Compartidos”, en el que obtiene puntuaciones más altas, como también en “Convivencia Social”; siendo similares sus puntuaciones medias a las obtenidas por el Grupo 1, sin embargo destaca por las puntuaciones medias en “Actividades Religiosas” que resultan inferiores a los dos grupos, siendo más acusada la diferencia con el Grupo 1. Igualmente en este grupo es reseñable que en las categorías “Actividades de Voluntariado” y “Ayuda Social” obtienen unas medias que no destacarían como Comportamientos Socialmente Responsables por su baja frecuencia y poca orientación al bienestar mutuo en la intencionalidad. En cambio sí obtiene puntuaciones medias elevadas en “Responsabilidad Cívica” y la categoría “Ecología y Medioambiente”.

Grupo 3.- Este grupo presenta medias inferiores en todas las categorías sin excepción, tan solo el Grupo 2 lo supera al obtener medias inferiores en “Actividades Religiosas” en ambas escalas. En cuanto a puntuaciones altas, sigue las dinámicas observadas en los anteriores grupos, presentando en “Respeto por los Espacios Compartidos” y “Convivencia Social”, donde la Escala 2 de Intencionalidad revela que pese a efectuar los comportamientos con cierta frecuencia, residen mayormente en un beneficio propio la intención.

A modo de resumen sobre los 3 grupos que identifica el análisis, en el **Grupo1** y el **Grupo 2** tenemos dos poblaciones de estudiantes con una alta Auto-atribución de

Comportamientos Socialmente Responsables. Sin embargo se diferencian en que en el **Grupo 1** las “Actividades Religiosas” representan un componente importante tanto en la frecuencia de compartir sus creencias y participar de ellas, con un carácter prosocial; mientras que el **Grupo 2**, no es practicante ni se auto-atribuye a los comportamientos de compartir creencias un valor relacionado con el beneficio colectivo. El **Grupo 3** correspondería a un perfil de estudiantes que centran mayormente sus comportamientos hacia el beneficio propio, puntuando bajo en la frecuencia de comportamientos tales como ayuda social, actividades de voluntariado y actividades religiosas; así como en la escala de intencionalidad auto-atribuyen los comportamientos a su propio beneficio.

Tabla 112: Medias de cada conglomerado de las dimensiones de las Escalas 1 y 2

	Conglomerado		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Responsabilidad Académica (I)	4,14	4,00	3,75
Actividades de Voluntariado (I)	2,85	2,68	1,94
Ayuda Social (I)	2,85	2,67	2,19
Actividades Religiosas (I)	3,27	1,31	1,56
Convivencia Social (I)	4,33	4,38	4,17
Responsabilidad Cívica (I)	4,23	4,26	3,98
Auto-Cuidado (I)	4,23	4,19	3,93
Desarrollo Cultural (I)	3,78	3,95	3,66
Ecología y Medioambiente (I)	3,41	3,35	2,84
Respeto Espacios Compartidos (I)	4,51	4,67	4,46
Responsabilidad Académica (2)	3,37	3,21	2,88
Actividades de Voluntariado (2)	3,52	3,34	1,96
Ayuda Social (2)	3,14	2,85	1,96
Actividades Religiosas (2)	3,64	1,44	1,56
Convivencia Social (2)	4,17	4,20	3,54
Responsabilidad Cívica (2)	3,62	3,57	2,77
Auto-Cuidado (2)	3,35	3,15	2,75
Desarrollo Cultural (2)	2,87	2,78	2,45
Ecología y Medioambiente (2)	4,11	4,26	3,14
Respeto Espacios Compartidos (2)	4,06	4,28	3,47

En el Gráfico 24 se puede diferenciar que de los 3 grupos de estudiantes, en dos de ellos se mantienen puntuaciones medias altas tanto en la Escala de Frecuencia como en la Escala de Intencionalidad de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, diferenciándose el tercer grupo.

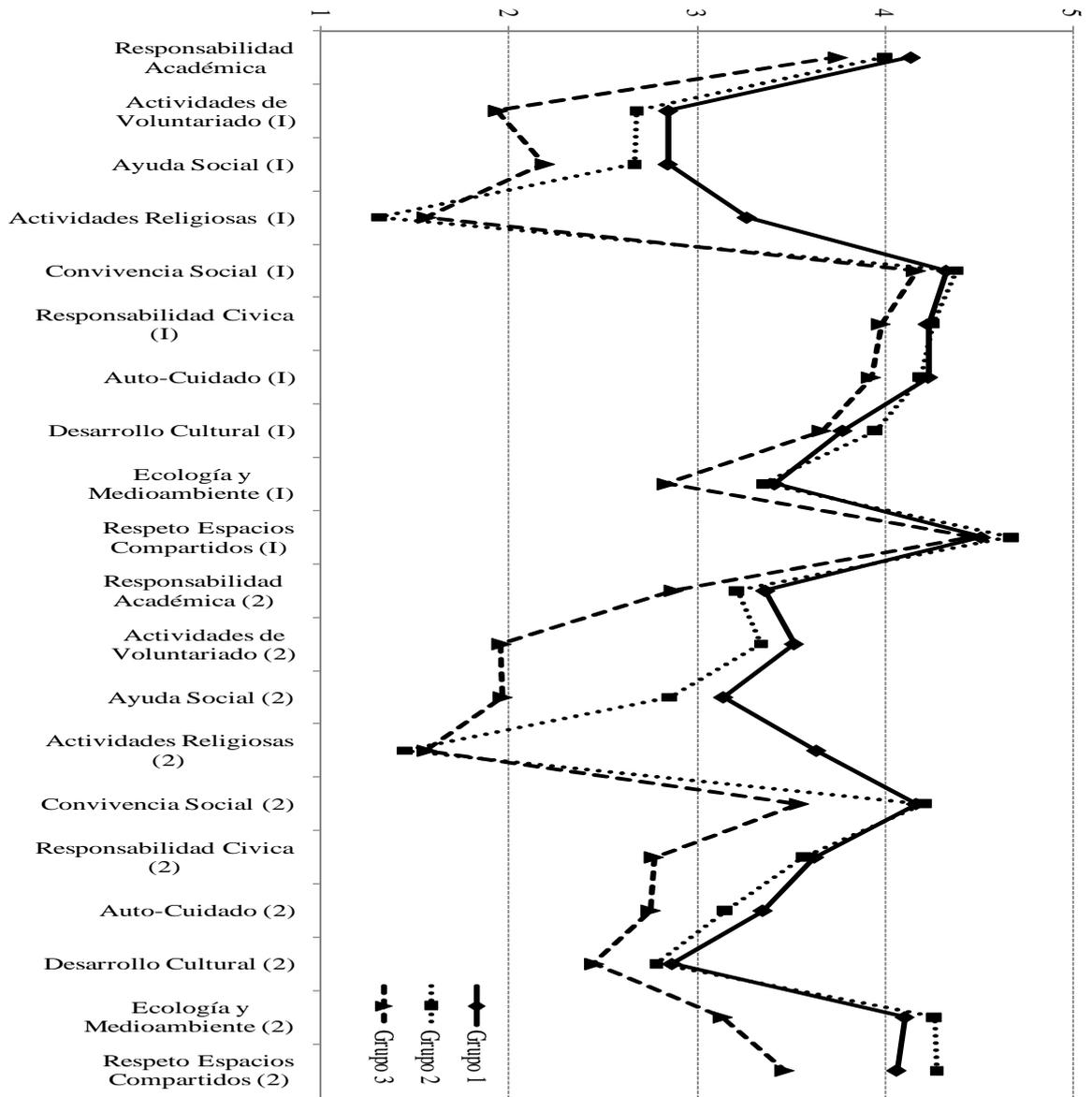


Gráfico 24: Valores promedio de las categorías de las Escalas 1 y 2

9.2.2 RELACIÓN DE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

En este apartado se presentan análisis orientados a conocer, en el presente estudio, la influencia en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables de las dimensiones de valores y las sub-escalas de empatía. A tal efecto se ha llevado a cabo un análisis discriminante, optando por el modelo completo, es decir considerando todas las variables simultáneamente. En este modelo la variable dependiente son los perfiles del alumnado en la responsabilidad social obtenido con el análisis de conglomerados y como variables independientes las diez dimensiones de la escala de valores y las cuatro sub-escalas de empatía. Para la interpretación del análisis discriminante se ha realizado la representación gráfica de las cargas discriminantes no rotadas y los centroides mediante el procedimiento de Dillon y Goldstein (1984).

En el análisis discriminante se han obtenido dos funciones discriminantes significativas- ver Tabla 113-. La primera función discriminante, con una 71% de la varianza explicada, se constituye en la dimensión más relevante de cara a la discriminación de los tres grupos. La segunda función discriminante, con una varianza del 29%, es una dimensión con una menor relevancia en la caracterización de las diferencias de los grupos.

Tabla 113: Contraste de funciones discriminantes en función de los tres grupos del CACSR

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
1	,142 ^a	71,0	71,0	,353	,828	161,206	28	,000
2	,058 ^a	29,0	100,0	,234	,945	48,049	13	,000

En relación con los grupos - ver gráfico 25 y Tabla 114-, en la primera función discriminante, con un alto poder de discriminación, los centroides muestran la clara separación del grupo 1 respecto de los otros dos grupos de responsabilidad social. El grupo 1 se encuentra en el lado positivo de esta función discriminante, mientras los otros dos grupos se encuentran en el negativo y cercanos el uno del otro. En la segunda función discriminante la distancia entre los centroides es menor, lo que indica una menor contribución a la separación de los grupos. No obstante, esta función produce un distanciamiento más escalonado entre los tres grupos, como se puede apreciar en el gráfico 25 y la Tabla 114. Se ha de indicar que fundamentalmente separa al grupo 2 del

grupo 3, situándose el grupo 1 en medio de ambos y más cercano al grupo 2. Como se puede observar, el grupo 1 y grupo 2 se encuentran en el lado negativo de la función y el grupo 3 en el lado positivo.

Tabla 114: Funciones en los centroides de los grupos

Grupos de RSU	Función	
	1	2
Grupo 1	,497	-,018
Grupo 2	-,306	-,240
Grupo 3	-,252	,372

En cuanto a la contribución de las variables en las funciones discriminantes, a partir del grado de significación asociado con los dominios de valor F- ver Tabla 115- a excepción de Autodirección, Estimulación y Logro, las restantes dimensiones de valores y empatía permiten diferenciar entre los grupos. Sin embargo, no todas son relevantes en el análisis discriminante, como se puede apreciar a partir de la Tabla 115. Para considerar las variables significativas para la caracterización de los grupos se ha tenido en cuenta tanto la matriz estructura como los coeficientes estandarizados de la función discriminante.

En la primera función discriminante -ver Gráfico 25 y Tabla 115- las variables que más contribuyen son las dimensiones de valores Tradición, Conformidad, Benevolencia, y Seguridad, mientras que está presente la sub-escala empática de Fantasía (FS). Las cuatro primeras se encuentran en el lado positivo de la función, mientras la fantasía en el lado negativo. Las restantes variables consideradas poseen muy poca contribución.

Ello nos permite indicar que las dimensiones de valores vinculados a la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables se sitúan en torno a la dimensión “Conservación”, que incluye dominios de valor de Conformidad, Seguridad y Tradición, junto al dominio de Benevolencia, prevaleciendo la motivación de mantener el orden, la cortesía, tradición, seguridad, por norma tendrán disposición a auto-atribuirse comportamientos socialmente responsables. La segunda función discriminante se caracteriza, por una parte, por la sub-escala empática Malestar Personal (PD) y el dominio de valor Hedonismo -situadas en el lado positivo de la función-; por otra parte, las sub-escalas de empatía Toma de Perspectiva, Preocupación Empática y el

dominio de valor Universalismo que se hallan en el lado negativo de la función. Las otras variables tienen una escasa contribución a la función discriminante.

A partir de ello, esta función se caracteriza por la oposición entre valores orientados al bienestar social, y por lo tanto moduladores en comportamientos socialmente responsables confrontados, según es de esperar en el modelo teórico de Schwartz (2010), a los de Hedonismo, quienes evitarán situaciones que les provoquen Malestar personal, centrándose en su bienestar; mientras que personas guiadas por valores de Universalismo, tendrían como habilidades empáticas la capacidad de adoptar el punto de vista de otras personas y que ello les provocara emociones conducentes a participar en su bienestar.

Tabla 115.-Análisis discriminante en función de valores y empatía

						Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas		Matriz de estructura	
						Función		Función	
Pruebas de igualdad de las medias de los grupos						1	2	1	2
	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.				
Autodirección	,999	,489	2	858	,614	-,311	,266	,087*	,031
Estimulación	,994	2,695	2	858	,068	,146	,180	,127	,263*
Hedonismo	,982	7,742	2	858	,000	-,362	,350	-,267	,369*
Logro	,995	2,303	2	858	,101	-,179	,188	,188*	,076
Poder	,984	6,799	2	858	,001	,092	-,174	,311*	,190
Seguridad	,986	6,131	2	858	,002	-,168	,362	,307*	,123
Conformidad	,962	16,767	2	858	,000	,272	-,191	,523*	-,065
Tradición	,913	40,945	2	858	,000	,753	,220	,814*	,151
Benevolencia	,978	9,767	2	858	,000	,103	-,161	,370*	-,238
Universalismo	,989	4,820	2	858	,008	,192	-,735	,181	-,337*
PTSUM	,979	9,406	2	858	,000	-,102	-,231	-,174	-,551*
FSSUM	,983	7,593	2	858	,001	-,281	,215	-,350*	,070
ECSUM	,984	7,128	2	858	,001	-,009	-,373	-,163	-,470*
PDSUM	,990	4,458	2	858	,012	,194	,367	,118	,381*

*. Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

Por consiguiente, tanto a partir de las dimensiones de las funciones discriminantes como de las variables más relevantes en ambas funciones discriminantes- ver *Gráfico 25* y *Tabla 115*- se puede establecer una relación entre la responsabilidad social y los valores y la empatía en el estudiante universitario. De esta forma, el **Grupo 1** se caracteriza por poseer unas puntuaciones más altas en las dimensiones de valores Tradición, Conformidad, Benevolencia y Seguridad, y en las sub-escalas de empatía por un valor más elevado en Malestar Personal (PD) y menor en las demás sub-escalas. No obstante, los dominios de valor que más caracterizan a este grupo son sobre todo Benevolencia, Conformidad y Seguridad, es decir que atendiendo a las disquisiciones planteadas por Batson (2009) sobre qué impulsaría a ser socialmente responsable, en este caso a estudiantes del **Grupo 1** serían motivos más cercanos al interés en que el entorno social les proporcione seguridad, más allá de una causa plenamente altruista.

El **Grupo 2** se caracteriza por estudiantes que poseen unas puntuaciones menores en las dimensiones de valores y sobre todo por unas puntuaciones más altas en las sub-escalas de empatía Preocupación Empática (EC) y Toma de Perspectiva (PT), que son éstas últimas las que caracterizan a este grupo. Por consiguiente, este grupo lo podemos caracterizar por un perfil evolutivamente adaptado al medio, con capacidad para identificar las principales características de una situación social, sentir los motivos que impulsan a las personas y tener la capacidad para actuar responsablemente. En un modelo de corte evolutivo desde la neurociencia (Damasio, 2005), se podría referir al grupo que más ha desarrollado la interacción entre áreas cognitivas y emocionales.

Finalmente, el **Grupo 3** se caracteriza por estudiantes con una menor puntuación en las categorías de valores, a excepción del Hedonismo, en el que muestran un valor más elevado que los otros dos grupos, y en cuanto a las sub-escalas de empatía muestra una puntuación mayor en la dimensión de Fantasía (FS). Ello indica que es un grupo que se caracteriza por un interés egocéntrico basado en la obtención de placer y auto-indulgencia, siendo la interacción entre el valor Hedonismo y la sub-escala de empatía, Fantasía, un mecanismo que mantiene a estudiantes de este grupo alejados de preocupaciones por la sociedad siempre que ello no provoque bienestar.

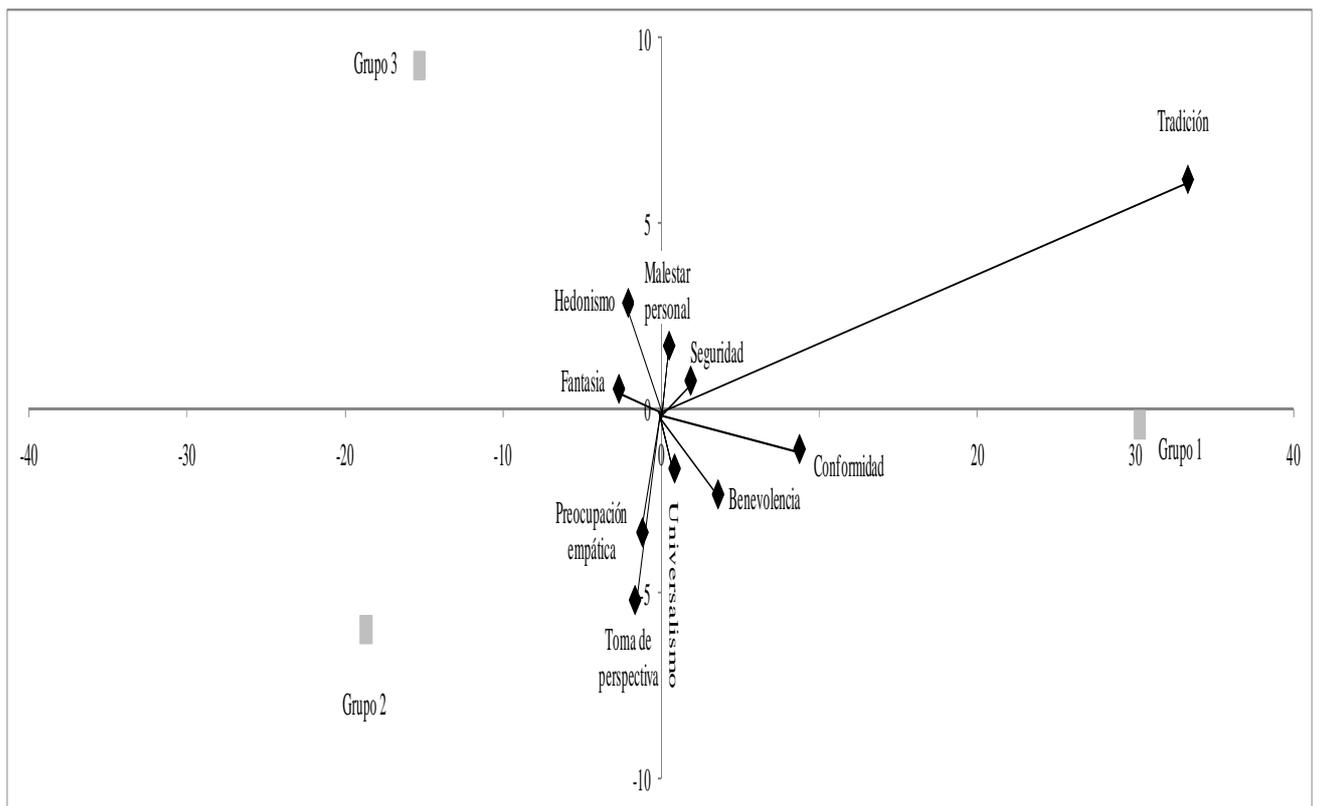


Gráfico 25: Representación gráfica de las cargas discriminantes no rotadas y los centroides.

Por último, en relación con la clasificación obtenida con el análisis discriminante - ver Tabla 116- el 50,3% (47,4% en la validación cruzada) de los estudiantes se encuentran bien clasificados en su grupo, a partir de las dimensiones de valor y de empatía. En cuanto a la clasificación por grupos, el grupo mejor clasificado es el **Grupo 1**, seguido del **Grupo 3** y del **Grupo 2**. Si se consideran los estudiantes mal clasificados en los grupos 1 y 2, la mayoría de los estudiantes se encuentran clasificados con los grupos contiguos, lo que indica una cierta coherencia. Sin embargo, **el Grupo 3** presenta una peor clasificación, pues los estudiantes se reparten equitativamente entre los otros dos grupos.

Tabla 116: Resultados de la clasificación del análisis discriminante

		Clúster ACSR	Grupo de pertenencia pronosticado			Total
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	
Original	Recuento	Grupo 1	185	60	68	313
		Grupo 2	98	144	82	324
		Grupo 3	60	60	104	224
	%	Grupo 1	59,1	19,2	21,7	100,0
		Grupo 2	30,2	44,4	25,3	100,0
		Grupo 3	26,8	26,8	46,4	100,0
Porcentaje de casos perfectamente clasificados: 50,3%						
Validación cruzada	Recuento	Grupo 1	180	64	69	313
		Grupo 2	100	135	89	324
		Grupo 3	66	65	93	224
	%	Grupo 1	57,5	20,4	22,0	100,0
		Grupo 2	30,9	41,7	27,5	100,0
		Grupo 3	29,5	29,0	41,5	100,0
Porcentaje de casos perfectamente clasificados: 47,4%						

9.2.3 APROXIMACIÓN TEÓRICA A LAS RELACIONES DE LOS DOMINIOS DE VALOR Y LAS SUB-ESCALAS DE EMPATÍA EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

En este apartado se presenta un modelo teórico acerca de las relaciones causales entre la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, desde los constructos dominios de valor y las sub-escalas de empatía. Para ello, se ha propuesto un modelo en el cual la variable latente Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (ACSR) se encuentra determinada por las dos escalas de medida, Frecuencia (E1) e Intencionalidad (E2). A su vez, la variable ACSR está influida por las dimensiones de valores y las sub-escalas de empatía.

Para comprobar esto se ha utilizado el modelo de Ecuaciones Estructurales de Múltiples Indicadores y Múltiples Causas (MIMIC). Este modelo propuesto permite conocer la estructura de la relación entre una o más variables latentes y sus indicadores, junto con una serie de variables covariadas que influyen en la variable latente. El modelo MIMIC propuesto muestra un ajuste excelente, como se puede observar en la tabla 110. De este modo, la χ^2 es no significativa, lo que indica un buen ajuste. Por otra

parte, los demás indicadores considerados (RMSEA, CFI, SRMR, GFI y AGFI) muestran un ajuste muy satisfactorio del modelo.

Tabla 117: Indicadores de ajuste del modelo MIMIC

χ^2			RMSEA						
χ^2	Gl.	P	RMSEA	Int 90%	P	CFI	SRMR	GFI	AGFI
30,89	104	1,00	0,00	0,00-0,00	1	1,0	0,012	1,00	0,99

En relación con el modelo de medida, la variable latente se encuentra bien representada por las dos escalas de auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social. Las saturaciones son 0,64 para la escala 1 y 0,71 para la escala 2, siendo ambos indicadores significativos ($p < ,01$). La varianza explicada de ambas variables es del 41% y del 50%, respectivamente. En cuanto a la variable latente, la responsabilidad social universitaria, la varianza explicada por el modelo es el 20% ($R^2 = 0,20$). Por consiguiente, el modelo de medida, determinado por las dos escalas, muestra la pertinencia de estos indicadores para la estructuración de la variable latente. Asimismo, el modelo estructural es plenamente satisfactorio.

En cuanto a la relación de las variables covariadas respecto a la variable latente, por parte de los dominios, el Hedonismo, la Tradición, el Universalismo; y por parte de las sub-escalas de empatía determinantes, Toma de Perspectiva (PT) y Fantasía (FS), son las variables que influyen en la variable Auto-atribución de Comportamientos de Socialmente Responsables en estudiantes de Universidad del presente estudio. Las otras dimensiones no presentan un efecto significativo sobre esta variable.

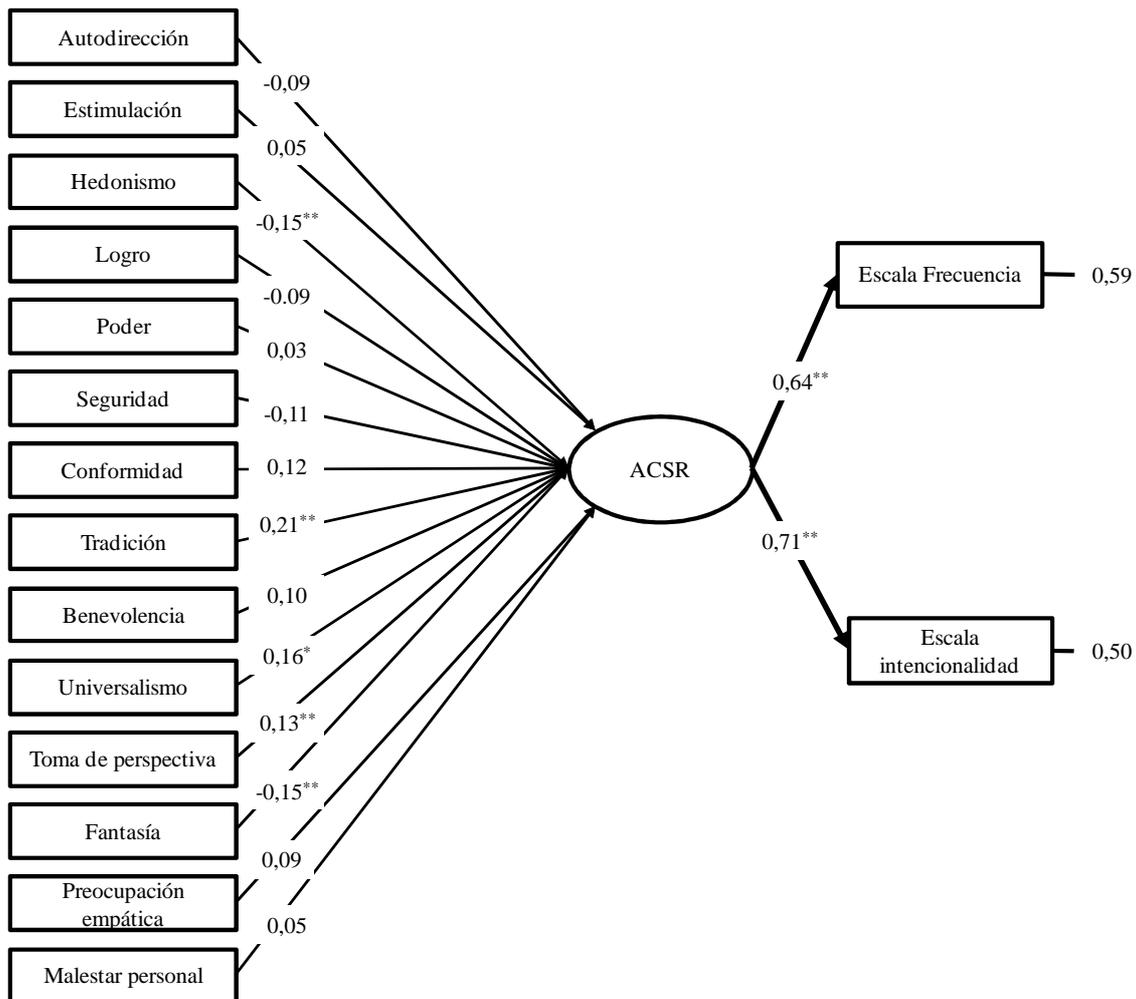


Gráfico 26: Modelo estandarizado de Múltiples Indicadores y Múltiples Causas

El dominio de valores Tradición es el que más influencia tiene sobre la auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social, siendo la misma en un sentido positivo, y por lo tanto, cuanto más valoración se da a los valores incluidos en el dominio de valor de **Tradición**, (respeto la tradición, ser una persona moderada, aceptación de la vida, ser una persona devota y humildad), mayor auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social. El dominio de valor **Universalismo**, en sentido positivo, ejerce un efecto significativo, lo que se traduce que mayores puntuaciones en valores del dominio (igualdad, armonía interior, querer un mundo en paz, unidad con la naturaleza, valorar la sabiduría, un mundo de belleza, justicia social, Mente abierta, preservación del medioambiente), se da una mayor auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social, para conseguir los objetivos del valor. En cambio, el dominio de valor **Hedonismo** presenta una influencia en sentido negativo respecto a la auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social, lo que

indica que a menor predominancia de valores del dominio (placer, gozar de la vida, auto-indulgencia), mayor auto-atribución de comportamientos responsables.

En cuanto a las sub-escalas empatía, es en la sub-escala cognitiva de **Fantasía (FS)** en la que se muestra una influencia semejante a la dimensión anterior, también en sentido negativo, lo que indica que a mayor fantasía menor auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social. Finalmente, en la sub-escala cognitiva **Toma de Perspectiva (PT)**, siendo la dimensión que menor influencia según los datos en la presente muestra tiene, si bien parecida a las tres anteriores, y en sentido positivo, implica que a mayor Toma de Perspectiva, también se presenta en estudiantes una mayor auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social.

CONCLUSIONES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

En esta breve conclusión se pretende resaltar cómo el modelo teórico de los valores básicos de Schwartz (2010) y en gran parte el modelo de empatía de Davis (2006), enlazan con los resultados obtenidos en la investigación sobre el rol que puede tener la educación superior en la responsabilidad social, analizada mediante la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables. Los dominios de valor Tradición y Universalismo guían a la persona hacia una valoración positiva de la justicia social, el deseo de una estabilidad transtemporal entorno a la armonía y un mundo en paz; ante ello la habilidad para discernir que comportamientos pueden conducir a dichas metas, correspondería según la propuesta teórica formulada, a la sub-escala de empatía, Toma de Perspectiva dado que es la que permite ante cada situación valorar y primar las acciones que favorezcan el bienestar, en este caso, colectivo.

En contraposición, y en perfecta sintonía con el modelo circular predicho por Schwartz (2010), los valores que comporta el dominio de Hedonismo, centrados en el placer personal, resultan incompatibles y su promoción atenta contra el sentimiento colectivo de bienestar conjunto. En relación al efecto negativo de la sub-escala cognitiva Fantasía, y que está relacionada con la capacidad para situarse mentalmente en personajes imaginarios, se presentan hipótesis en la discusión.

Los análisis realizados han permitido establecer una serie de variables psicológicas que diferenciarían entre tres grupos de estudiantes, dos de los cuales presentan una

tendencia hacia comportamientos de responsabilidad social con mayor frecuencia e intencionalidad al beneficio mutuo que el tercero. En este sentido, cabe realizar unas breves matizaciones sobre cada grupo, dado el interés del presente estudio en analizar desde la psicología la comprensión de la responsabilidad social.

El primer grupo, en el que se engloban 313 estudiantes, manifiesta una clara tendencia hacia valores referentes al área de la dimensión de Conservación, como son los dominios de Tradición, Conformidad y Seguridad, sobretodo el primero, junto a los relativos de la dimensión de Auto-trascendencia, los dominios de Benevolencia y Universalismo. A nivel de sub-escalas de empatía, incluye el Malestar Personal como condicionante; por ello, a este grupo se le puede denominar “**responsabilidad adaptativa emocional**”, pues las bases que influirían en ser socialmente responsable radicarían en mantener un ajuste emocional adecuado a un contexto estable, para ello se fundamentan en referencias a la tradición y se muestran conformes a la decisión mayoritaria.

El segundo grupo, del que forman parte 324 estudiantes, tal como se ha indicado, cercano al primero y con el que comparte la auto-atribución de comportamientos de responsabilidad social, se fundamenta en dos sub-escalas empáticas, la Toma de Perspectiva y la Preocupación Empática. El ajuste entre ambas sub-escalas, cognitiva la primera y emocional la segunda, refleja que por convicción llevaría a cabo comportamientos de responsabilidad social, sin la influencia del desajuste que provoca la angustia, establecería un enfoque sobre cada situación; en base a ello, se podría denominar “**responsabilidad consciente**”, como parte de un proceso de toma de conciencia de la situación en sus aspectos cognitivos y emocionales.

El tercer grupo, conformado por 224 estudiantes, se desliga de los dos anteriores y en contraposición a los dominios de valor Benevolencia y Universalismo, se caracteriza por el dominio de valor Hedonismo, centrando la importancia en el placer individual, y la sub-escala cognitiva Fantasía; se podría denominar “**responsabilidad desvinculada**” dado que evita el deber o sentir de ser responsable ante la sociedad.

BLOQUE IV CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La presente investigación ha formulado una propuesta de investigación acerca de la Responsabilidad Social de las Universidades, desde la perspectiva relativa a la influencia que puedan tener las instituciones de Educación Superior en la formación de estudiantes socialmente responsables. El ser socialmente responsable se ha considerado como la auto-atribución de aquellas conductas que se ejercen con cierta frecuencia y guiados mediante valores cuya intención está orientada al bienestar colectivo (Navarro, 2006).

La presente investigación plantea que se debe contemplar el rol que ejerce la educación en las Universidades sobre la responsabilidad social en estudiantes, proponiendo la hipótesis por la que subyacen al comportamiento humano valores y empatía que inciden ser socialmente responsable. Para ello se ha realizado una propuesta sobre cómo analizar la responsabilidad social mediante el estudio de la auto-atribución de comportamientos, y los valores en estudiantes, entendiendo que ser responsable precisa de guías motivacionales, producto de cogniciones dotadas de emociones, que hacen prevalecer comportamientos orientados al bienestar colectivo en contraste con otros que antepondrían el beneficio personal. Al afirmar que los valores que motivan comportamientos están dotados de afectos y emociones durante los procesos cognitivos que guían las conductas, se ha propuesto que la empatía, desde un enfoque multidimensional (Davis, 1980), pueda ser el mecanismo evolutivo que ejerce influencia tanto en el ámbito cognitivo como emocional en los procesos psicológicos básicos que ejercerían una influencia en los valores (Damasio, 2005, 2007; de Waal, 2009), y por ende en llevar a cabo comportamientos socialmente responsables.

En este bloque, se comenta en primer lugar la consecución de objetivos propuestos, y se exponen las conclusiones obtenidas realiza un repaso en atención de los resultados obtenidos presentando las hipótesis que fueron planteadas al iniciar esta investigación y relacionándolos con los resultados. Seguidamente se aborda la discusión, desde el contexto teórico en el cual se ha desarrollado la investigación, se realiza una evaluación crítica con el estudio y se termina con un apartado sobre el creciente interés por la responsabilidad social en las Universidades y su estudio desde el efecto de la formación en estudiantes, proponiendo algunas líneas de estudio.

CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES ENTRE AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL, LOS VALORES Y LA EMPATÍA.

Este capítulo de conclusiones, tras referir al cumplimiento de objetivos previstos en el presente estudio de carácter exploratorio, realiza un repaso en atención de los resultados obtenidos presentando en primer lugar las hipótesis que fueron planteadas al iniciar esta investigación y relacionándolos con los resultados.

El objetivo principal, se ha cumplido, presentándose la descripción de las puntuaciones de estudiantes de Universidades iberoamericanas en los instrumentos de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR), Valores y Empatía, exponiendo los resultados estadísticamente significativos en cuanto a la influencia que pueden tener variables independientes como sexo, rango de edad, área de estudios, ciclo académico y el rol de género, por una parte, y por otra señalando la interrelación que se da entre constructos.

Dado el carácter exploratorio de la investigación, se cumplen los 4 objetivos específicos previstos; en el capítulo 7 se han mostrado las puntuaciones obtenidas en el CACSR, y la influencia de las variables independientes mediante ANOVAs; mientras que en el capítulo 8 se presentaron las puntuaciones obtenidas en Valores y Empatía, y las puntuaciones estadísticamente significativas obtenidas en relación a las variables independientes presentadas por el mismo procedimiento de ANOVA. Posteriormente, en el capítulo 9 se han detallado y comentado los resultados provenientes del análisis de la influencia de los valores humanos, mediante el SVS de Schwartz (Schwartz, 1992, 2006) y la empatía multidimensional, mediante el IRI (Davis, 1980), en relación a la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables con el CACSR (Davidovich et al., 2005). El rol de género y su influencia en la auto-atribución comportamientos socialmente responsables, los valores humanos y la empatía, ha sido analizado y se han reportado los principales resultados obtenidos de realizar ANOVA.

Seguidamente se da paso a exponer las hipótesis, comentando en qué casos se han visto cumplidas.

10.1 ACERCA DE LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES

A continuación se presentan la confrontación entre resultados obtenidos en los análisis realizados en el Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, con las hipótesis planteadas.

H 1.1 Se plantea en la investigación la hipótesis por la cual se darán resultados similares a las obtenidas en los dos estudios anteriores realizados en Chile con el CACSR, en las puntuaciones medias de las escalas de Frecuencia e Intencionalidad de Comportamientos Socialmente Responsables. Se espera que sean las categorías de Respeto por los espacios compartidos, Auto-cuidado y Convivencia Social, las que registren puntuaciones mayores en ambas escalas

Se cumple la hipótesis planteada, al observar como las actuales puntuaciones medias, corresponden a las obtenidas en anteriores estudios (Bustamante y Navarro; 2007; Navarro et al., 2010). Atendiendo a los resultados, se puede confirmar que se dan puntuaciones similares en la Escala 1, de frecuencia de comportamientos socialmente responsables, con medias semejantes en Bustamante y Navarro (2007), en Navarro et al, (2010) y en la actual. Del mismo modo, en la Escala 2, de intencionalidad en los comportamientos, se observa que las puntuaciones obtenidas en estudios anteriores (Bustamante y Navarro, 2007; Navarro et al., 2010) son similares a las actuales.

Por lo que refiere a las categorías, se constata que la máxima puntuación en las escalas 1 y 2 en las diferentes investigaciones corresponde a “Respeto por los espacios compartidos”, es decir aquellos comportamientos que manifiestan estudiantes en mantener cuidadas las zonas comunes de las Universidades o las calles, y “Convivencia social”, que refiere a la aceptación de las demás personas y el interés en el diálogo social. En cambio, en la categoría de “Auto-cuidado”, que alude a la preocupación por la salud y atención al cuidado físico, ha sido importante en las puntuaciones obtenidas en los estudios chilenos pero puntúa por debajo en la presente investigación a la categoría “Responsabilidad Cívica” cuyos ítems atiende desde la participación democrática y al cumplimiento de las obligaciones con organismos públicos.

Los resultados en las tres investigaciones presentadas, indican unas medias que se enmarcan mayormente en una frecuencia media de realizar el comportamiento, y en la

categoría de respuesta “No tengo clara la intención” de la Escala 2 de intencionalidad, similar a los obtenidos por Navarro et al. (2010).

*H 1.2 En relación a la influencia de las **variables socio-demográficas** en las escalas del CACSR, se plantea la hipótesis de una mayor puntuación en ambas escalas en mujeres sobre hombres, sobre todo en intencionalidad dado que tradicionalmente se espera en mujeres un mayor compromiso por el bienestar colectivo.*

El ANOVA realizado en las escalas 1 y 2, para conocer la influencia de la variable sexo, indica que en las mujeres la intencionalidad hacia un beneficio colectivo es superior de forma estadísticamente significativa; en las diferentes categorías, en la escala 1 se observaron diferencias estadísticamente significativas superiores en mujeres en cuanto a “Responsabilidad Académica”, que comprende el cumplimiento de las obligaciones propias de ser estudiante, y “Respeto por los espacios compartidos”, mientras que en la Escala 2 se dan igualmente en “Respeto por los espacios compartidos” y también en la categoría de “Ecología y Medioambiente”, cuyos comportamientos tiene relación con el uso racional de energías y la preocupación por la naturaleza y su estado de conservación.

Al no hallarse diferencias estadísticamente significativas en la Escala 1 de Frecuencia, el estudio revelaría que en la realización de los comportamientos socialmente responsables que describe el CACSR, no se dan diferencias en función del sexo, aunque sí que las mujeres presentan una mayor orientación al beneficio colectivo, lo cual es atribuido en Navarro et al. (2010) a un desarrollo psicológico femenino diferente, que atendiendo a Gilligan (1992, 1994), conlleva a una construcción moral distinta que la masculina y por la cual las mujeres actúan motivadas por una ética de cuidado,

*H 1.3 En relación a la edad, se esperan encontrar diferencias estadísticamente significativas en el grupo de estudiantes de mayor **edad**, principalmente en la escala de intencionalidad, dado que se espera que en virtud de una mayor madurez, muestren mayor implicación social.*

Los resultados obtenidos en el ANOVA realizado en función de la edad revela que el grupo de estudiantes entre 22 y 26 años presenta mayor frecuencia de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables en las categorías “Respeto por los

espacios compartidos” y “Desarrollo Cultural”, que comprende aquellos comportamientos relacionados con cultivar el intelecto más allá de lo demandado por las obligaciones propias de estudiar, tales como el placer leer de libros; y en el grupo de estudiantes de entre 18 y 21 años, se da una mayor la frecuencia en comportamientos de la categoría “Actividades Religiosas” que además de incluir la participación en eventos religiosos también hace referencia a divulgar y compartir la propia fe.

En la Escala 2 de Intencionalidad del CACSR, el ANOVA muestra diferencias estadísticamente significativas a favor de una mayor puntuación hacia el beneficio colectivo en estudiantes del primer grupo, es decir, en la población más joven se manifestaría una mayor tendencia hacia la intención de beneficio mutuo que se manifiesta en diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de estudiantes ≤ 21 en las categorías de “Ayuda Social”, “Actividades Religiosas”, “Convivencia Social” y “Responsabilidad Cívica”. Ello revelaría que a mayor edad se daría una tendencia hacia el beneficio personal, contraviniendo la hipótesis planteada; ante estos resultados cabe plantear si debido a la falta de formación para ser socialmente responsable se estaría dando una situación contraria a la deseable y expuesta por la UNESCO en su demanda de excelentes profesionales que sean responsables.

*H 1.4 En relación al **área de estudios**, se espera que estudiantes de Ciencias Sociales muestren mayor puntuación en las escalas de frecuencia e intencionalidad sobre estudiantes de Ciencias Empresariales e Ingenierías; ello debido a que en estudiantes que se preparan para ejercer una función relacionada a la atención directa a personas, más que los otros dos grupos cuya profesión se centra en procesos o cálculos, deberían mostrar mayor predisposición.*

En relación a la hipótesis que plantea un mayor número de comportamientos de responsabilidad social en estudiantes de área de Ciencias Sociales, los resultados del ANOVA realizado en las dos escalas señalan que estudiantes del área de ciencias empresariales obtienen en la Escala 1 puntuaciones significativamente más altas en las categorías de “Responsabilidad Cívica” y “Auto-cuidado”; en la Escala 2, la intencionalidad de estudiantes del área de Ciencias Empresariales en “Responsabilidad Cívica” presenta una intencionalidad hacia el beneficio colectivo, estadísticamente significativa superior a la mostrada por estudiantes de Ciencias Sociales. En estudiantes de Ciencias Sociales se presentan medias superiores, estadísticamente significativas, en

“Actividades de Voluntariado”, entendidas como aquellas que se realizan o bien en entornos asociativos o a favor de entidades sociales, y “Respeto por los espacios Compartidos.

La hipótesis planteada no se confirmaría entonces, dado que a nivel de escalas globales no se dan diferencias significativas, y las que se obtienen en el ANOVA de influencia del área de estudios y las categorías de las escalas de frecuencia e intencionalidad, revelan mayormente que estudiantes de Ciencias Empresariales realizan más comportamientos socialmente responsables en “Responsabilidad Cívica”, con lo cual manifestarían una atención al orden y se atenderían a la legalidad por el bien social.

H 1.5 En cuanto al ciclo académico, si la Universidad ejerce una función de formar a personas para ser excelentes profesionales ejercer una ciudadanía responsable, es de esperar que estudiantes de segundo ciclo muestren mayor frecuencia e intencionalidad de comportamientos socialmente responsables.

En base al estudio realizado sobre la influencia del ciclo en cuanto a comportamientos socialmente responsables, no se cumpliría la hipótesis planteada puesto que tan solo se han dado diferencias estadísticamente significativas en relación a una mayor frecuencia de comportamientos en la categoría de “Desarrollo Cultural” en estudiantes de segundo ciclo, no observándose influencias en otras categorías ni entre las escalas de frecuencia e intencionalidad.

Este resultado es acorde al de la hipótesis 1.3, de influencia de la edad, refuerza el plantear si las Universidades no están trabajando para promover la responsabilidad social entre sus estudiantes.

10.2 ACERCA DE LOS VALORES BÁSICOS

H 2.1 Las puntuaciones medias en valores del presente estudio seguirán las tendencias por las cuales predominarán puntuaciones en valores de Universalismo y Benevolencia, enmarcados en la dimensión de “Auto-trascendencia”, dado que frente a población adolescente en la cual pueden predominar valores relativos a la dimensión de “Auto-promoción” y “Apertura al cambio”, se espera que la formación universitaria recibida incida en que adopten posiciones más comprometidas con la sociedad y el bienestar general.

La hipótesis planteada se cumple, dado que se observa una mayor media en las dimensiones de valor en “Auto-trascendencia”, es decir la dimensión que comprende los dominios de valor Universalismo y Benevolencia, con valores relacionados con la paz, la preocupación por las demás personas, el bienestar colectivo; en la investigación se ha obtenido la máxima puntuación en el dominio de valor de Universalismo, en comparación con la puntuación media obtenida en la dimensión antagónica “Auto-promoción” que registra la menor media, aunque cabe señalar que el dominio de valor Logro, relacionado con la consecución de objetivos, ha sido el que segunda mayor media ha tenido tras Universalismo.

Tras la dimensión de “Auto-trascendencia” la siguiente en importancia es la de “Conservación”, puntuando por encima de su opuesta “Apertura al Cambio”, que comprende los dominios Estimulación, Auto-dirección y Hedonismo y cuya orientación incide en la búsqueda activa motivada por buscar el bienestar en contraposición con los dominios de valor de “Conservación”, Tradición, Seguridad, Conformidad, que sitúan el bienestar en mantener el orden establecido.

En conclusión, en este estudio se da un predominio de valores orientados al bienestar colectivo, que trasciende el bienestar personal, ligados al mantenimiento del orden y las tradiciones.

*H 2.2. En atención al **sexo**, se espera observar diferencias significativas a favor de las mujeres en valores de la dimensión de Auto-trascendencia, más ligados al bienestar colectivo, y también en la dimensión de Conservación. Sin embargo, se espera que los varones presente mayores puntuaciones en las dimensiones de Auto-promoción (poder, logro), y Apertura al cambio (hedonismo, auto-dirección, estimulación) en base al rol social que se espera desarrollen.*

La hipótesis planteada recibe empíricamente apoyo de forma parcial al encontrarse una influencia estadísticamente significativa en valores de Estimulación y Hedonismo, y consiguientemente en la dimensión de “Apertura al Cambio”, superior en hombres que en mujeres. Estos resultados confirman estudios sobre sexo y valores en los cuales los hombres tienen una tendencia social y biológica hacia la búsqueda de placer, presentan mayor auto-indulgencia y audacia (Schwartz y Rubel, 2005; Rubel y Schwartz, 2009).

En cambio no se han dado diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de “Auto-trascendencia” / “Auto-promoción”, ni en “Conservación”, lo cual no permite señalar una influencia del sexo claramente diferenciadora. Ello puede ser debido a la configuración de la muestra, con predominio de estudiantes del área social y mujeres, posteriores estudios deberán aportar conocimiento.

*H 2.3 El **rango de edad** influirá en una mayor tendencia en el grupo de mayor edad al orientarse por valores de “Conservación”, en detrimento de valores de la dimensión de “Apertura al cambio”; no se esperan diferencias entre valores de “Auto-trascendencia” y “Auto-promoción” pues dado que aun no han ingresado en el mercado laboral, se parte de la hipótesis que la edad no provocará variaciones en las tendencias hacia los valores de una u otra dimensión.*

Los resultados obtenidos en relación a la influencia de la edad en la preferencia por dimensiones de valor no se ha cumplido, puesto que los resultados señalan que el grupo de estudiantes menores de 22 años se decanta por valores de la dimensión “Conservación” al presentar diferencias estadísticamente significativas en los dominios de Seguridad, Conformidad y Tradición; mientras en la dimensión de “Auto-promoción”, también resulta significativa para estudiantes del grupo más joven, al obtenerse diferencias estadísticamente significativas para el dominio de Poder en estudiantes menores de 22 años.

Estudios de Schwartz (2010) convendrían en la tendencia a obtener mayores puntuaciones en la dimensión de “Auto-promoción” en jóvenes, dado que están en la fase en la cual deben prepararse a entrar en el entorno laboral y aspirar a situarse bien, sin embargo la preferencia por valores asociados a la “Conservación” en población más joven habría que buscarla en otros factores tales como el nivel socio-económico, o bien relacionados con la regulación emocional, cuestión abordada en el punto 10.4.

H 2.4 En función del área de estudios, se plantea este estudio la hipótesis de esperar que estudiantes del área de empresariales muestren mayor preferencia por valores de la dimensión de auto-promoción, mientras que estudiantes del área de ciencias sociales se decantarían por valores de la dimensión de Auto-trascendencia; siendo la auto-dirección la dimensión que puede caracterizar a estudiantes de ingenierías.

Las hipótesis planteadas se cumplen parcialmente; en vista de los resultados obtenidos en relación a la influencia del área de estudios en los valores, se presentan diferencias estadísticamente significativas en los dominios de valor Estimulación, Logro, Poder, Conservación, Seguridad y Tradición; que refieren básicamente a las dimensiones de “Conservación” y “Auto-promoción”. Atendiendo a las diferencias en “Auto-promoción”, relacionada con valores relativos al éxito personal, se cumple la hipótesis al obtener estudiantes del área de Ciencias Empresariales puntuaciones superiores a estudiantes del área de Ciencias Sociales y del área de Ingenierías. A su vez, estudiantes de Ciencias Empresariales presentan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de “Conservación”, la cual aboga por mantener la cohesión social en base a las tradiciones y la prevalencia del orden social, en igual sentido superior a las medias obtenidas por estudiantes del área de Ciencias Sociales y de Ingenierías.

Se cumple la hipótesis por la cual se esperaba en estudiantes de ingenierías mayores puntuaciones en “Auto-dirección”, siendo superiores a las demostradas por estudiantes del área de Ciencias Sociales. Aunque contrariamente a lo previsto, la dimensión de valores de “Auto-trascendencia” no presentan diferencias significativas motivadas por el área de estudios en ninguno de los dominios de valor que la conforman (Universalismo y Benevolencia).

H 2.5 El ciclo académico presentará diferencias entre estudiantes de 1º y 2º, siendo en el último grupo donde se apreciarán diferencias estadísticamente significativas en valores de la dimensión “Auto-trascendencia”, dado que el efecto de la educación superior los deberá haber concienciado sobre la importancia de su aportación como futuros profesionales en ejercer una ciudadanía responsable.

La hipótesis planteada no se ha confirmado empíricamente, las puntuaciones medias obtenidas por estudiantes de primer ciclo en Benevolencia, son estadísticamente superiores a las manifestadas por estudiantes de segundo ciclo. A la par se han dado diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes de primer ciclo en los dominios de valor Conformidad y Tradición, resaltando una preferencia por valores de la dimensión de “Conservación” en primer ciclo.

Este resultado es acorde al obtenido en la hipótesis H 1.5, en donde se comenta que en función del ciclo no aumentaba la puntuación en las escalas del CACSR. En este sentido parece que la relación entre auto-atribución de comportamientos socialmente responsables y valores mantiene las sinergias, resultando importante desde la gestión universitaria el atender a las causas por las cuales no se pudiera avanzar durante la formación en ser más consciente de la responsabilidad social de las personas egresadas.

10.3 EN RELACIÓN A LA EMPATÍA

*H 3.1 Se plantea la hipótesis por la cual al comparar las **medias de las sub-escalas de empatía** del modelo de Davis (1980), con estudios similares realizados en población adolescente y con adulta joven universitaria, se observarán diferencias superiores en las escalas “Toma de Perspectiva” y “Preocupación Empática”; y menores en “Malestar Personal” en población universitaria.*

Se ha cumplido la hipótesis, confirmando empíricamente una mayor puntuación en la muestra de estudiantes en las sub-escalas de “Toma de Perspectiva” y “Preocupación Empática”. La comparación con otras investigaciones muestra como se da una evolución en las cuatro sub-escalas respecto a las medias que se obtienen en población universitaria en referencia a población adolescente, y es similar a la obtenida en investigaciones llevadas a cabo con población adulta lo cual es coherente con los estudios que indican una evolución de la empatía hasta entrada la joven edad adulta, que se situaría por encima de los 18 años (Eisenberg et al., 2002).

*H 3.2 Partiendo de las pruebas empíricas obtenidas en relación a la **variable sexo** en estudios presentados, se hipotetiza que las mujeres puntuarán por encima de los varones en las 4 sub-escalas del IRI; ello tanto por factores sociales como de carácter neuropsicológico tal y como se planteó en el marco teórico.*

Empíricamente la hipótesis planteada se ha cumplido, al darse diferencias estadísticamente significativas en las sub-escalas de “Toma de Perspectiva”, “Preocupación Empática” y “Malestar personal” superiores en las mujeres; en relación a la sub-escala de “Fantasía” no se detectan diferencias.

*H 3.3 A partir de las evidencia empíricas presentadas se establece la hipótesis por la cual con el aumento de **edad** se darán diferencias significativas entre el grupo de menor edad y el de mayor edad, aumentando las puntuaciones en las dimensiones Toma de Perspectiva y Preocupación Empática, y disminuirán las puntuaciones en la dimensión Malestar Personal.*

La hipótesis no se cumple al encontrar en los resultados diferencias estadísticamente significativas en las sub-escalas de empatía en función de la edad, ello entraría en congruencia con los estudios que señalan la adolescencia como la etapa en la cual se dan mayores cambios en cuanto a empatía (Davis y Franzoi, 1991; Eisenberg et al., 1987; Martí y Palma, 2009).

A partir de los 18 años en adelante, se consideraría finalizada la adolescencia, el período en el cual fisiológica y psicológicamente las personas atraviesan cambios hormonales que inciden en las estructuras cerebrales; siendo comentado por los estudios referidos, que las capacidades emocionales que regulan el Malestar Emocional o la Preocupación Empática, se han estabilizado en cada persona al igual que las cognitivas de Toma de Perspectiva y Fantasía. Sin embargo, contemplar la educación en empatía de carácter cognitivo-emocional durante la formación universitaria, podría tener un efecto positivo y necesario para formar estudiantes socialmente responsables (Colby et al., 2003; Buxarrais y Martínez, 2009; Martí, 2010).

H 3.4 En estudiantes del área de estudios de Ciencias Sociales se observarán mayores puntuaciones en “Preocupación Empática”, mientras que las puntuaciones en “Toma de Perspectiva” serán similares en estudiantes de Ciencias Sociales y Ciencias Empresariales, y menores en estudiantes de Ingenierías, dado que el objeto de su formación no es prepararles para trabajar con personas si no centrados en procesos.

La hipótesis es verificada empíricamente de forma parcial, al obtenerse en estudiantes de Ciencias Sociales puntuaciones estadísticamente superiores en la sub-escala “Preocupación Empática” a las obtenidas por estudiantes de Ciencias Empresariales e Ingenierías. Aunque se han dado diferencias estadísticamente significativas en “Toma de Perspectiva” y “Fantasía”, igualmente a favor de estudiantes de Ciencias Sociales, superiores a las de Ciencias Empresariales y del área de Ingenierías, cuando se esperaba mayor equilibrio en “Toma de Perspectiva” entre Ciencias Sociales y Empresariales.

H 3.5 Conforme al nivel educativo, se espera que en estudiantes de segundo ciclo aumenten significativamente las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática.

No se cumple la hipótesis al no hallarse resultados empíricos que respalden diferencias significativas entre estudiantes en función del ciclo que cursan.

10.4 LA RELACIÓN ENTRE CONSTRUCTOS DE LOS VALORES Y LA EMPATÍA EN LA AUTO-ATRIBUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES.

H 4.1 La presente investigación sostiene la hipótesis por la cual estudiantes que puntúen alto en las dimensiones de valor “Auto-trascendencia” y “Conservación” tendrán mayor puntuación en las escalas de Frecuencia (Escala 1) e Intencionalidad (Escala 2) del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables.

La hipótesis se ha visto avalada empíricamente por los resultados, al darse diferencias estadísticamente significativas que avalan la influencia de valores de la dimensión de “Auto-trascendencia” en mayores puntuaciones en la Escala de frecuencias del CACSR, concretamente en cuanto al dominio de Benevolencia, y en la

escala de intencionalidad de comportamiento socialmente responsable, en los dominios de Benevolencia y Universalismo; ello indica que estudiantes socialmente responsables tienen un perfil de valores ligados a la dimensión de “Auto-trascendencia”, valores relacionados con el interés personal por el bienestar colectivo, las metas que tienen entre otros valores la igualdad, un mundo en paz, sabiduría o armonía con la naturaleza.

Por otra parte, también se confirma la hipótesis en estudiantes cuyos valores guía están relacionados con la dimensión de “Conservación”, puesto que en la Escala 1 de Frecuencia del CACSR, obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en cuanto a la influencia de valores de los dominios de Conformidad y Tradición, mientras que en la Escala de 2 de Intencionalidad del CACSR, se obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en los dominios de Seguridad, Conformidad y Tradición. Ello hace referencia a valores como obediencia, aceptar la vida, humildad, o autodisciplina, entre otros.

Ambas dimensiones de valor implican una orientación hacia llevar a cabo comportamientos de responsabilidad social con una motivación respaldada por comportamientos que tienen como referencia el grupo normativo de referencia.

En todo caso, también cabe señalar que en ambas escalas, de Frecuencia e Intencionalidad, se han dado puntuaciones significativas en el dominio de valor Logro, que incluye ítems como inteligencia, influencia, ser capaz y auto-respeto, lo cual también permite entender que los valores del dominio Logro pueden incidir en ser socialmente responsable, pero sin que ello trascienda a la dimensión en la cual se integra el dominio Logro, “Auto-promoción”, puesto que en dicha dimensión también está el dominio de valor Poder, el cual no presenta estadísticamente relación alguna con los comportamientos de responsabilidad social. En relación a la dimensión de “Apertura al cambio”, señalar que el dominio de valor Hedonismo, representado por valores como gozar de la vida y placer, influye en sentido inverso al ser las personas que menos valoran dicho dominio los que mayor intencionalidad hacia el beneficio colectivo se auto-atribuyen, dado que no están centradas en el propio bienestar.

H 4.2 Altas puntuaciones en las sub-escalas de empatía “Toma de Perspectiva” y “Preocupación Empática” tendrán influencia positiva en las escalas de Frecuencia (Escala 1) e Intencionalidad (Escala 2) del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables.

La hipótesis se demuestra parcialmente, al observarse en los resultados como una mayor puntuación en la sub-escala Toma de Perspectiva (PT) influye en una mayor puntuación en la escala 1 de Frecuencia del CACSR, al igual que en la Escala 2 también presenta una influencia hacia puntuaciones que implican intencionalidad hacia el bienestar colectivo.

En el caso de la sub-escala de “Preocupación Empática” no se verifican diferencias estadísticamente significativas sobre su influencia en las escalas del CACSR. Sin embargo, en relación a las otras dos sub-escalas del IRI, se constata que bajas puntuaciones en la sub-escala “Malestar Personal” influyen en una mayor puntuación en la escala de Frecuencia del CACSR, así como bajas puntuaciones en la sub-escala de “Fantasía” influyen en una mayores puntuaciones en la escala de Intencionalidad del CACSR hacia el beneficio colectivo.

H 4.3 Por una parte, altas puntuaciones en las sub-escalas de Toma de Perspectiva y Preocupación Empática, y la dimensión de valor de “Auto-trascendencia”, y por otra parte, bajas puntuaciones en la sub-escala de “Malestar Personal” y altas puntuaciones en la dimensión de valores de “Conservación”, presentarán altas puntuaciones en Frecuencia e Intencionalidad de Comportamientos Socialmente Responsables.

La hipótesis planteada se confirma parcialmente, siendo realizados varios análisis complementarios que permitan la comprensión de las relaciones entre valores, empatía y Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables. En primer lugar, se presentan las conclusiones en base análisis realizados para determinar la influencia de las variables psicológicas valores y empatía en las escalas del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR), llevaron a realizar un modelo de regresión múltiple completo. A continuación, se argumentan los resultados derivados de los análisis realizados para observar las tendencias observadas en cuanto a su puntuación en el CACSR.

En base a los resultados obtenidos, se observa como la sub-escala “Toma de Perspectiva” (PT) presenta una relación positiva con la Escala de Frecuencia del CACSR, mientras que la sub-escala “Malestar Personal” (PD) muestra una relación negativa, siendo la dimensión bipolar estadísticamente significativa “Conservación” vs. “Apertura al cambio”. No se muestra influencia significativa de la dimensión Auto-trascendencia en realizar mayor Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables. Las relaciones que se establecen en la Escala de Intencionalidad del CACSR muestran cómo, a nivel de empatía, la sub-escala Fantasía se relaciona negativamente mientras que en función de las dimensiones de valor, se mantiene la importancia de la dimensión bipolar “Conservación” – “Apertura al cambio”, y en sentido positivo la dimensión de “Auto-trascendencia”.

Atendiendo a los resultados, se confirma hipótesis en cuanto a la importancia de valores de conservación, sobre todo los relativos a tradición, tanto en la frecuencia como intencionalidad de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables (Lönnqvist et al., 2006; Schwartz, 2009). El rol desempeñado por la empatía queda patente al referir a la Escala de Frecuencia del CACSR en el sentido predicho, con las sub-escalas Toma e Perspectiva (PT) y Malestar Personal (PD), no en cambio en cuanto a la Preocupación Empática (EC); mientras que en la Escala de Intencionalidad, las relación de la sub-escala de Fantasía, relacionada con imaginarse en situaciones ficticias, ha presentado una relación negativa que requerirá mayores estudios.

Como se presenta en el apartado 9.2, el análisis de conglomerados realizado permitió detectar que las tendencias de puntuaciones en el CACSR generaban 3 grupos de estudiantes en función de sus puntuaciones en las dos escalas de Frecuencia e Intencionalidad. Posteriormente, mediante un análisis discriminante, se analizó la influencia que presentan las dimensiones bipolares de valores: Auto-trascendencia vs. Auto-promoción y Conservación vs. Apertura al cambio; y las 4 sub-escalas de empatía, las cognitivas Toma de Perspectiva (PT) y Fantasía (FS) y las emocionales Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD).

La exposición de resultados confirma parcialmente la hipótesis en torno a la relación de valores y empatía en la Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables. De los 3 grupos de estudiantes que se forman con el análisis de conglomerados, mediante el análisis discriminante se observó que dos de ellos

presentan proximidad en cuanto a ser calificados de socialmente responsables aunque variando en los valores que los definen y las sub-escalas empáticas que los influyen.

En el denominado grupo de “Responsabilidad Adaptativa Emocional”, los dominios de valor predominantes son mayormente los relativos a Tradición, seguidos de Seguridad y Conformidad, todos ellos en la dimensión “Conservación”, mientras que la sub-escala de empatía más próxima es Malestar Personal. El otro grupo, denominado “Responsabilidad Consciente”, presenta como principal característica la proximidad de las sub-escalas de Toma de Perspectiva y Preocupación Empática, reflejando un mayor equilibrio entre cognición y emoción. En ambos casos los valores de Universalismo y Benevolencia, del ámbito de la dimensión Auto-trascendencia, están próximos y serían el referente común de ambos grupos.

Por el contrario, anotar que en atención a estos análisis, se refleja como el dominio de valor Hedonismo coincide con la sub-escala empática de Fantasía, situándose en el opuesto de dominios de valor Benevolencia y Universalismo, presentándose como el más diferenciado en cuanto a la Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables.

EL ROL DE GÉNERO

En las hipótesis planteadas no se incluyó ninguna referente al Rol de género, siendo incluido transversalmente en el marco teórico de cada uno de los constructos: auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, valores y empatía; y analizada su influencia en cada uno. Son pocas las referencias encontradas de investigaciones que evalúen dicho constructo, pese a que atendiendo a estudios recientes (Fernández, 2010) si se considera de interés el tener presente la diferencia entre sexo y rol de género, dado que para profundizar en el conocimiento de estudiantes desde una perspectiva tanto cognitiva como emocional, podría aportar información de interés.

Para el estudio se ha recurrido a uno de los dos instrumentos más utilizados, el PAQ (Spence et al., 1974) que si bien se ha utilizado en muestras de estudiantes de universidad de diferentes países, al ser una temática poco abordada por la investigación actual, dista de poder aportar un caudal de validaciones en múltiples investigaciones como los instrumentos seleccionados para la evaluación de valores y empatía. El PAQ presenta tres sub-escalas, una para la dimensión de masculinidad (M), otra para feminidad (F) y una para androginia (MF), no siempre utilizada en las investigaciones pero que se consideró incluir para no alterar el instrumento original.

Los resultados obtenidos indican que las sub-escalas M y F presentan puntuaciones mayores, cuanto más alta la puntuación tanto en las escalas de Frecuencia (E1) e Intencionalidad (E2), como en los dominios de valor; mientras que la sub-escala MF ofrece diferencias estadísticamente significativas en la E1 del CACSR y en sentido de que mayor androginia a menor puntuación. En cuanto a valores, las puntuaciones obtenidas en la sub-escala MF no arrojan prácticamente resultados. Referente a empatía, en la sub-escala Toma de Perspectiva (PT), mayores puntuaciones implican mayor masculinidad, no en cambio en Fantasía (FS) y Malestar Personal (PD), donde menores puntuaciones identifican mayor masculinidad. En cambio, alta Feminidad se relaciona con altas puntuaciones en las sub-escalas de PT, FS y EC; y alta puntuación en la sub-escala MF coincide con altas puntuaciones en las sub-escalas FS, EC y PD.

Atendiendo a los resultados, en la interrelación de valores, empatía y auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, se decidió que el aporte del instrumento no era significativo y el estudio de rol de género requiere de mayor investigación y desarrollo de instrumentos dado su interés.

10.5 DISCUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Los resultados de la investigación ofrecen un parcial apoyo a las hipótesis planteadas, abriendo sin embargo unas interesantes reflexiones sobre la Responsabilidad Social de las Universidades desde la perspectiva de formar profesionales para el ejercicio de una ciudadanía socialmente responsable tal como demanda la UNESCO (1998, 2009). La investigación presente ofrece algunas variables que sería precios tener presentes durante la formación, para que las mismas personas que están llamadas a la excelencia profesional y el desarrollo de sociedades sostenibles, sean socialmente responsables.

Esta investigación se basa en analizar la tendencia a ser responsables con la sociedad por medio de comportamientos orientados a que en el desarrollo personal sea importante el tener presente el contexto social. Por ello se han analizado los valores y sub-escalas de empatía que se relacionan con comportamientos de responsabilidad social, considerandos como aquellos en los que prevalece el propósito social sobre otras alternativas de comportamiento en beneficio propio.

En este apartado primero se realiza una contextualización teórica del trabajo presentado sobre Responsabilidad Social Universitaria desde el campo de la psicología, fundamentando su pertinencia en base a referentes internacionales que desde el último cuarto del siglo XX han ido generando un volumen importante de investigación sobre las bases psicológicas subyacentes al ser humano y su relación con la sociedad y el medio. Seguidamente se discute el estudio, los resultados que aporta y las limitaciones que presenta, para concluir con algunas propuestas de líneas de investigación que abran para su estudio tanto a nivel teórico como metodológico.

RELEVANCIA CONTEXTUAL

Las Universidades están emprendiendo desde inicios del S. XXI una trayectoria que debe atenerse a su Responsabilidad Social como institución, siendo consciente de su importancia social para poner en valor su rol en sociedad como generadora de conocimiento. La educación superior es el punto de partida de profesionales con alta cualificación para el desempeño laboral, que ocupan posiciones que pueden guiar a la sociedad global a la sostenibilidad, motivados por unas metas que más allá del desarrollo económico contemple el bienestar de la humanidad. En este sentido se están

promoviendo estudios internacionales que atienden a la evaluación acerca de la educación cívica y ciudadana (Schultz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010)

En el ámbito de RSU Iberoamericano, durante la I Jornada Iberoamericana de la Responsabilidad Social Universitaria²⁹ (UNED, 2008), la Dra. Marta de la Cuesta y la Dra. Ángeles Fernández, destacaron el problema de la participación en la gestión de las Universidades de sus grupos de interés, tanto los externos (sociedad), como personal de administración y servicios, y estudiantes, postulando que tal vez “*si no participan es que no se sienten partícipes del proyecto universitario*”, por lo que se haría necesario detectar y analizar las expectativas de los grupos de interés de la Universidad, con un objetivo de clarificación y de integración en un proyecto común de dichos miembros de la comunidad universitaria. En la conclusión final, se remarca el interés existente y se aboga por el trabajo en red tanto a nivel nacional como internacional.

La red de Universidades, Universia, reunió el 2010 a mil rectores en Guadalajara (México) con el objetivo de colaborar en el desarrollo de un “Espacio Iberoamericano de Conocimiento Socialmente Responsable”, subrayado en la declaración final la importancia de ligar la responsabilidad social el desarrollo científico tecnológico. Dicha declaración fue recogida en el manifiesto del IV Foro Iberoamericano de Responsables de Educación Superior, Ciencia e Innovación (México, 2010) y la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (Argentina, 2010). Ello remarca el interés latente hacia la construcción, vertebración e integración que se demanda a la Universidad como institución de ser y promover la responsabilidad social.

El presente trabajo hace incidencia en que la responsabilidad social, más allá de un compromiso institucional o un modelo de gestión, es una forma de relación humana. Se ha resaltado en esta investigación cómo la neurociencia está trabajando con la psicología (Hein y Singer, 2006) para establecer qué lleva a las personas a sentir a las demás personas parte de la sociedad, sin dejar al margen las relaciones humanas con el desarrollo de la economía (Frey y Stutzer, 2007) y el medioambiente (Sevillano, 2007).

²⁹ http://www.ecosfron.org/noticiapdf/Conclusiones_Jornada_RSU_def.pdf

Al aproximar en el presente estudio, investigaciones desde la neurociencia, se resalta la trayectoria evolutiva de nuestro cerebro. Desde unas emociones primarias hasta las más complejas cogniciones sobre la ética y la moral inciden en la evolución de unas estructuras cerebrales que siendo poco conocidas son las auténticas responsables de nuestros comportamientos (Damasio, 2007; de Waal, 2008; Narvaez, 2009). Hay fundamentos para Damasio (2005, 2007) por los cuales se puede suponer que se dispone genéticamente de unas bases promotoras de un estado de vida en sociedad y aspirar al bienestar colectivo, por lo cual se puede aludir a que la evolución humana está orientada a ser responsable, en una interacción evolutiva entre cognición y emoción.

Los valores según el modelo de Schwartz (1992, 2005) están dotados de afecto, son guías de motivación y se encuentran interrelacionados en una estructura que, en función de unos patrones, lleva a un comportamiento de la persona con la sociedad (Schwartz, 2010). El estudio de una educación en valores en las Universidades tiene una importante tradición (Bolívar, 2005, Buxarrais y Martínez, 2009; Colby et al, 2003), sin embargo al tratar la parte emocional de los valores se debería entender cómo sienten las personas, y en qué manera ese sentimiento apoya el llevar a cabo comportamientos socialmente responsables (Navarro, 2006). La educación actual, contemplan competencias a desarrollar en el marco de la educación superior como el proyecto DeSeCo (OECD, 2005), contemplando la empatía como una variable personal fundamental en lo que se espera sea una sociedad cohesionada. Con una larga trayectoria de investigación, la empatía en sus diferentes acepciones, que aceptan una dimensión cognitiva de la misma, junto a una regulación de las emociones que suscita vivir, y su efecto en las relaciones interpersonales (Batson, 2010; Davis, 2006; Eisenberg, 2010; Hoffman, 2000).

La empatía como habilidad tiene una base disposicional, y en atención a la situación, es inherente a cualquier interacción, por activa o por pasiva (Martí y Palma, 2010; Mestre et al., 2009). El período de formación universitaria sería adecuado para trabajar el desarrollo empático, Eisenberg et al. (2006) considerando la empatía como fundamental en los comportamientos prosociales, inciden en que diferencias individuales reportan diferencias en comportamientos de responsabilidad social en adolescencia y la joven edad adulta (Eisenberg et al., 2002). En relación a tener presente la empatía en la educación, Whalen (2010) afirma que en la docencia se

necesita entender la empatía para apoyar el desarrollo social de estudiantes, dado que está relacionado con el éxito académico.

Desde el presente estudio, se refuerza la necesidad de atender en la educación superior a valores y empatía, como constructos clave en la responsabilidad social. Si estamos en la edad de la **empatía**, como propone de Waal (2009), **¿cómo sabemos cuán empáticos somos y como ello es importante en la forma de planificar nuestra vida y afecta a nuestros comportamientos?** Igualmente, los **valores** se declaran por parte de organizaciones, pero **¿cómo saber si realmente son compartidos y representan motivación en los comportamientos por las personas que integran una organización?**

Como apunta Schwartz (2009), acerca de la influencia de las prioridades de valores en la sensación de sentir responsabilidad, ateniéndose a sus valores, cada persona puede sentir la responsabilidad de sentirse involucrado o indiferente hacia la sociedad. Según el modelo los valores que propone (Schwartz, 1994), los valores de la dimensión de Auto-trascendencia serían los que enlazarían a las personas con las demás con el fin de promover un bienestar mutuo; mientras que los valores de los dominios de Conformidad y Tradición vinculan a una persona con los demás con el fin de satisfacer sus expectativas. En sentido contrario, los valores de la dimensión de Auto-promoción legitimizarían a la persona en la atención de sus propias necesidades evitando la implicación con otras personas que están necesitada.

Una Universidad, como institución puede proclamar unos valores, pero solo es cuando analiza los valores de cada una de las personas que forman la comunidad universitaria, que puede afirmar los valores que están guiando la institución, y por ende, guiarán las motivaciones de las personas que en ella se gradúan y su proximidad con ser socialmente responsables.

RELEVANCIA EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La presente investigación, deriva del estudio sobre Responsabilidad Social Universitaria de Martí et al. (2008), quienes referenciaron como la Universidad ejerce un rol fundamental en el desarrollo de la responsabilidad social al proporcionar formación a nivel conceptual y metodológico a quienes desarrollarán en su vida laboral las diferentes estructuras sociales que intervienen en la sociedad, bien en la administración pública, empresas, instituciones sin ánimo de lucro y organismos internacionales. Ahondan en el tema Martí y Martí (2010), al definir la responsabilidad social como la oportunidad de las instituciones educativas para formar desde la base de unos valores que guíen su comportamiento con responsabilidad hacia la sociedad.

El estudio parte de autores como Colby et al. (2003) quienes emplazan a los centros educativos a la aplicación de estrategias pedagógicas como el aprendizaje-servicio, los proyectos basados en aprendizaje, trabajos de campo, trabajos de practicum, trabajo colaborativo junto a otro alumnado, empodera al alumnado a sentirse parte de una comunidad más amplia y con significado para el aprendizaje moral (Brandenberger, 2005; citado en Lapsley y Narváez, 2006). Desde una perspectiva curricular, Lapsley y Narváez (2006) indican que las cuestiones cívicas y morales deben ser enmarcadas como parte esencial de los cursos y en los trabajos derivados de las materias ser una de las temáticas principales, siendo el objetivo principal a desarrollar en las facultades.

Siguiendo en esta línea, Lickona y Davidson (2005) señalan que las escuelas deben concentrarse en educar la dimensión de la inteligencia multidimensional, y la bondad que entienden desde el sentido multidimensional de la madurez moral. Reconocen que la educación integral (mente, corazón y acción) debe abarcar tanto una dimensión moral como una dimensión ejecutiva, promoviendo no sólo la formación de los pensamientos, sentimientos y acciones relacionado con el actuar moral, sino además el desarrollo de las capacidades prácticas para la excelencia personal en un sentido más amplio (Davidson, Lickona y Khmelkov, 2008; p.383). En este sentido, Martí Vilar, (2008), remarcó que deben ser criterios para el aprendizaje ético la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común (medioambiente y contexto); este aprendizaje supone una acción sobre las áreas cognitivas (vinculadas al grado de desarrollo moral, toma de decisiones y el juicio moral), afectivo-emocionales (vinculada a las creencias y experiencias socio morales y la sensibilidad moral) y volitivo-conductual vinculada al grado de esfuerzo, la regulación de la conducta y la acción moral .

En el estudio de la Responsabilidad Social en Universidades, de la Calle (2009) realizó una distinción entre la responsabilidad social de la Universidad, y la responsabilidad social del universitario, la cual resume como “*el compromiso social que asumo hoy como universitario, para saber ejercer mi profesión el día de mañana, desde el servicio a los demás*” (p. 57), identificando 5 dimensiones de las cuales se resaltan para la presente investigación “compromiso con los demás”, “descubrimiento personal de los valores” y “un mayor conocimiento de la realidad del sufrimiento ajeno”.

Dichas dimensiones son señaladas como muy importantes en este estudio, dado que los valores son inherentes a las personas, pero no suelen ser objeto de reflexión, se automatizan en nuestra forma de ser; el compromiso como identificación o toma de perspectiva de la otra persona como parte de nuestra sociedad, y el conocimiento del sufrimiento ajeno, como preocupación empática por las demás personas. Entonces, asumida la importancia que representa la Responsabilidad Social en la educación superior, y las bases psicológicas subyacentes a ser y tener comportamientos de responsabilidad social, se ha realizado la presente investigación con la participación de estudiantes de Universidades de cuatro países iberoamericanos, dado que si un espacio iberoamericano de conocimiento tiene que ser socialmente responsable, habrá que saber qué hacer para poder ser, y ejercer, nuestra responsabilidad social tanto en nuestra conducta como en nuestra forma de relacionarnos y vivir.

DISCUSIÓN SOBRE EL ESTUDIO

Para el presente estudio, son referencia fundamental en el ámbito de la investigación acerca de la responsabilidad social universitaria a nivel iberoamericano, la tesis doctoral de De la Calle (2009) y los trabajos de Navarro (2006) y Navarro et al. (2010) quien indica que la responsabilidad social no es un valor abstracto, por lo cual una persona no es socialmente responsable por conocer intelectualmente el concepto, sino que la responsabilidad social se ejerce y concreta a través de una conducta en la que intervenga tanto la habilidad de razonamiento, como la toma de perspectiva y el afecto. Davidovich et al. (2005) entienden como comportamientos de responsabilidad social aquellas conductas que pueden darse en diferentes ámbitos, que tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar de todos, el hecho de que se ejercen con una determinada frecuencia, por lo cual sean estables en el tiempo.

Ello enlaza desde la psicología con los valores humanos según la definición de Schwartz (2010), para quien son metas deseables y transituacionales, ligadas al afecto, que varían en importancia, y sirven como principios en la vida de una persona, mientras que la empatía para Schultz et al., (2003) es esencial para el desarrollo de las relaciones sociales, incorpora constructos cognitivos y afectivos (Davis, 1983) y es en la última etapa de la adolescencia cuando las personas aumentan en la habilidad de Toma de perspectiva y en los sentimientos de preocupación empática, incorporándolos al analizar la toma de decisiones ante una situación (Eisenberg, 1990).

Las hipótesis planteadas frente a los resultados obtenidos, muestran similitud en los resultados del Cuestionario de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR), con los anteriores estudios de Bustamante y Navarro (2007), Navarro et al. (2010); la comparación a nivel global de puntuaciones en ambas escalas muestra poca frecuencia de Auto-atribución de Comportamientos Socialmente Responsables y una Auto-atribución en la escala de Intencionalidad poco clara al corresponder la media a la categoría de respuesta “no tengo clara la intención”.

Los resultados del CACSR atendiendo a variables socio-demográficas van en la misma línea que los citados estudios en la variable “sexo”, al mostrar las mujeres una auto-atribución de intencionalidad más orientada al beneficio colectivo, en comparación con los varones, aunque como advierten Navarro et al. (2010), ello pudiera ser por factores de rol social, dado que sería lo esperado. En función de la edad, las diferencias

estadísticamente significativas más inquietantes son las obtenidas en la escala de intencionalidad de comportamiento socialmente responsable, dado que apuntan los resultados a que el grupo de menor edad conformado por estudiantes de entre 18 y 21 años, muestra mayor tendencia a una intencionalidad de beneficio colectivo en sus comportamientos que estudiantes de entre 22 y 26 años. Ello puede interpretarse conforme a mayor proximidad para finalizar su formación, se entraría por parte de estudiantes en una dinámica de competitividad en la que triunfar equivale a superar a las demás personas, contraviniendo los intereses colectivos al éxito personal, cuestión apuntada por Davidovich et al. (2005).

En relación al área de estudios, ateniendo a los resultados no se producen diferencias estadísticamente significativas relativas a un predominio de comportamientos socialmente responsables a favor de estudiantes de Ciencias Sociales, Ciencias Empresariales o Ingenierías; si bien resultados detectados en el análisis de las categorías en las escalas apuntarían a una mayor responsabilidad cívica en estudiantes de ciencias empresariales; este resultado podría tener una interpretación conforme a que la Responsabilidad Social es una temática que se asocia al área empresarial y está adquiriendo en escuelas de negocios y económicas un valor positivo. En todo caso serán futuras investigaciones las que faciliten interpretar si se está dando una aproximación entre el mundo empresarial y el social, y el rol que tendrá en la ingeniería la inclusión de la responsabilidad social.

Ante estos resultados, señalaron Navarro et al. (2010: 116) que esta realidad plantea el desafío de conocer y comprender mejor los valores que subyacen a la responsabilidad social y las actitudes que modelarían los comportamientos socialmente responsables, para implementar estrategias que promuevan desde la formación universitaria la percepción de formar parte de la sociedad como agentes activos, ejerciendo una ciudadanía responsable desde las interacciones en nuestras acciones.

El estudio de valores realizado, conforme al modelo de Schwartz (1992, 2006) aporta información, en la línea sugerida por Navarro et al. (2010), para conocer los valores en estudiantes de Universidad y determinar su influencia en los comportamientos socialmente responsables. Atendiendo a los estudios previos que demostraron relaciones significativas entre los valores y las conductas prosociales, (Bardi y Schwartz, 2003; Padilla-Walker y Carlo, 2007; Schwartz, 2010), que

obtuvieron relaciones significativas entre la dimensión de “Auto-trascendencia” y conductas prosociales en población adolescente y adulta, este estudio confirma con sus resultados un predominio de las dimensiones de valor “Auto-trascendencia” y “Conservación”, contribuyendo a afianzar la investigación sobre los valores a considerar para ser socialmente responsable.

En el presente estudio, el análisis de la influencia de variables socio-demográficas en relación al sexo no ha aportado diferencias significativas estadísticamente, dado que la única observada corresponde a una mayor “Apertura al cambio” en hombres, que atendiendo a Schwartz (2010) no se espera que tenga influencia en la responsabilidad social. En cuanto a la influencia de la edad en la preferencia de valores, se dan dos resultados a tener presentes y relacionados con el grupo de edades comprendidas entre 18 y 21 años, en donde se dan mayores puntuaciones en las dimensiones de “Conservación” y de “Auto-promoción” sobre el grupo de mayor edad, lo cual podría revelar una tendencia en dicha cohorte a ir adoptando un perfil más orientado al beneficio propio. Esta cuestión referente a la edad, aparece comentada en el estudio de Navarro et al. (2010) que muestra preocupación por una tendencia en nuevas generaciones a evolucionar hacia perfiles con menor responsabilidad hacia la sociedad.

Atendiendo a la influencia del área de estudios en los valores, se podría considerar positivo que no se den diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la dimensión de “Auto-trascendencia” y por ende a valorarse en estudiantes independientemente de su área de estudio los dominios de Universalismo y Benevolencia; si se dan diferencias estadísticamente significativas en torno a “Conservación” y “Auto-promoción”, dimensiones relevantes para estudiantes de ciencias empresariales, y del dominio de “Auto-dirección” en estudiantes de ingeniería, siguiendo la línea de estudios previos (Knafo y Sagiv, 2004; Myyry et al. 2010, Verkasalo, Daun y Niit, 1994). En relación al ciclo en curso, los resultados muestran que se da una preferencia estadísticamente significativa por el dominio de Benevolencia en estudiantes de primer ciclo, así como una preferencia por la dimensión de “Conservación”.

Los resultados en la evaluación de la empatía con el IRI (Davis, 1980) han sido coherentes en relación con gran parte de las hipótesis planteadas, puesto que son comparables a investigaciones realizadas en franjas de edad correspondientes a

población adulta, y se repiten los resultados esperados conforme al sexo con una mayor puntuación para mujeres en las sub-escalas Toma de perspectiva (PT), Preocupación Empática (EC), y Malestar Personal (PD). En cuanto a la edad, en comparación con estudios realizados en población adolescente pre-universitaria, se produce un aumento en las sub-escalas PT y EC, así como un descenso en la sub-escala PD. En coherencia con lo esperado según estudios previos, la población universitaria objeto de estudio habría alcanzado un nivel de desarrollo de habilidades empáticas tanto cognitivas como afectivas (Eisenberg et al., 2002), no dándose cambios estadísticamente significativos entre edades. Sin embargo, cabe apuntar que algunas habilidades como la “Toma de perspectiva”, de carácter cognitivo, sí podría aumentar en función de programas para la mejora de la toma de perspectiva; ello podría ser de interés respecto al área de estudios para carreras del área de Ciencias Empresariales y del área de tecnologías, que presentan diferencias estadísticamente significativas menores respecto a Ciencias Sociales.

La prevalencia de valores de los dominios de Universalismo y Benevolencia, ambos en la dimensión “Auto-trascendencia”, así como los dominios de Tradición, Conformidad y Seguridad, de la dimensión de “Conservación”, contribuyen a dar respuesta a Navarro et al, (2010) en su demanda de identificar qué valores guiarían un comportamiento socialmente responsable, con el aval de corresponder a la previsión de Schwartz (2010) al identificar dichas dimensiones con la responsabilidad social, aunque por causas diferentes. Relacionado con los estudios de Lönnqvist et al. (2006) y Schwartz (2010), el estudio confirma que la empatía multidimensional sería una variable psicológica subyacente a los valores que guían y motivan ser socialmente responsables, al constatarse estadísticamente que puntuaciones altas en Toma de Perspectiva y bajas en Malestar Personal, influyen en ser socialmente responsables.

Referente a la relación señalada en los resultados, entre la sub-escala de empatía emocional Malestar Personal, y la dimensión bipolar Conservación – Apertura al cambio, señaló Schwartz (2010) que un perfil de personas que tenga una baja regulación de la ansiedad, evitará acciones que supongan “estimulación” o “auto-dirección” puesto que la incertidumbre que cause conllevaría una situación aversiva, lo cual también está en consonancia con otros autores (Batson, 2009; Eisenberg, 2009). Dicha evitación del malestar personal, sería contraria a comportamientos socialmente responsables si fueran

en sentido contrario al grupo de referencia, o bien se verían favorecidas por la pertenencia a un grupo social que valore la responsabilidad.

El presente trabajo, al analizar la influencia de valores y empatía en ser socialmente responsable, es decir, en mostrar de forma frecuente una intencionalidad hacia el beneficio mutuo en la serie de comportamientos descritos en el CACSR (Davidovich et al, 2005), aporta dos perfiles de estudiantes que son socialmente responsables y actúan bajo dos diferentes supuestos condicionantes de sus valores y la empatía. En ambos grupos los valores de la dimensión de Auto-trascendencia son importantes en congruencia con lo propuesto por Schwartz (2010), ambos son contrarios a valores relacionados con la dimensión Auto-promoción, y podría tener relación con evitar el malestar personal de la incertidumbre.

El perfil de estudiantes con “Responsabilidad Adaptativa Emocional”, más conservador en sus valores, y contrapuesto a la dimensión de “Apertura al cambio”, muestra influencia de la sub-escala de empatía emocional, “Malestar Personal” y poca identificación con la sub-escala empática “Fantasía”. En la muestra participante, resulta mayoritaria y supondría una generación de profesionales atentos a la responsabilidad social de forma moderada, estructurados en torno a un modelo social tradicional en el que, atendiendo al análisis realizado, las creencias como grupo primarían como factor importante en la elección de ser socialmente responsable.

Los resultados del segundo perfil de estudiantes, que lleva a cabo una “Responsabilidad Consciente” muestran un ajuste emocional adecuado, lo cual unido a una buena capacidad de Toma de Perspectiva supone que en sus procesos de toma de decisiones, unido a una proximidad a valores de Auto-trascendencia, resulte positivo para promover comportamientos socialmente responsables como expresó Schwartz (2010). En relación a estos resultados, podría aventurarse que, pese a que pueden darse unas variables disposicionales hacia la responsabilidad social, el profesional socialmente responsable no nace, se hace. Y en ello la educación emocional puede representar un importante rol, en base al ajuste de una empatía emocional para la educación en valores (Buxarrais y Martínez, 2009).

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La presente tesis doctoral presenta una investigación arriesgada, tanto en el planteamiento teórico que realiza en un ámbito como es la definición de la Responsabilidad Social Universitaria, así como en cuanto al diseño y método utilizados para realizar el estudio.

A nivel conceptual se ha realizado un análisis de la RSU entendida desde la perspectiva psicológica, mientras que las tendencias en Europa se orientan al análisis de indicadores de gestión, y en Latinoamérica frecuentemente es contemplada como proyección y acción de la universidad en la sociedad. Por esto, se considera un estudio exploratorio la presente investigación que se centra en la persona como primer y último agente que decide asumir la responsabilidad de sus acciones.

En el análisis del estado del arte se ha recurrido a dos autoras fundamentales para la comprensión del estudio de la RSU desde la comprensión del efecto en la persona que estudia en la universidad (de la Calle, 2010; Navarro, 2006), tratando de realizar aportes a sus trabajos teóricos y empíricos, aunque desde un contexto no institucional al realizarse por un investigador no vinculado laboralmente a una Universidad.

Ello ha implicado una óptica de estudio complementaria a la experiencia profesional y la práctica académica, siendo el proceso metodológico basado en apoyos de profesorado implicado en la temática de responsabilidad social, y con la participación de una muestra poblacional universitaria que voluntariamente ha querido participar. La muestra final de estudiantes participantes, ha debido ser adecuada para que presentase el mínimo de diferencias entre las diferentes variables socio-demográficas, y así permitir un estudio sobre las variables con mayor concreción.

Al trabajar el estudio desde una perspectiva iberoamericana se ha pretendido resaltar la importancia de investigar con población de diferentes países, dado que con la tecnología actual los resultados pueden ser considerados de interés para un mayor número de población. Sin embargo, se debe reseñar que hay diversidad en cuanto a las universidades participantes por país, una de Chile y Perú, mientras que de Colombia y España participan más facultades. Ello es clave en indicar que los resultados corresponden a un estudio exploratorio, y la información que aportan desde las limitaciones mencionadas, debe ser entendida como aporte general al estudio de la RSU

desde la psicología y no tanto el resaltar diferencias entre modelos universitarios o de educación entre países.

Acerca de la elección como objeto de estudio en la RSU de las variables psicológicas valores y la empatía, abogando por dos instrumentos concretos, se dejan de banda otros constructos como la toma de decisiones, el razonamiento moral, así como otros instrumentos que midan dichas variables. La delimitación del objeto de estudio permite que los resultados sean más concretos, pero igualmente es necesario sentar las bases para que nuevas investigaciones contribuyan a clarificar las bases psicológicas subyacentes a la responsabilidad social. En el caso del rol de género, su análisis mediante el cuestionario de atributos personales ha sido interesante para indicar que existe un efecto, pero su análisis requiere otros instrumentos, o incorporar indicadores al respecto en un futuro instrumento, para determinar su influencia.

Referente al procedimiento, el estudio internacional, organizado mediante la participación de estudiantes de diferentes universidades, así como el método de cumplimentación virtual de instrumentos, supone un reto en cuanto al uso de tecnología para investigaciones sociales y la organización necesaria para respetar los criterios de validez y fiabilidad.

REFLEXIÓN SOBRE LA RSU Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIVACIÓN

A modo de finalización de la presente investigación, ateniendo al resultado de la presente investigación la cual se detectan dos perfiles relativos a como entienden la responsabilidad social estudiantes de Universidades iberoamericanas, el estudio proporciona un acercamiento a las variables psicológicas sobre las cuales poder trabajar desde un proyecto educativo de responsabilidad social en la comunidad universitaria.

Sobre la base de promover el auto-conocimiento de las características individuales para poder estructurar los conocimientos que se adquieran en función del perfil de cada estudiante, se podría trabajar en cómo integrar el desarrollo personal y profesional en la relación de responsabilidad con la sociedad. Como se indicó anteriormente, refiriendo a Colby et al., (2003, en Bolívar, 2005):

"si los graduados actuales están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente." (p. 94)

Referente al ámbito de los constructos trabajados, es común mencionar los valores de una institución, en cambio no lo es analizarlos para confrontarlos con una realidad cambiante. En este sentido, el presente trabajo incide en cómo un análisis de los valores en estudiantes de diferentes áreas de estudio y curso, puede permitir que una realidad que se presenta abstracta adquiera forma concreta y en la que la auto-evaluación conduce al propio conocimiento y la toma de conciencia. Los valores guían la conducta y compiten entre ellos motivando unas u otras decisiones y acciones, parece necesario el prestarles atención a modo de favorecer aquellos que más promuevan el bienestar conjunto de la persona y la sociedad en la que directa e indirectamente vive y se desarrolla.

En cuanto al estudio de la empatía en la organización universitaria, en su sentido institucional una Universidad empática es la que atiende al desarrollo personal, para formar profesionalmente a quienes serán las personas que se harán cargo de nuestra descendencia y de cada una de las personas que un día llegará la edad de ser nuevamente receptores de cuidados al envejecer.

Una Universidad que limite su acción a seguir un patrón sin contemplar emociones, que no atienda al perfil psicológico de las personas que están formándose en sus aulas, corre el riesgo de transmitir tras los conceptos enfoques que no atiendan al rol social que representará y ejercerá la persona titulada.

La empatía tiene una base innata enmarcada en un proceso evolutivo neurobiológico, tal como se ha expuesto en el capítulo tres, y en interacción constante con contextos sociales. La interacción entre variables emocionales, ligadas al ajuste de emociones y cogniciones, puede conllevar a un desarrollo personal que contemple el ámbito social como parte propia de la existencia y mediatice la preocupación en acciones de prevención, atención y consolidación de comportamientos socialmente responsables.

En el sentido contrario, la no atención al proceso empático, puede implicar la activación de una empatía fomentada en un bajo ajustes emocional que dado un predominio de malestar personal ante la situación de las demás personas se desentienda de tomar acciones hacia el bien común o incluso propio, dando margen a cogniciones de fantasía que creer en un mundo mejor pero sin llevar a cabo comportamientos de responsabilidad, suponiendo ello un proceso cognitivo de desenganche moral (Bandura, 1999; Batson, 2009) que relativice las situaciones que supongan un coste emocional y racional, y se centre en procesos meramente normativos (Batson, 2010).

Con ella, la **primera propuesta de línea de investigación**, es la continuación y mejora del presente estudio en cómo la incorporación en la Educación Superior del estudio acerca de cómo el período de vida que se dedica a formarse en las Universidades influye en ser socialmente responsable y la relación con valores y habilidades empáticas. Atendiendo a los perfiles de estudiantes hallados y contrastando futuras investigaciones, se podrán confirmar o refutar resultados.

A nivel metodológico, este estudio supone una contribución a cómo poder trabajar en red una propuesta de investigación interuniversitaria y transdisciplinar, que contemple en la gestión no solo las áreas de formación, investigación, extensión, sino también la capacidad de saber que en las aulas cada estudiante es una realidad compleja individual, forma parte de una sociedad, con sus características, habilidades, competencias y sentimientos. El uso de la tecnología acerca contextos y realidades

socioeducativas que en un entorno de economía global, se encuentran al finalizar la formación universitaria.

Por ello, la tesis presente incide en promover el desarrollo de experiencias conjuntas en investigación con la implicación conjunta de docentes y estudiantes. El uso de un espacio virtual, facilita la labor tanto cuantitativa como cualitativa, permitiendo el llevar a cabo investigaciones longitudinales para mantener una evaluación sobre el cambio que experimenta una persona en su forma de ser desde que inicia su educación superior hasta su finalización. La **segunda línea de investigación propuesta**, es continuar la labor expuesta en este estudio, generando mayor número de investigaciones interuniversitarias entre países, con uso de la tecnología, y contribuya a generar un auténtico compromiso iberoamericano en el desarrollo de un Espacio Iberoamericano de Conocimiento Socialmente Responsable. Este estudio demuestra que la voluntad permite acometerlo sin grandes costes en base a la tecnología de la información y la comunicación.

Atendiendo a la clasificación propuesta por Gaete Quezada (2011) sobre la RSU en España, puede trabajarse desde tres enfoques. Desde los modelos *Gerencial* y *Normativo*, el perfil de estudiantes clasificados en este estudio como con “Responsabilidad Adaptativa Emocional”, presenta una oportunidad de trabajar la implementación de la RSU mediante normas de gestión. Esta perspectiva, en base a la evaluación por medio de indicadores sobre el progreso organizacional hacia la responsabilidad social, permitiría contemplar el desarrollo de indicadores que cuantifiquen el efecto en la responsabilidad social de estudiantes de las políticas de gestión universitaria. De igual modo, el perfil de estudiantes con la que ha sido denominado como “Responsabilidad Consciente”, encajaría en *un modelo transformador de la sociedad* (Gaete Quezada, 2011), y permite igualmente desarrollar la evaluación de la influencia de los estudios universitarios en el desarrollo personal y la participación social.

Por lo cual, **la tercera línea de investigación** que se propone, siguiendo las líneas trabajadas por de la Calle (2009) y Navarro et al. (2010), es optimizar el estudio acerca de la RSU en función de su efecto transformador en estudiantes mediante la elaboración de un único instrumento que permita evaluar el proceso psicológico que conlleva a formarse como profesional y socialmente responsable.

Conocer realmente se están formando a profesionales comprometidos con la sociedad global, puede y debería ser objeto de análisis, resaltando la necesidad de colaborar entre grupos de investigación para trabajar en común el desarrollo de instrumentos aplicables a un contexto iberoamericano de educación superior.

Como **cuarta y última línea de investigación**, se remarca que desde la neurociencia social, puede darse conocimiento que observe si una evolución del cerebro en el plano de la interrelación de circuitos emocionales y cognitivos (Damasio, 2007; Narvaez, 2010), puede ser determinante para una sociedad responsable, promoviendo una educación que refuerce un pleno sentimiento por el que el desarrollo como personas está directamente vinculado a la sociedad y el medio. El prestar atención a la neurociencia, debe servir para recordar que los cambios globales evolutivos son procesos lentos, en los que una generación construye y mejora para la siguiente sin que ello represente una desilusión por no ver los resultados, una sociedad responsable es un proceso intergeneracional de mejora continua para el cual parecemos estar preparados.

Para concluir el presente trabajo, subrayar que olvidar a las demás personas, supone al final, olvidarse de sí mismo; refiriendo al título del trabajo de Mikulincer y Shaver (2010) “*Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*”, se considera que los mejores ángeles de nuestra naturaleza son los comportamientos de responsabilidad social, los valores que los tutelan y nuestras emociones ligadas a ellos que sustentan la sociedad.

Refiriéndonos al espacio de conocimiento que representa la Universidad como institución social, se debe prestar especial atención a la responsabilidad de unas personas con otras y el contexto. Como señaló Vallaey (2006), las personas aprendemos continuamente de la institución y no solamente en los momentos explícitos de enseñanza; por ello, una de las responsabilidades ética y social de la comunidad universitaria es el gestionarse como una comunidad socialmente ejemplarizante para permitir sobre todo a quienes acuden a ella para formarse, el beneficiarse de los conocimientos explícitos de su carrera, así como también de hábitos y valores de ciudadanía a nivel local y global.

La RSU justo ha iniciado en la década 2000 – 2010 su trayectoria, se espera que la contribución pueda haber resultado de interés a su desarrollo en la comunidad universitaria.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, H. M. (2002) The sociophysiology of caring in the doctor-patient relationship, *Journal of General Internal Medicine* 17, pp. 883–890.
- Agudelo, A. (1997) *Valores y Socialización. Un estudio transcultural*. Tesis doctoral. Universitat de València. Dirs. G. Musitu, M.R. Mejía y A.M. Fontaine.
- Agudelo, A. y Arango, C. M. (1995) *Valores y socialización: Un análisis transcultural. Notas teóricas*. En M.T. Vega y M.C. Tabernero (Comps.), *Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo*. Salamanca; Eudema.
- Alonso Arroyo, J. (2004). *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de voluntariado*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Altach, P (2004) *Globalization and the university: Myths and realities in an unequal World*. *Tertiary Educations and Management*, p.24
- Allport, W.G.(1983)*Becoming. Basic considerations for a Psychology of Personality* New Haven: Yale University Press.
- Allport, G. W. y Odbert, H. S. (1936) *Trait names: A psycho-lexical study* *Psychological Monographs*, 47. (núm. 211, p.171).
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- Arciniega, L. y Gonzáles, L. (2002) *Valores individuales y valores corporativos percibidos: una aproximación empírica*. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (1), 41-60
- Ball-Rokeach, S; Rokeach, M y Grube, J. (1984) *The great american value test*. New York: Free Press
- Bandura, A (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987) *Mechanism of moral disengagement*. Stanford University.
- Bandura, A. (1988) *Social cognitive theory of moral thought and action*. W.M.Kurtines & J.L. Gewirts (Eds.), *Moral behavior and development: advances in Theory, research and applications*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bandura, A. (1989) *Social Cognitive Theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991a) *Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms*. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Bandura, A. (1991b) Social cognitive theory of moral thought and action. W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz Handbook of moral behavior and development (Vol. 1pp. 45-101). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1991c) Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation. Energy depletion o selective disengagement? *Psychological Inquiry*, 7, 20-24.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999a). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*.
- Bandura, A. (1999b). Social cognitive theory of personality. L.Pelvin y O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2 ed.,). New York: Guilford.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002) Selective Moral disengagement in the exercise of moral agency *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Bandura, A. (2007) Impeding ecological sustainability through selective moral disengagement, *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, Vol. 2, # 1, pp 8-35
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Bandura, & Simon, K. M. (1977) The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 177-193.
- Bandura, A., Capara, G. V., Barbaranelli, C., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364– 374.
- Bardi, A., & Schwartz, S.H. (1996). Relations among socio-political values in Eastern Europe: Effects of the communist experience? *Political Psychology*, 17, 525-549.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.
- Bardi, A., Lee, J. A., Towfigh, N., Soutar, G. (2009) The structure of intra-individual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 97, No. 5, 913–929

- Barnea, M., & Schwartz, S.H. (1998). Values and voting. *Political Psychology*, 19, 17-40.
- Barnett, R. (2002) Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad. Barcelona: Pomares Corredor.
- Baron-Cohen, S, & Wheelwright, S, (2004) The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175
- Barr, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2009) How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 751-772.
- Barría, V., Bravo, B., Cortés, R., Vera, P., Yévenes, M. L. & Zurita, C. (1999). Estudio descriptivo exploratorio de la formación valórica en una muestra de estudiantes universitarios, según la teoría psicológica de los valores humanos de Shalom Schwartz. Seminario para optar al grado de Licenciado en psicología. Universidad de Concepción.
- Barudy, J. y Dantangan, M. (2005) Los buenos tratos a la infancia-parentalidad, apego y resiliencia Barcelona: GEDISA S.A.
- Batson, C.D. (1991) *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Batson, C.D., 2002. Addressing the altruism question experimentally. En: Post, S.G., Underwood, L.G., Schloss, J.P., Hurlbut, W.B. (Eds.), *Altruism and Altruistic love: Science, Philosophy, and Religion in Dialogue*. Oxford, New York, pp. 89–105
- Batson, C. D. (2009). Empathy-induced altruistic motivation. In M. Mikulincer & P. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior*. Washington, DC: APA Publications.
- Batson CD. (2009) These things called empathy: eight related but distinct phenomena. In: Decety J, Ickes, W. editors. *The social neuroscience of empathy*. Cambridge: MIT Press; p. 3–15.
- Batson, C., Coke, J. (1981) Empathy: A source of altruistic motivation for helping?. En: J.P. Rushton and R.M. Sorrentino, Editors, *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*, Erlbaum, Hillsdale (1981), pp. 167–211
- Batson, C. D., J. L. Dyck, J. R. Brandt, J. G. Batson, A. L. Powell, M. R. McMaster, and C. Griffitt. (1988) Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* 55: 52-77.

- Batson, C.D., Chang, J., Orr, R. & Rowland, J. (2002) Empathy, attitudes, and action: Can feeling for a member of stigmatized group motivate one to help the group? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1656 - 1666.
- Batson, C.D., Turk, C.L., Shaw, L.L. & Klein, T.R (1995) Information function of empathy emotion: Learning that we value the other's welfare. *Journal of personality and social psychology*, 68, 300-313.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Powell, A. A., & Stocks, E. L. (2008). Prosocial motivation. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivational science* (pp. 135-149). New York: Guilford.
- Bebeau, M.J.; Rest, J.R.; & Narvaez, D. (1999) Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researchers*, 28(4), 18-26.
- Bekkers, R., (2005) Participation in voluntary associations: relations with resources, personality, and political values. *Political Psychology* 26, 439–454.
- Bekkers, R., (2006) Traditional and health-related philanthropy: the role of resources and personality. *Social Psychology Quarterly* 69 (4), 349–366.
- Bem, S.L.. (1981). *Sex Role Inventory Professional Manual* Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Benedito, M., Bonavia, T., & Llinares Insa, L. I. (2008). Relación entre las prioridades de valor y la satisfacción laboral. *Revista Colombiana De Psicología*, 17(1), 59-74.
- Berkowitz, M.W. (1995). *The education of the complete moral person*. Aberdeen, Scotland: Gordon Cook Foundation.
- Berry, J.W. (1968) Directory of cross-cultural psychological research *International Journal of Psychology*, 3, 137-148.
- Bilsky, W., & Schwartz, S.H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Blasi, A. (1980) Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature *Psychological Bulletin*, 88(1), 1–45.
- Blasi, A. (1999) Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29, 1-19
- Bridges, J. (1995) Sex differences in occupational values *Sex Roles*, 20, 205-211.
- Brinkmann, H. y Bizama, M. (2000) Estructura Psicológica de los Valores, presentación de una teoría *Revista Sociedad Hoy*, Vol.2 N° 4
- Brinkmann, H., Fuentes, R; Bizama, M.; y Bascur, J. (1993). Estudio de la Estructura Psicológica de los Valores Humanos. Informe Final Proyecto Fondecyt 90-0159, Dirección de Investigación, Universidad de Concepción, Chile.

- Bobbio, N. y Matteucci, N. (1982) Diccionario de Política. Madrid: Siglo XXI Editores
- Bolívar, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Brinkmann, H.; Fuentes, R; Bizama, M.; y Bascur, J. (1993) Estudio de la Estructura Psicológica de los Valores Humanos. Informe Final proyecto FONDECYT 90-0159. Dirección de Investigación, Universidad de Concepción. Chile.
- Burgess, S.M., Schwartz, S.H., & Blackwell, R.D. (1994). Do values share universal content and structure? A South African test. *South African Journal of Psychology*, 24, 1-12.
- Bustamante, M.J y Navarro, G. (2007) Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables de estudiantes de carreras del área de ciencias sociales *Revista perspectivas* n° 18 (pp. 45 - 63)
- Buxarrais, M^a R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica, en Ortega Sánchez, I. y Ferrás Sexto, C. (Coord.) *Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, n° 2. Universidad de Salamanca, pp. 320-335 [Fecha de consulta: 01/06/2011]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7519/7552
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C.. (2001) Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia. *Personalidad, autoconcepto y género Infancia y aprendizaje*, 93, 95-111.
- Carlo, G. (2006) Care-based and altruistically based morality, in M. Killen & J. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development* (Mahwah, NJ, Erlbaum), 551–579.
- Carlo, G., Fabes, R., Laible, D. y Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and Prosocial Moral Behavior II: The role of Social and Contextual Influences. *Journal of Early Adolescence*, 19, 133-147.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. y Randall, B. (2003). Cognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescent. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107-134.
- Carlo, G. y Randall, B.A. (2001). Are All Prosocial Behaviors Equal? A Socioecological Developmental Conception of Prosocial Behavior. En F. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research* (Volume II, pp. 151-170) Huntington, NY: Nova Science Publishers.
- Carlo, G. & Randall, B. A. (2002) The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31. 31-44.
- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P. & Koller, S. H. (2001). Between –or within– culture variation? Culture group as a moderator of the relations between individual

- differences and resource allocation preferences. *Applied Developmental Psychology*, 22, 559-579.
- Carlo, G., Roesch, S. C. & Melby, J. (1998). The multiplicative relations of parenting and temperament to prosocial and antisocial behaviors in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18, 266-290.
- Casanova Cardiel, H. (1996) El gobierno de la Universidad española. Tesis de doctorado en Historia de la Educación Social Contemporánea. Especialidad Ciencias de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.
- Casanova Cardiel, H. (2004). La Universidad hoy. En Casano y Lozano (Eds) *Educación, Universidad y sociedad : El vínculo crítico* (1st ed., pp. 197-214) Universitat de Barcelona.
- Casanova Cardiel, Hugo (2007). *Universidad y educación pública: Una responsabilidad de Estado*, Este País, No. 198, 35-38. Septiembre 2007.
- Castells, M. (1997 - 1998) *La era de la información*, 3 vol. Madrid, Alianza Editorial.
- Castro Solano, A., Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos mediante el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 23 (2), 155-174.
- Casullo, M.M. & Castro Solano, A. (2004) La estructura de los valores humanos en población adulta argentina civil y militar. *Acción Psicológica*, 3 (1), 21-30.
- Chan, J. (1992) Sex Differences in Empathy as a function of Age: A Study with Chinese Adolescents. *Journal of Education and Psychology*, Volume 15, pp. 259-276
- Chlopan, B.E., McCain, M.L., Carbonell, J.L., & Hagen, R.L. (1985) Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 635-653.
- Cliffordson, C. (2002) The hierarchical structure of empathy: dimensional organization and relations to social functioning, *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(1), 49-59.
- Cohen, J.L. y Arato, A. (1994) *Civil Society and political theory* Cambridge: The MIT Press.
- Colby, A.; Ehrlich, T.; Beaumont, E. y Stephen, J. (2003). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Comisión Europea (1995) *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- Coppelli, K., Davidovich, M., Espina, A., González, J., Guerrero, V., Medina, R. & Salazar L. (2003). *Construcción de un instrumento para medir autoatribución de*

comportamientos socialmente responsables. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Concepción.

- Cortina, A.; Conill, J. y García-Marzà, D. (1994) *Ética de la empresa* Madrid, Trotta.
- Cortina, A. (1995) La educación del hombre y del ciudadano en: *Revista Iberoamericana del Educación*, n.7, pp. 41-63.
- Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2001) *Alianza y contrato* Madrid: Trotta.
- Cobo Suero, J.m. (2003) Formación universitaria y educación para la ciudadanía *Revista de Educación (ministerio de educación, España)* núm. extraordinario, pp. 359 - 375.
- Colby, A.; Ehrlich, T.; Beaumont, E. y Stephen, J. (2003) *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility* San Francisco: Jossey - Bass.
- Damasio, A. R . (2005). The neurobiological grounding of human values. En J. P . Changeux , A. R . Damasio , W . Singer , & Y . Christen (Eds .), *Neurobiology of human values* (pp. 47–56) . London : Springer Verlag .
- Damasio. A. R. (2007). *Neuroscience and Ethics: Intersections*. *American Journal of Bioethics* 7 (1):3
- Davidovich, M. P.; Espina, Álvaro; Navarro, Gracia, y Salazar, L. (2005) Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, (14) 1, pp.125-139.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2008). Smart & good high schools: A new paradigm for high school character education. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- Davis, M. (1999) *Ethics and the University* Londres: routledge.
- Davis, M.H (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy *Catalog of Selected Documents in Psychology* 10, pp. 85–100.
- Davis, M.H. (1983a) Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach *Journal of Personality and Social Psychology* 44 (1983), pp. 113–126.
- Davis, Mark H. (1983b) “The Effects of Dispositional Empathy on Emotional Reactions and Helping: A Multidimensional Approach.” *Journal of Personality*, 51(2):167–84.

- Davis, M.H. (1994) *Empathy: A Social Psychological Approach*. WCB Brown and Benchmark, Madison.
- Davis, M.H., (2005) *Becoming (and remaining) a community volunteer: does personality matter?* In: Omoto, A.M. (Ed.), *Processes of Community Change and Social Action*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp. 67–82.
- Davis, M.H. (2006). *Empathy* In. J. Stets & J. Turner (eds.), *The Handbook of the Sociology of Emotions*. Springer Press: New York.
- Davis, M. H., & Oathout, H. A. (1987). *Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relational competence*. *Journal of Personality & Social Psychology*, 53(2), 397-410.
- 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.
- Davis, M. H., & Kraus, L. A. (1997). *Personality and empathic accuracy*. In W. Ickes (Ed.) *Empathic Accuracy*, (pp. 144-168). Guilford Press: New York
- Davis, M.H., Mitchell, K.V., Hall, J.A., Lothert, J., Snapp, T., Meyer, M., (1999) *Empathy, expectations, and situational preferences: personality influences on the decision to participate in volunteer helping behaviors*. *Journal of Personality* 67, 469–503.
- Davis, M.H., Hall, J.A., Meyer, M., (2003) *The first year: influences on the satisfaction, involvement, and persistence of new community volunteers*. *Personality and Social Psychology Bulletin* 29, 248–260.
- Davis, M. H., Soderlund, T., Cole, J., Gadol, E., Kute, M., Myers, M. & Weihing, J. (2004) *Cognitions associated with attempts to empathize: how do we imagine the perspective of another?* *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1625–1635.
- Dawes, R. M., van de Kragt, A. J. C., & Orbell, J. M. (1988). *Not me or thee but we: The importance of group identity in eliciting cooperation in dilemma situations: Experimental manipulations*. *Acta Psychologica*, 68, 83-97.
- De la Calle, C., (2009) *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico*. Tesis PhD. Universidad Complutense: Madrid.
- De la Calle, C., García Ramos, J. M., & Giménez Armentia, P. (2007). *La formación de la responsabilidad social en la Universidad*. *Revista Complutense De Educación*, 18(2), 47-66.
- De la Calle, C., García Ramos, J. M., Giménez Armentia, P., & Ortega de la Fuente, M. (2008). *Validación y medida de la responsabilidad social en la Universidad*. *Revista Complutense De Educación*, 19(2), 385-404.

- De la Cuesta, M.; de la Cruz, C. y Rodríguez, J. M. (2010) Responsabilidad Social Universitaria. Netbiblo. La Coruña.
- de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441
- de Waal, F.B.M. 2008. Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *The Annual Review of Psychology* 59: 279 – 300
- Decety, J. (2011). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. *Emotion Review*, 3, 92-108.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32, 257-267
- Decety, J., & Batson, C.D. (2007). *Interpersonal Sensitivity: Entering Others' World*. Hove: Psychology Press.
- Decety, J., & Batson, C.D. (2009) Empathy and morality: Integrating social and neuroscience approaches. In J. Braeckman, J. Verplaetse and J. De Schrijver (Eds.), *The Moral Brain* (pp. 109-127). Berlin: Springer Verlag.
- Decety, J., & Ickes, W. (2009). *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge: MIT Press.
- Decety, J. and Jackson, P.L (2004) The functional architecture of human empathy, *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews* 3, pp. 71–100.
- Decety, J. and Jackson, P.L (2006) A social-neuroscience perspective on empathy *Current Directions in Psychological Science* 15, pp. 54–58.
- Devos, T., Spini, D. & Schwartz, S. H. (2002) Conflicts among human values and trust in institutions, *British Journal of Social Psychology*, 41(4), 481–494.
- Díaz-Loving, R.; Díaz Guerrero, R.; Helmreich, R.L., y Spence, J.T. (1981) Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 3-37.
- Dillon, W. R. y Goldstein, M. (1984) *Multivariate Analysis. Methods and Applications*. Wiley, New York
- Dovidio, J. F., & Penner, L. A. (2001). Helping and altruism. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 162-195). Oxford: Blackwell.
- Dovidio, J. F., Allen, J. L., & Schroeder, D. A. (1990). Specificity of empathy-induced helping: Evidence of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 249-260.

- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Dovidio, J. F., Johnson, J. D., Gaertner, S. L., Pearson, A. R., Saguy, T., & Ashburn-Nardo, L. (2009) Empathy and intergroup relations. in M. Mikulincer & P. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotion, and behavior*. Washington, DC: APA Press.
- Eagly, A.H. (1987). *Sex Differences in Social Behavior: a Social- role Interpretation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Eagly, A. H. & Crowley, M. (1986) Gender and helping behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature, *Psychological Bulletin*, 100(3), 283–308.
- Egri, C.P. and Ralston, D.A. (2004) 'Generation cohorts and personal values: a comparison of China and the United States', *Organization Science* 15(2): 210–220.
- Einolf, C. (2008) Empathic concern and prosocial behaviors: A test of experimental results using survey data *Social Science Research* 37.4: 1267-1279.
- Eisenberg, Nancy. 1982. “The Development of Reason Regarding Prosocial Behavior.” Pp. 219– 50 in *The Development of Prosocial Behavior*. Edited by Nancy Eisenberg. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986) *Altruistic emotion, cognition and behavior*, Erlbaum, Hillsdale (1986).
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. (2002) Empathy-related emotional responses, altruism and their socialization, in: R. J. Davidson & A. Harrington (Eds) *Visions of compassion* (New York, Oxford University Press), 131–164.
- Eisenberg, N. (2009) Empathy-Related Responding: Links with Self-Regulation, Moral Judgment, and Moral Behavior. In M. Mikulincer & P. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior*. Washington, DC: APA Publications.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983) Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin* 94: 100 – 131
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R. y Mathy, R.M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998) Prosocial development, in: W. Damon (Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, emotional, and personality development (5th edn) (New York, Wiley), 701–778.

- Eisenberg, N. y Fabes, R. Prosocial behavior and empathy. En: M.S. Clark, Editor, Prosocial behavior, Sage, Newbury Park (1991), pp. 34–61.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. & Knight, G. P. (1991) Empathy-related responding and cognition: a ‘chicken and the egg’ dilemma, in: W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds) Handbook of moral behavior and development. Volume 2: Research (Hillsdale, NJ, Erlbaum), 63–88.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197
- 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., Morris, A.S. (2001) The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by M.L. Hoffman. *Social Justice Research*. 14:95-120.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zou, Q. & Carlo, G. (2002) Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 993–1006.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I., Murphy, B., & Shepard, S. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235 -260.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. & Sadovsky, A. (2006) Empathy-related responding in children, in: M. Killen & J. Smetana (Eds) Handbook of moral development (Mahwah, NJ, Erlbaum), 517–549.
- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2009). Empathic responding: Sympathy and personal distress. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 71-83). Cambridge, MA: MIT Press.
- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2008). Empathy-related and prosocial responding: Conceptions and correlates during development. In B. A. Sullivan, M. Snyder, & J. L. Sullivan (Eds.), *Cooperation: The political psychology of effective human interaction* (pp. 53-74). Malden, MA: Blackwell
- Escurre, M. (2003) Sistema de valores en estudiantes de quinto año de secundaria de Lima metropolitana pertenecientes a diferentes estratos socio económicos *Revista Investigación en Psicología*, 6(1), 49-72.
- Eslinger, P.J. (1998) Neurological and neuropsychological bases of empathy. *European Neurology*, 39: 193-199.

- Esteban, F. (2004) Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Feather, N. T. (1971) Test-retest reliability of individual values and value systems. *Australian Psychologist*, 6, 181-188.
- Feather, N.T. (1972) Value similarity and school adjustment *Australian Journal of Psychology*. 24, 193-208
- Feather, N.T (1975) The structure of terminal and instrumental values: dimensions and clusters *Australian Journal of psychology*, 27, 151-164.
- Feather, N. T. (1998). Attitudes towards high achievers, self-esteem, and value priorities fo Australian, American and Canadian Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(6), 749–759.
- Fernández, J. (Coord) (1998) *Género y Sociedad* Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22, 256-262.
- Feshbach, N.D. (1978) Studies of empathic behavior in children. In: B.A. Maher, Editor, *Progress in experimental personality research*, Academic Press, New York , pp. 1–47
- Filippi, G y Zubieta, E. (2004). Valores y Trabajo: un estudio con estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*.
- Franzoi, S. L., Young, R. D. y Davis, M. H. (1985) The effects of private self-consciousness and perspective taking on satisfaction in close relationships *Journal of Personality and social psychology*, 48, 1584-1594
- Frey, B. S. & Stutzer, A. (2006) *Environmental Morale and Motivation*, IEW - Working Papers p. 288, Institute for Empirical Research in Economics - University of Zurich
- Frey, B. S & Stutzer, A. (ed.) (2007) *Economics and Psychology: A Promising New Cross-Disciplinary Field*, MIT Press Books, The MIT Press, edition 1, volume
- Fuentes, M. J. (1990) Análisis de variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes *Revista de psicología social*, 5, 237-248.
- Fuentes, E., Díez, I., Martí Vilar, M., Soler, J. V., Pérez Delgado, E. y Mestre, M. V. (1999). Acercamiento bibliométrico a la situación de la Psicología Moral en la última década del siglo XX. *Psicología Moral y Crecimiento Personal*. Su situación en el cambio de siglo . Barcelona: Ariel.
- Fuentes, E., Mestre, M. V., Pérez Delgado, E., & Martí Vilar, M. (1996). Efecte del tipus d'estudi (Batxillerat/Formació Professional) en el desenvolupament del judici

- moral d'una població d'adolescents. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 3(1), 57-76.
- Gaete Quezada, R. A. (2006). La Universidad y la responsabilidad social. *REXE: Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 5(10), 129-145.
- Gaete Quezada, R. A. (2008). La responsabilidad social universitaria en el modelo de apertura de sedes regionales: El caso de la ciudad de antofagasta. *Perfiles Educativos*, 30(120), 94-127.
- Gaete Quezada, R. A. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación (ministerio de educación, España)* 355, pp. 109-133.
- Garaigordobil, M. (2006). Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. *INFOCOP*, 28, 43-46. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. España.
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- Garcés, J. (1985) Sistema de valores en la política autonómica: perfil ideológico de discursos políticos. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- García Del Junco, J.; Medina, E. y Dutschkec, G. (2010) Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz Economía, gestión y desarrollo. (9) pp. 35 - 66
- García Ramos, J.M. (1991) La formación integral: objetivo de la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (2), pp. 323-335.
- Garzón, A., Garcés, J. (1989): Hacia una Conceptualización del Valor. En J. Mayor-J.L. Pinillos (Eds.): *Tratado de Psicología*, Dir.: A. Rodríguez - J. Seoane: *Tratado de Psicología: Actitudes, Creencias y Valores (VII)*. Madrid: Alhambra, cap. 7, 365-408. ISBN: 84-205-1913-8
- Geary, D.C. (1998) *Male, Female: The evolution of human sex differences*. American Psychological Association. Washington, DC.
- Giacomino, D. E., & Akers, M. D. (1998). An examination of the differences between personal values and value types of female and male accounting and non-accounting majors. *Issues in Accounting Education*, 3, 565–584.
- Gibbons, Michael, et al. (1994) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor.

- González Rey, F. (1996) Un análisis psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo En: La formación de valores en las nuevas generaciones. Edit. Ciencias Sociales: La Habana.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one. Bilbao: servicio de publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Gordon, L.V. (2003). SPV. Cuestionario de Valores Personales. Madrid: TEA.
- Gouveia, V. V., Clemente, M. y Vidal, M. A. (1998) El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. *Revista de Psicología Social*, 13 (3), 463-469.
- Gorsuch, R. L. (1970) Rokeach's approach to value systems and social compassion. *Review of Religious Research*, 11, 139-143.
- Grad Fuchsel, H. M., y Schwartz, S. H. (1998). Aspectos culturales en la estructura de los cuestionarios de valores CVS y RVS [Cultural aspects in the structure of the Chinese and the Rokeach Value Survey questionnaires]. *Revista de Psicología Social*, 13, 471-483.
- Grimaldo, M. & Merino, C. (2009) Valores en un grupo de estudiantes de psicología de una Universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(1), 39-47
- Han, S., Fan, Y. and Mao, L. (2008) Gender differences in empathy for pain: An electrophysiological investigation. *Brain Research* 1196: 85 – 93
- Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh, L. K., Reynolds, M., Galea, J., y Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29(116), 961-97
- Hein, G., and Singer, T. (2010) Neuroscience meets social psychology: An integrative approach to human empathy and prosocial behavior: The better angels of our nature (pp. 109-125). In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Helmreich, R.L.; Spence, J.T; y Holaman, C.K. (1979) Psychological Androgyny and Sex Role Flexibility: A test of two Hypotheses. *Journal of personality and social psychology*, 37 (10), 1.631-1.644.
- Helmreich, R.L; Spence, J.T. and Wilhelm, J.A. (1981) A psychometric analysis of the Personal Attributes Questionnaire. *Sex Roles*, 7, 1.097-1.108
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación* (3ª Ed.) México: McGrawHill.
- Herrera, M. I.; Herrera, F. y Ramírez, M. I. Los valores y la educación I ¿qué son los valores? En: http://www.ensem.edu.mx/publicaciones_2.html

- Hill, S.A., Fekken, G.C., & Bond, S.L. (2000). Factor structure integrity of the Personal Attributes Questionnaire An English-French comparison. *Canadian Journal of Behaviour Science*, 32, 1-9.
- Hobart, Ch. W., y Fahlberg, N. (1965) The Measurement of Empathy, *The American Journal of Sociology*, v. 70, n. 5, 1965, pp. 595-603.
- Hoffmann, M. L (1975) Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation *Development Psychology* 11, pp. 607–622.
- Hoffman, M.L. (1977) Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin* 84: 712 – 722
- Hoffmann, M. L. (1982) Development of prosocial motivation, empathy and guilt. In: N. Eisenberg, Editor, *The development of prosocial behavior*, Academic Press, New York (1982), pp. 281–338.
- Hoffmann, M. J. (1984) Interaction of affect and cognition in empathy. En: C.E. Izard, J. Kagan and R.B. Zajonc, Editors, *Emotions, cognitions and behavior*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 103–132.
- Hoffman, M.L. 1990. Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion* 14: 151 – 172
- Hoffman, M. L. (2000) *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice* Cambridge University Press, Cambridge, U.K.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and organizations: Software of the mind*. Berkshire: Mc Graw Hill Book Company Europe.
- Hofstede, G. Y Bond, M. H. (1984) Hofstede culture dimensions: A independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 15 (4), 417-433.
- Hogan, R. 1969. Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 33: 307 - 316
- Hogan, R. & Emler, N. (1995). Personality and moral development. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz, eds., *Moral development. An introduction*, pp. 209-227. Boston: Allyn and Bacon
- Hojat, M. (2007) *Empathy in patient care. Antecedents, development, measurement and outcomes*. Springer, Berlin.
- Ickes, W. (2006) Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? *Methodology Meta Analysis, Social Perception & Cognition*, 7(1), 95-109

- Ickes, W., Snyder, M., & Garcia, S. (1997). Personality influences on the choice of situations. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 165-195). New York: Academic Press.
- IESALC (2008) El Movimiento de responsabilidad social de la Universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria *Revista educación superior y sociedad: nueva época*; 13, 2
- Jones, R. A, Sensenig, J. y Ashmore, R. D (1978) Systems of values and their multidimensional representations *Multivariate Behavioural Research*, 13, 255-270.
- Juárez Ramírez, E. 2006. Preferencias valorativas de estudiantes de cinco licenciaturas del área de ciencias sociales. Tesis Licenciatura. Psicología. Departamento de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla.
- Keats, D. M. y Keats, J. A (1974) Review of The nature of human values by Milton Rokeach. *Australian Journal of Psychology*, 26, 164-165.
- Kitwood, T. M. y Smithers, A. G. (1975) Measurement of human values: An appraisal of the work of Milton rokeach *Educational Research*, 17, 175 - 179.
- Gluckhohn, C. (1951) Values and Value - Orientations in the Theory of Action, en Talcott Parsons and Edward Shils *Toward a General Theory of Action* Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1951, pp. 388-433
- Knafo, A., & Sagiv, L. (2004). Values and work environment: Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology and Education*, XIX, 255–273.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8, 737-752
- Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Konrath, S.H., O'Brien, E.H., Hsing, C. (2010) Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis *Personality and Social Psychology Review*. 15 (3).
- Lamm, C., Batson, C.D., & Decety, J. (2007). The neural basis of human empathy - Effects of perspective-taking and cognitive appraisal: An event-related fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 42-58.
- Lamm, C., Meltzoff, A.N. & Decety, J. (2009). How do we empathize with someone who is not like us? Insights from event-related and effective connectivity measurements. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 362-376.

- Lan, G., Gowing, M., McMahon, S., Rieger, F. & King N. (2008) A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business students, *Journal of Business Ethics*, 78(1–2), 121–139.
- Laurent, S.M., y Hodges, S.D. (2009) Gender and empathic accuracy: The role of communion in reading minds *Sex Roles*, 60, 387-398
- Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2006). [Character Education](#). In Vol. 4 (A. Renninger & I. Siegel, volume eds.), *Handbook of Child Psychology* (W. Damon & R. Lerner, Series Eds.) (pp. 248-296). New York: Wiley.
- Lawrence, E J, Shaw, P, Baker, D, Baron-Cohen, S, & David, A S, (2004) Measuring Empathy – reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-919
- Lenney, L. (1991) *Sex Roles: the measurement of masculinity, femininity, and androgyny* En J. P. Robinson, P.R. Shaver y L.S. Wrightsman. *Mesures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego: Academic Press.
- Leung, K., Bond, M.H., & Schwartz, S.H. (1995). How to explain cross-cultural differences: Values, valences, and expectancies? *Asian Journal of Psychology*, 1, 70-75.
- Lickona, T. y Davidson, M. (2005). *Smart and good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work and Beyond*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs: Respect and Responsibility / Washington, DC: Character Education Partnership.
- Lönnqvist, J.-E., Leikas, S., Paunonen, S. V., Nissinen, V., & Verkasalo, M. (2006). Conformism moderates the relations between values, anticipated regret, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1469 – 1481.
- Lönnqvist, J.-E., Walkowitz, G., Wichardt, P., & Verkasalo, M. (2008). Situational power moderates the influence of personal values on co-operative behaviour in an ultimatum game. Manuscript under review.
- Lönnqvist, J.-E., Verkasalo, M., Helkama, K., Andreyeva, G. M., Bezmenova, I., Manganelli Rattazzi, A. M., Niit, T., & Stetsenko, A. (2009). Self-esteem and values. *European Journal of Social Psychology*, 39, 40-51
- Lönnqvist, J.-E., Walkowitz, G., Wichardt, P., Lindeman, M., and Verkasalo, M. (2009). The moderating effect of conformism values on the relations between other personal values, social norms, moral obligation, and single altruistic behaviours. *British Journal of Social Psychology*, 48, 525-546.
- López Hernández, A. M., & García Valderrama, T. (2007). El cuadro de mando integral y la gestión universitaria. Libro blanco de los costes en las Universidades (1st ed., pp. 433-470) Oficina de Cooperación Universitaria.

- López-Sáez, M. (1994) Procesos culturales e individuales implicados en la estereotípa de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de psicología social*, 9 (2), 213-230.
- Lucas, s. (2007) Factores vocacionales, desarrollo de carrera y diálogo entre la Universidad y la sociedad. *Revista de orientación educacional*, V21, Nº 39, 2007 pp. 13 - 18. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación: Valparaíso.
- Maio, G. R., Olson, J. M., Allen, L., & Bernard, M. M. (2001). Addressing discrepancies between values and behavior: The motivating effect of reasons, *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(2), 104-117.
- Maio, G. R., Olson, J. M., Bernard, M. M., & Luke, M. A. (2003). Ideologies, values, attitudes, and behavior. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 283-308). New York: Kluwer-Plenum.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407-428.
- Marcovitch, J. (2002) *La Universidad (im)posible* Madrid: Cambridge Press.
- Martí Vilar, M., Fuentes, E. y Tur, A. (1998). Pensamiento Sociomoral: Un programa de intervención en estudiantes universitarios valencianos. II Congreso Iberoamericano de Psicología . Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Martí Vilar, M., Samper, P., & Díez, I. (1998). L'Impacte de L. Kohlberg en la Psicologia Contemporània (1989-1997). *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 4(1), 24-39.
- Martí Vilar, M., y Samper, P. (1995). Influjo de la familia en el desarrollo del razonamiento sociomoral y en la adquisición de valores. *El Crecimiento Moral. Programas Psicoeducativos y su eficacia en el Aula*. Valencia: Albatros.
- Martí Vilar, M. (2000). *Procesos básicos en la Psicología del Pensamiento Moral*. Valencia: Promolibro.
- Martí Vilar, M. (2001). *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Martí Vilar, M. (2008). Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 102, 89-101
- Martí Vilar, M. y Palma, J. (2009). Influencia del sexe i l'edat en el Raonament Moral Prosocial dels estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 12, 1, 65-85.
- Martí Vilar, M. y Palma, J. (2010). Diferencias del sexe i l'edat en la disposició empàtica dels estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 13, 1.

- Martí Vilar, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 2, 3er Cuatrimestre.
- Martí Vilar, M. (2010). *Razonamiento Moral y Prosocialidad. Fundamentos básicos*. Madrid: CCS.
- Martí, J. J. y Martí Vilar, M. (2010). La Responsabilidad Social en la Psicología Moral. En M. Martí, *Razonamiento Moral y Prosocialidad. Fundamentos Básicos*. Madrid: CCS.
- Martí, J.J; Martínez, F; Martí, M y Marí, R. (2008) Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. *Revista Polis*, 5 (18)
- Martínez Benlloch, I, Barberá, E y Pastor, R. (1988) Medida de las masculinidad, feminidad y androginia psicológica. En J. Fernández (Coord.) *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp. 125-143) Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior en *Revista Iberoamerica de Educación*, 42, pp. 85-102.
- Martínez, M. (2002) *Universidad y ciudadanía europea La formación de europeos*. Simposio internacional. Barcelona
- Martínez, M. (1998) *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela* Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. y Bujons, C (coord.) (2001) *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad* Barcelona, Ariel.
- Martínez, M.; Buxarrais, R. y Esteban, F. (2002) La Universidad como espacio de aprendizaje ético *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29 (mayo - agosto), pp 17-43. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/index.html>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, vol. 50, 1943, 370-96.
- Maslow, A.H. (1954) *Motivation and personality* New York: Harper.
- Maslow, A. H. (1962) *Toward a Psychology of Being* Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Mayor Zaragoza, F. (2000) *La educación, base de la democracia* Conferencia dada en la Universitat Oberta de Catalunya
- Mayton, D. M. II, Ball-Rockeach, S. J., & Loges, W. E. (1994) Human values and social issues: an introduction. *Journal of Social Issues*, 50, 1-8.

- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale Aggressive Behavior, 23 433-445.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972) A measure of emotional empathy, Journal of Personality 40 (1972), pp. 525–543.
- Mehrabian, A., Young, A. L. y Sato, S. (1988) Emotional empathy and associated individual differences. Current Psychology: Research & Reviews 7, pp. 221–240
- Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C., y Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. Actualidades Investigativas en Educación, 21.
- Mendoza, J. (1990) Vinculación Universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación, México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Mestre, M. V.; Pérez, E.; Samper, P. y Martí Vilar, M. (1995). Función del Nivel Educativo y del sexo en el desarrollo moral de los adolescentes. Revista de Psicología de la Educación, 18, 59-71.
- Mestre, M. V.; Martí Vilar, M.; Samper, P. (1996). Productividad científica en psicología y la variable género. Un estudio a través de la Revista de Psicología General y Aplicada. Revista de Historia de la Psicología, 17, 1-2, 121-133.
- Mestre, V.; Pérez, E.; Samper, P. y Martí Vilar, M. (1996). Conocimiento y afecto en el desarrollo moral de las personas. Efectos diferenciadores del sexo en cuanto a la empatía y al pensamiento moral. Teología Espiritual, XL, 119, 157-187.
- Mestre, V.; Pérez, 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. Revista Española de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 3, 1.
- Mestre, V.; Pérez, E.; Martí Vilar, M.; Samper, P. y Soler, J.V. (1998). Diferencias psicológicas en razón del género. Una visión multidimensional de la empatía en adolescentes. Teología Espiritual, XLI, 122, 437-452.
- Mestre, V., Pérez, E., Delgado, Samper, P. y Martí, M. (1998) Una intervención en el campo del desarrollo moral y autoconcepto Revista de psicología, 51 (2), 189-200.
- Mestre, V.; Samper, P. y Martí, M. (1998). La psicología actual desde la perspectiva del género. Un análisis de la literatura publicada a través del Psychological Abstracts. Iberpsicología. Revista Española de la Federación Española de Asociaciones de Psicología.
- Mestre, M.V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002) Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. Psicothema, 14 (2), 227-232.

- Mestre, V, Frias, M.D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (Eds.). (2010). *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington: APA.
- Molpeceres, M. A. (1991) *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar*. Tesis de licenciatura. Universitat de València. Dirs.: G. Musitu y A.M. Fontaine.
- Molpeceres, M.A. (1995) La estructura del sistema de valores en la adolescencia. En J.C. Sánchez y A. M. Ullán (Comps.) *Procesos Psicosociales Básicos y Grupales*. Salamanca: Eudema.
- Moreno, E., Padilla, T., López, I. y Martín, M. (2001) Procesos sociales de desarrollo de los roles sexuales: hacia la igualdad hombre-mujer en el sistema educativo *Pedagogía Social*, 6-7, 145-158
- Morín, E. (2000) *La mente bien ordenada* Barcelona, Seix Barral.
- Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Barcelona, Paidós
- Morton, K. R., Worthley, J. S. Testerman, J. K. & Mahoney, M. L. (2006) Defining features of moral sensitivity and moral motivation: pathways to moral reasoning in medical students, *Journal of Moral Education*, 35(3)
- Musitu, G. y Agudelo, A. (1997) Los valores de los adolescentes en la comunidad negra de Tadó, Chocó. *Revista Facultad de Formación Avanzada e Investigaciones*. Universidad del Quindío, 7, Nov., 97-112.
- Myyry, L. (2002) Everyday value conflicts and integrative complexity of thought, *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(5), 385–395.
- Myyry, L. (2003). Components of morality: A professional ethics perspective on moral motivation, moral sensitivity, moral reasoning and related constructs among university students. *Social Psychological Studies* 9. Helsinki: Yliopistopaino.
- Myyry, L., & Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21, 25–40.
- Myyry, L. & Helkama, K. (2002) The role of value priorities and professional ethics training in moral sensitivity, *Journal of Moral Education*, 31(1), 35–50.
- Myyry, L. & Helkama, K. (2007) Socio-cognitive conflict, emotions and complexity of thought in real-life morality, *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(3), 247–259.
- Myyry, L. (2008). The diversity of value meanings among university students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 549-564.

- Myyry, L., Juujärvi, S. & Pessa, K. (2010). Empathy, perspective taking, and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*, 39(2), 213-233.
- Narvaez, D. (2008). Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26, 95-119.
- Narvaez, D. (2009) Triune Ethics Theory and moral personality. In D. Narvaez & D.K. Lapsley (Eds.), *Moral Personality, Identity and Character: An Interdisciplinary future* (pp. 136-158). New York: Cambridge University Press.
- Narvaez, D. (2010). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163-181.
- Narváez, D. (2010). La teoría de la ética triuna: premisas básicas e implicaciones. *Post-convencionales*, 2, 74-96.
- Narvaez, D. & Bock, T. (2002) Moral schemas and tacit judgment or how the Defining Issues Test is supported by cognitive science, *Journal of Moral Education*, 31(3), 297-314.
- Narvaez, D. y Lapsley, D. (2005) The psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise. En D. Lapsley; C. Power (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 140 - 165). Notre Dame, IN: Notre Dame Press.
- Navarro, G. (2003) ¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social? En *Universidad Construye País: Educando para la Responsabilidad Social* (22-45). Santiago de Chile: Participa.
- Navarro, G. (2006) *Comportamiento Socialmente Responsable En: Responsabilidad Social Universitaria: Una manera de ser Universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena*. Edición proyecto Universidad construye país. Santiago de Chile.
- Navarro, G. (2009). ¿Qué es una Universidad socialmente responsable? En: Programa de estudios sobre la responsabilidad social (Ed.), *3er encuentro de educación para la responsabilidad social estrategias de enseñanza y evaluación*. (pp. 7-15). Concepción: Editor.
- Navarro, G.; Boero, P.; Jiménez, G.; Tapia, L.; Hollander, R.; Escobar, A.; Baeza, M. y Espina, A. (2010). *Universitarios y responsabilidad social*. Revista Calidad de la educación. N° 33, diciembre 2010
- Navarro, G., Jiménez, G., Boero, P., Hollander, R., San Martín, M., Rojas, J. et al. (2004). Informe: Aplicación del Cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente Responsables en seis Universidades chilenas (Proyecto MECESUP UCO0303). Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. & Jiménez, J. (2005). Comportamiento socialmente responsable en profesores y facilitación de la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza –aprendizaje, *Psyche*, 14, 43-54.
- Navarro, G., Pérez, C., Gonzáles, A., Mora, O., & Jiménez, J. (2007). Valores en profesores y su facilitación en la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza aprendizaje *Revista Interamericana de Psicología*, 39,3, 579-592
- Neumann, M., Bensing, J., Mercer, S., Ernstmann, N., Ommena, O., Pfaff, H. (2009) Analyzing the nature and specific effectiveness of clinical empathy: A theoretical overview and contribution towards a theory based research agenda. *Patient Education Counseling*. 2009; 74:339-46.
- Núñez Chicharro, M., & Alonso Carrillo, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las Universidades públicas. *Pecunia: Revista De La Facultad De Ciencias Económicas y Empresariales*, (9), 157-180.
- OECD. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, Last accessed 2.09.10, www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf.
- Ortega y Gasset, J (1930) *Misión de la Universidad Madrid*, Alianza Editorial.
- O'Toole, S. K., Demanarig, D. L. and Langeliers, A. , (2009) Reliability Generalization of the Personal Attributes Questionnaire Paper presented at the annual meeting of the AWP Annual Conference, Marriott Newport Hotel, Newport, Rhode Island Online <PDF>. 2011-03-11 from http://www.allacademic.com/meta/p296767_index.html
- Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Pacheco Méndez, T. (1988) Tres lecturas sobre la Universidad contemporánea *Revista de la Educación Superior en línea*. N° 66 abril junio.
- Padilla-Walker, L. M. & Carlo, G. (2007) Personal values as a mediator between parent and peer expectations and adolescent behaviors. *Journal of Family Psychology*.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. y Keltingas-Järvinen, L. (2002) relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior and social acceptance. *International Journal of behavioral Development*, 26, 137-144.
- Palma, J. (2008) Razonamiento moral prosocial, empatía y valores humanos en estudiantes de secundaria. *Treball d'investigació DEA* . València: Universitat de València.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press, New York.

- Parsons, T. (1966) El sistema social, Revista de Occidente. Madrid.
- Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447-467.
- Penner, L. A., & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 525-537.
- Penner, L. A., & Orom, H. (2010). Enduring goodness: A person-by-situation perspective on prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior* (pp. 55-72). Washington: APA.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspective. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 365-392.
- Pérez Delgado, E., Mestre, V., Molto, M. V. y Menéndez, J. C. (1991). El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test en lengua castellana. Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.): *La psicología del desarrollo moral*, cap. 7, pp. 213-131. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Delgado, E., García, R. y Gimeno, A. (1991). Lo moral en diferentes teorías psicológicas. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.): *La psicología del desarrollo moral*, cap. 3, pp. 13-50. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Delgado, E. y Martí Vilar, M. (1997). Interiorización de Valores y Desarrollo Personal. *Cognición y Afecto en el Desarrollo Moral. Evaluación de Programas de Intervención*. Valencia: Promolibro.
- Pérez Delgado, E., Mestre, M. V., Samper, P., y Martí Vilar, M. (1998). Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51(2), 189-200.
- Pérez, E., Mestre, M. V., Samper, P., Martí Vilar, M., Fuentes, E., Díez, I., et al. (1999). *Intervención en el desarrollo personal y moral. Psicología Moral y Crecimiento Personal. Su situación en el cambio de siglo*. Barcelona: Ariel.
- Pérez, E.; Mestre, V.; Martí Vilar, M. y Samper, P. (1995). Resultados generales de las intervenciones. En Pérez, E. (coord.). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia: Universitat de València.
- Pérez, E. y Martí Vilar, M. (1997). Efectividad del programa para el desarrollo moral. En Mestre, V. y Pérez, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación de programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Pérez, E.; Samper, P. y Martí Vilar, M. (1996). Cuestionarios de contenido moral en la Psicología anterior a la I Guerra Mundial. *Revista de Historia de la Psicología*, 17, 1-2, 135-164.

- Pérez, E.; Mestre, V.; Samper, P. y Martí Vilar, M. (1998). Educación familiar y desarrollo de la afectividad de los hijos. *Familia: Revista de Ciencias y Orientación familiar*, 16, 1, 47-63.
- Pérez, E.; Mestre, V.; Martí Vilar, M. y Samper, P. (1996). Orígenes históricos del libro de J. Piaget *El juicio moral del niño: Sus fuentes filosóficas y científicas*. *Revista de Historia de la Psicología*, 17, 3-4, 59-71.
- Pérez, E. y Martí Vilar, M. (1997). Gordon Allport en los orígenes de una psicología moral basada en los rasgos de personalidad. *Revista de Historia de la Psicología*, 18, 1-2, 267-278.
- Pérez Díaz, V. (1997) *La primacía de la sociedad civil* Madrid. Alianza p.77
- Pérez Herranz, F. (coord.) (2003) *Ética, Universidad y sociedad civil. Argumentos para la inclusión de la ética en las carreras universitarias* Alicante: Publicaciones de la Universidad de alicante.
- Piliavin, J. A. (2010). Volunteering across the life span: Doing well by doing good. In S. Stürmer & M. Snyder (Eds.), *The psychology of prosocial behavior* (pp. 157-172). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Piliavin, J.A. 2009. Altruism and Helping: The Evolution of a Field: The 2008 Cooley-Mead Presentation. *Social Psychology Quarterly*, 72 (3), 209-225.
- Preston, S. D. y de Waal, F. B. M (2002) Empathy: Its ultimate and proximate bases, *Behavioral and Brain Sciences* 25 (2002), pp. 1–20.
- Prince-Gibson, E., & Schwartz, S. H. (1998). Value priorities and gender. *Social Psychology Quarterly*, 61, 49-67.
- Rameson, L. T., & Lieberman, M. D. (2009). Empathy: A social cognitive neuroscience approach. *Social and Personality Psychology Compass*.
- Red de RSU AUSJAL (2009) *Políticas y Sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL* Editorial Alejandría, Córdoba, Argentina.
- Red Vega, N. (2009) *Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria. Alternativas*. Cuadernos de Trabajo Social. N. 16, pp. 65-76
- Renner, W. (2003) Human values: a lexical perspective *Personality and Individual Differences* 34 (2003) 127–141
- Rest, J. R. (1979) *Development in judging moral issues*. Minneapolis, University of Minnesota Press).
- Rest, J. R (1986) *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger, New York

- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. & Thoma, S. J. (1999) Postconventional moral thinking: a neo-Kohlbergian approach (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum).
- Retuerto Pastor, A. (2004). Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Retuerto Pastor, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes De Psicología*, 22(3), 323-339.
- Retuerto Pastor, A., y Mestre Escrivá, M. V. (2005). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento prosocial de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa*, 11(1), 27-50.
- Retuerto Pastor, A., y Pérez Delgado, E. (2003). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento moral de los adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa*, 9(1), 33-54.
- Retuerto Pastor, A., Pérez Delgado, E., & Mestre Escrivá, M. V. (2004). Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía. *Psicología Educativa*, 10(1), 45-67
- Roberts, W., Strayer, J. (1996) Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 1996, 67, 449-470.
- Roccas, S., & Schwartz, S.H. (1997). Church-state relations and the association of religiosity with values. *Cross-Cultural Research*, 31, 356-375.
- Roccas, S., Horenczyk, G., & Schwartz, S. H. (2000). Acculturation discrepancies and well-being: The moderating role of conformity. *European Journal of Social Psychology*, 30, 323-334.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The Big Five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-201.
- Rokeach, M (1968) *Beliefs, Attitudes and values: A theory of organization and change* San Francisco. Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973) *The nature of Human values*. New York: free press.
- Rokeach, M. (1974) *Actitudes y naturaleza de las Actitudes*. En D. Sills (coord.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Aguilar de ediciones. Madrid.
- Rokeach (1979) *Understanding Human values* New York: free press.
- Rokeach, M. (1981) *The three christs of ypsilanti. A psychological study* New York: columbia university press (trabajo original publicado en 1964)
- Rokeach, M. (1982) *Value Survey* Palo Alto: consulting Psychologists press.

- Rokeach, M. (1911) The measurement of values and value systems En: G. Abcarian y J. W. Soule (Eds.) Social psychology and political behavior. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rokeach, M. y Mezel, L. (1966) Race and shared belief as factors in social choice Science, 151, 167 - 172.
- Romagnoli, C. y Valdés, A.M. (2007). Relevancia y beneficios del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas en la escuela. Documento Valoras. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Ros, M. y Grad, H. (1991) El significado del valor trabajo relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de E.G.B. y estudiantes de CAP. Revista de Psicología Social, 6 (2), 181-208.
- Ros, M. y Gómez, A. (1997). Valores personales individualistas y colectivistas y su relación con la autoestima colectiva. Revista de Psicología Social, 12, 2, 179-198.
- Ros, M. y Gouveia, V. (2001) Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M. & Schwartz, S.H. (1995). Jerarquía de valores de la Europa Occidental: Una comparación trans-cultural. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 69, 69-88.
- Ros, M., Schwartz, S.H., & Surkiss, S. (1999). Basic Individual values, work values, and the meaning of work. Applied Psychology: An International Review, 48, 49-71.
- Rubio de Urquía, R. (2007) Una introducción sistemática al tema Economía y Responsabilidad social, en Jiménez, P.; De la Calle, C. y Climent, L. (ed. y coord.); Persona y Sociedad. Las dos caras del compromiso, 25 - 65. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Ryckman, R., y Houston, D. (2003). Value Priorities in American and British Female and Male University Students. The Journal of Social Psychology, 143, 127-138.
- Sagiv, L., & Schwartz, S.H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 437-448.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. European Journal of Social Psychology, 30, 177-198.
- Samper, P.; Díez, I.; Martí Vilar, M. (1998). Razonamiento moral y Empatía. En M. D. Valiña y M. J. Blanco (coord.). I Jornadas de Psicología del Pensamiento (actas). Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006) Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia Revista Psicología Social, 21 (3), 259-271

- Schmitt, M.J., Schwartz, S.H., Steyer, R. & Schmitt, T. (1993). Measurement models for the Schwartz Values Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 107-121.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Shultz, L., Selman, R., and LaRusso, M. (2003) The Assessment of Psychosocial Maturity in Children and Adolescents: Implications for the Evaluation of School-based Character Education Programs. *Journal of Research in Character Education*, 1(2), 67-87
- Schulz, w.; Ainley, J.; Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B (2010) Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana: marco de evaluación. Amsterdam: IEA.
- Schwartz, S.H. (1992) Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1994) Are there universal aspects in the structure and contents of human values. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1994) Beyond individualism/collectivism New dimensions of values. En *Individualism and Collectivism: Theory Application and Methods*. U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi and G. Yoon (Eds), Newbury Park, CA: Sage.
- Schwartz, S. H. (1995). Values. In A.S.R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* (pp.665-667). Oxford: Basil Blackwell.
- Schwartz, S. H. (1999) A theory of cultural values and some implications for work *Applied psychology review*, Vol. 48, n°1, pp. 23-47
- Schwartz, S. H. (2001) Value hierarchies across cultures. Talking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290.
- Schwartz, S. H. (2002). Education and value priorities. The Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, Israel.
- Schwartz, S.H. (2003) A proposal for measuring value orientations across nations. En *Questionnaire Development Report of the European Social Survey* (cap.7). Retrieved from http://naticen02.uuhost.uk.uu.net/questionnaire/chapter_07.doc
- Schwartz, S. H. (2004). Mapping and interpreting cultural differences around the world. In H. Vinken, J. Soeters, & P. Ester (Eds.), *Comparing cultures: Dimensions of culture in a comparative perspective* (pp. 43–73). Leiden, the Netherlands: Brill.
- Schwartz, S. H. (2005a). Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas*

- organizações [Values and behavior in organizations] pp. 21-55. Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Schwartz, S.H. (2005). Robustness and fruitfulness of the theory of universals in individual human values. En A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações* (pp. 56-95). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006a). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5, 136–182.
- Schwartz, S. H. (2006b). Les valeurs de base de la personne: Theorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 42, 249–288.
- Schwartz, S. H. (2007a) Cultural and individual value correlates of capitalism: A comparative analysis. *Psychological Inquiry*, 18, 52–57.
- Schwartz, S.H. (2007b) A proposal for measuring value orientation across nations En *Questionnaire development report*, pp. 261-319.
- Schwartz, S. H. (2007c) Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. En R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, & G. Eva (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey* (pp. 161–193). London: Sage.
- Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington: APA.
- Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1987) Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 3, 550-562.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1990) Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S.H., & Barnea, M. (1995). Los valores en orientaciones políticas: Aplicaciones en Espana, Venezuela y Mejjico [Value bases of political orientations: Applications in Spain, Venezuela, and Mexico]. *Psychologia Politica*, 11, 15-40.
- Schwartz, S. H. y Sagiv, L. (1995). Identifying culture specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.
- Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Vol. 8 (pp.1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, S.H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997) Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36, 3-18.

- Schwartz, S.H., Lehmann, A., & Roccas, S. (1999) Multimethod probes of basic human values. In J. Adamopoulos & Y. Kashima (Eds.), *Social Psychology and Culture Context: Essays in Honor of Harry C. Triandis* (pp. 107-123). Newbury Park, CA: Sage.
- Schwartz, S. H., Sagiv, L., & Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*, 68, 309-346.
- Schwartz, S. H., & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 465– 497.
- Schwartz, S. H., Bardi, A., & Bianchi, G. (2000). Value adaptation to the imposition and collapse of Communist regimes in Eastern Europe. In S. A. Renshon & J. Duckitt (Eds.), *Political psychology: Cultural and cross cultural perspectives* (pp. 217-237). London: Macmillan.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2000). Moral dialogue across cultures: An empirical perspective. In E. W. Lehman (Ed.) *Autonomy and order: A communitarian anthology* (pp. 155-184). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Schwartz, S. H. y Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures. Talking a Similarities Perspectiva. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 32 (3), 268-290.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., & Harris, M. (2001) Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542.
- Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004) Evaluating the structure of human values with confirmatory factor anaysis. *Journal of Researchin Personality*. 38, 230-255.
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005) Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010–1028.
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2009). Cross-National Variation in the Size of Sex Differences in Values:Effects of Gender Equality. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 97, No. 1, 171–185
- Scott, W.A (1965) *Values and organizations: A study of fraternities and sororities*.Chicago: rank McNally.
- Scott, W.A. (1959) Empirical assessment of values and ideologies *American Sociological review*, 24, 299-310.
- Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS] (2000). *What work requires of schools* (report). U.S. Department of Labor, USA.
- Shulman, L. (1998)Theory, practice, and the education of professionals *The elementary school journal*, vol. 98, núm. 5, pp 511-526.

- Silfver, M. (2007). Coping with guilt and shame: a narrative approach. *Journal of Moral Education*, 36, 169 – 183.
- Silfver-Kuhalampi, Mia (2009) The sources of moral motivation : studies on empathy, guilt, shame and values. University of Helsinki. Facultad de ciencias sociales, departamento de Psicología social. Tesis Doctoral.
- Silfver, M. & Helkama, K. (2007). Empathy, guilt, and gender: A comparison of two measures of guilt. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 239–246.
- Silfver, M. (2007). Gender differences in value priorities, guilt, and shame among Finnish and Peruvian adolescents. *Sex Roles*, 56, 601–609.
- Silfver, M., Helkama, K., Lönnqvist, J., & Verkasalo, M. (2008). The relation between value priorities and proneness to guilt, shame, and empathy. *Motivation and Emotion*, 32, 69–
- Singer, A., King, L., Green, M., Barr, S. (2002) Personal identity and civic responsibility: rising to the occasion narratives and generativity in community action student interns. *Journal of Social Issues*, 58(3), 535-556.
- Singer, T., Seymour, B., O’Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R.J., Frith, C.D., (2004) Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science* 303, 1157-1162.
- Singer, T., Seymour, B., O’Doherty, J.P., Stephan, K.E., Dolan, R.J., Frith, C.D. (2006) Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature* 439, 466-469.
- Singer, T., Snozzi, R., Bird, G., Petrovic, P., Silani, G., Heinrichs, M., Dolan, R.J. (2008) Effects of oxytocin and prosocial behavior on brain responses to direct and vicariously experienced pain. *Emotion* 8, 781-791.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *The Year in Cognitive Neuroscience 2009: Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156,81-96.
- Skoe E.E.A.; von der Lippe A.L. (2002) ‘Ego Development and the Ethics of Care and Justice: The Relations Among Them Revisited’, *Journal of Personality*, vol. 70, no. 4, pp. 485-508.
- Skoe, E. (2010) The Relationship Between Empathy-Related Constructs and Care-Based Moral Development in Young Adulthood. *Journal of Moral Education*, Volume 39, Issue 2, pages 191 - 211
- Smith, M.B. (1963) Personal values in the study of lives En R.W. White (ed.) *The study of lives* (pp. 325-347) New York: atherton.
- Smith, A. 2006. Cognitive empathy and emotional empathy in human behaviour and evolution. *The Psychology Record* 56: 3 – 21

- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Stapp, J. (1973). The Personal Attributes Questionnaire: A Measure of sex-role stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 43-44
- Spence, J.T; Helmreich, R., y Stapp, J. (1975) Ratings of Self and Peers on sex-role attributes ant their relation to self-steem and conceptions of masculinity and feminity. *Journal of personality and social psychology*, 32(1), 29-39.
- Spence, J.T. y Helmreich, R.L. (1978) Masculinity and feminity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents. Austin: University of Texas
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Holahan, C. K. (1979) Negative and positive components of psychological masculinity and femininity and their relationships to self-reports of neurotic and acting out behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1673-1682.
- Spence, J.T. (1983)Comment on Lubinsky, Tellegan and Butcher's masculinity, feminity and androgyny viewed as a distinct concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 440-446
- Spini, D. (2003). Measurement Equivalence of 10 Value Types From The Schwartz Value Survey Across 21 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 3-23.
- Stocks, E. L., Lishner, D. A., & Decker, S. K. (2009). Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? *European Journal of Social Psychology*, 39, 649-655.
- Stotland, E. (1969) Exploratory investigations in empathy. En: L. Berkowitz, Editor, *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, New York (1969), pp. 271–314.
- Struch, N., Schwartz, S., & van der Kloot, W. (2002). Meanings of basic values for women and men: A cross-cultural analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 16–28.
- Stutzer, A. y Goette, L. & Zehnder, M. (2007). Active decisions and pro-social behavior, Working Papers 07-13, Federal Reserve Bank of Boston
- Thoma, S. J. (2006) Research on the Defining Issues Test, in: M. Killen & J. Smetana (Eds) *Handbook of moral development* (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum), 67–91.
- Thoma, S. J., Bebeau, M. J. & Born, D. O. (1998) Further analysis of the Professional Role Orientation Inventory. Unpublished manuscript, University of Minnesota.
- Toulmin, S. (2003) *El regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo* Barcelona: Península.
- Triandis, H. C. (1998) Vertical and Horizontal individualism and colectivism: Theory and research implications for international comparative management. En Cheng, J.

- L. C. y Peterson, R. B. (ed.) *Advances in international comparative management*, Vol. 12, pp. 7-35. Stanford, CT, USA: Jai Press.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56-66.
- Unesco (1995) Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. París: Unesco.
- Unesco (1998), Conferencia mundial sobre la educación Superior La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción. Ediciones Unesco. Madrid.
- Unesco. (2009). Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. Recuperado el 1 de 11 de 2009, de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Universidad Construye País (2006) Una manera de ser Universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena. Edición proyecto Universidad construye país. Santiago de Chile.
- Valdés, V. (2000) Orientación profesional. Un enfoque sistémico México: Prentice Hall.
- Valian, V. (1998) Why so slow? The advancement of women. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vani A. Mathur, Tokiko Harada, Trixie Lipke, Joan Y. Chiao (2010) Neural basis of extraordinary empathy and altruistic motivation. *NeuroImage*, DOI:
- Verkasalo, M., Daun, Å. & Niit, T. (1994) Universal values in Estonia, Finland and Sweden, *Ethnologia Europaea*, 24(2), 101–117.
- Vallaes, F. (2002) Orientaciones para la enseñanza de la ética, el capital social y el desarrollo en las Universidades latinoamericanas Biblioteca digital de la iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo.
- Vallaes, F. (2002) El Ethos oculto de la Universidad. En actividades didácticas de la Ética para el aula. Universidad de las Américas UDLAP – BID.
- Vallaes, F. (2006a) Marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria. Mimeo BID.
- Vallaes, François (2006b). La responsabilidad social universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Vallaes, François (2006c). Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú. (PUCP).

- Vallaes, F. y Carrizo, L. (2006) CD sobre RSU Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. BID Acceso: <http://www.udlap.mx/rsu/Default.aspx>
- Vallaes, F., De la Cruz, C., Sasia, P. M. (2009) Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos. México: Mc Graw Hill y BID.
- Vargas Villalobos, L., & González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psico-educativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1379-1418.
- Vergara, A (1993) Sexo e identidad de género: Diferencias en el conocimiento social de las emociones y en el modo de compartirlas. Tesis doctoral. Depto. de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad del país vasco.
- Verkasalo, M., Daun, A., & Niit, T. (1994) Universal values in Estonia, Finland and Sweden. *Ethnologia Europaea*, 24, 101–117.
- West, J. L. (2001) Differences in morality and empathy in college majors. National Undergraduate Research Clearinghouse, Department of Psychology, Missouri Western State College
- Wispé, L. (1986) The distinction between sympathy and empathy: To call for a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn R, Moll J, Paiva M, Garrido G, Krueger F, Huey ED, Grafman J.(2009) The Neural Basis of Human Social Values: Evidence from Functional MRI Cerebral Cortex 2009 19(2):276-283.
- Zubieta, E; Filippi, G & Báez, J. (2007). Valores y creencias asociadas al trabajo en estudiantes universitarios de Argentina y Chile. *Summa Psicológica*, Vol.4, N°2, 81-98 (Escuela de Psicología, Universidad de Santo Tomás, Santiago de Chile).