

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO E INTERVENCIÓN
EN LA CONDUCTA
PROSOCIAL-ALTRUISTA**

DIRECTORA: Dr.^a. D.^a. M.^a Josefa Pino Osuna
AUTORA: D.^a M.^a del Rosario Ruiz Olivares

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

ÁREA DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN
Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO

INFORME DEL DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL

D^a M^a JOSEFA PINO OSUNA, Profesora Titular de la Universidad de Córdoba, en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico y como directora de la Tesis Doctoral titulada **“ESTUDIO E INTERVENCIÓN EN LA CONDUCTA PROSOCIAL-ALTRUISTA”**, presentada por la doctorando D^a M^a del Rosario Ruiz Olivares,

AUTORIZA la presentación de dicha Tesis Doctoral para su defensa e,

INFORMA que la presente Tesis Doctoral es apta, ya que cumple los requisitos formales, de calidad y originalidad, y mantiene el rigor científico y académico exigibles.

Córdoba, a 8 de marzo de 2005.

Fdo. D^a M^a Josefa Pino Osuna.

Directora de la presente Tesis Doctoral.

Esta Tesis Doctoral ha sido financiada en parte por cada una de las siguientes entidades: Beca de Investigación de la Fundación Santa María (SM), Beca de Formación de Personal Docente e investigador de la Junta de Andalucía y X Programa de Ayuda para la realización de Tesis Doctorales de la Universidad de Córdoba..

*A todos mis seres queridos,
en especial a Fernando y
a mi pequeño “bollito”.*

PRESENTACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

La presente Tesis Doctoral está enmarcada dentro de una amplia línea de investigación, cuya finalidad es conocer qué aspectos colaboran en la educación de las personas para que se comporten de una forma más o menos altruista. Como se deja entrever a lo largo de este trabajo, el estudio empírico de este tipo de comportamientos no es una tarea fácil, ya que son muchas variables y factores las que entran en juego. Organizaciones como el “Movimiento Scout”, cuya dinámica se centra en la educación de niños y jóvenes en pequeños grupos, la educación en valores, en el cuidado del Medio Ambiente, en la ayuda al prójimo, etc., parece vislumbrar una posible relación entre pertenecer a dicho movimiento y realizar comportamientos altruistas. En este sentido, ante la inquietud por descubrir nuevas variables que contribuyeran en dicha educación de la conducta altruista, y conociendo la labor realizada por dicho movimiento, surgió la necesidad de indagar hasta qué punto pertenecer a esta ONG hacía que estos niños y jóvenes fueran más altruistas que aquellos que no participaban de la misma.

En este sentido, quiero agradecer, en primer lugar, el apoyo y la colaboración desinteresada que este trabajo de investigación ha recibido por parte de los educadores del Grupo Scout Baden Powell-324, en especial a Reme, Elisa, Pablo, Gloria, Oche, José, Julio y Fernando. Sin ellos, y sin los niños, jóvenes, padres y madres de dicho grupo, esta investigación no hubiera sido posible. Quiero dejar constancia y agradecer la colaboración que los maestros y compañeros de estos niños y jóvenes, me han prestado; al igual que los padres y madres de los niños “no scout” que han participado en el trabajo. Y agradezco la colaboración prestada por el Grupo Scout San Rafael-262, en especial a los jóvenes de la Unidad Esculta, a su educador Juanjo, a sus padres, madres, profesores y compañeros.

Además, sin querer quedarnos ante una simple contemplación y análisis de la realidad, sino con la inquietud de colaborar en un proceso social de cambio, es decir, *“intentando dejar el mundo un poco mejor de cómo nos lo encontramos”* (Baden Powell, 1977), se ha llevado a cabo una intervención en el contexto escolar. Considerando la escuela como uno de los principales agentes socializadores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la persona, se decidió realizar dicha intervención en este contexto, con el objetivo de desarrollar una herramienta que contribuyera a un aumento del repertorio conductual prosocial-altruista de niños de primero de Primaria.

De la misma manera que en el caso anterior, me siento agradecida por la colaboración que en general me ha brindado la comunidad educativa del Colegio Público “José Antonio Valenzuela” del pueblo de La Victoria en la provincia de Córdoba. En especial, a los maestros Francisco Arrevola y M^a Carmen Alba, por su interés e inquietud en la realización de este trabajo en su aula. Y por supuesto, muchas gracias por su participación a los 15 alumnos de Primero de Primaria del colegio anteriormente citado.

Además, teniendo en cuenta la multitud de actos altruistas que la elaboración y finalización de una Tesis Doctoral conlleva, no puedo dejar de agradecer la ayuda que me han prestado personas tan bondadosas como Cecilia, que después de mi directora de Tesis y yo es la persona que más veces ha contribuido a la redacción de la misma con su lectura. Por sus críticas y su acompañamiento, muchas gracias.

Tengo que estar también muy agradecida a los becarios Antonio Raya y Rocío Alcalá por su colaboración desinteresada en diversas partes de este trabajo que ha sido de un valor incalculable.

Gracias también a los profesores del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico por el interés, apoyo y ánimo que me han aportado durante la elaboración y redacción de esta Tesis Doctoral: Javier, Juan Antonio, Paco y Francisco Javier.

Mi más tierno agradecimiento a toda mi familia, en especial a mis padres y a mis hermanos, por su apoyo y creencia incondicional en mi trabajo y en mi vida.

Le agradezco de una forma muy especial, a la Doctora M^a José Pino Osuna, la confianza que un día depositó en mí, su dirección, dedicación y el ánimo que en todo momento me ha proporcionado a lo largo de la iniciación, realización y culminación de este trabajo, y de mi vida en general. MUCHAS GRACIAS.

Y gracias a ti, Fernando, sin tu paciencia, comprensión, ánimo, cariño y apoyo incondicional, esta trabajo no hubiera sido el mismo. GRACIAS con todo mi corazón.

INDICE

PRESENTACIÓN.....	5
INDICE.....	7
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1: ORIGEN, CONCEPTO Y TIPIFICACIÓN DE LA CONDUCTA	
PROSOCIAL-ALTRUISTA.....	16
1.- Origen de su estudio.....	16
2.- Conceptualización del término.....	21
3.- Tipificación de la conducta prosocial-altruista.....	30
4.- Conclusiones.....	36
CAPÍTULO 2: FACTORES RELACIONADOS CON LA CONDUCTA	
PROSOCIAL-ALTRUISTA.....	39
1.- Introducción.....	39
2.- Factores relacionados con la conducta prosocial-altruista.....	42
2.1. Proceso de socialización y conducta prosocial-altruista.....	42
2.1.1. Contexto familiar.....	44
2.1.2. Contexto escolar.....	50
2.1.3. Medios de Comunicación: la Televisión.....	53
2.2. Cultura y conducta prosocial-altruista.....	54
2.3. Características individuales y conducta prosocial-altruista.....	58
2.3.1. Constitución genética.....	59
2.3.2. Edad.....	61
2.3.3. Sexo.....	62
2.3.4. Clase social.....	65
2.3.5. Personalidad.....	65

2.4. Variables afectivas.....	67
2.5. Variables cognitivas.....	73
2.6. Variables situacionales.....	77
2.6.1. Factores relativos a la propia situación.....	78
2.6.2. Factores relativos al beneficiario de la ayuda.....	80
2.6.3. Factores relativos al benefactor.....	82
3.- Aspectos teórico-explicativos de la conducta prosocial-altruista	83
4.- Conclusiones.....	91

**CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA
PROSOCIAL-ALTRUISTA..... 97**

1.- Introducción.....	97
2.- Evaluación de la conducta prosocial-altruista.....	98
2.1. Consideraciones generales.....	98
2.2. Pruebas de evaluación.....	101
3.- Intervención en conducta prosocial-altruista.....	110
3.1. Consideraciones generales.....	110
3.2. Programas de intervención.....	111
4. Análisis conductual del desarrollo de la conducta prosocial-altruista.....	129
5.- Conclusiones.....	134

**CAPÍTULO 4: ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS GRUPOS EN
CONDUCTA PROSOCIAL-ALTRUISTA..... 137**

1.- Planteamiento del problema.....	137
2.- Método.....	142
2.1. Sujetos.....	142
2.2. Instrumentos.....	144
2.3. Diseño.....	146
2.4. Procedimiento.....	149

3.- Resultados.....	155
4.-Discusión.....	190
CAPÍTULO 5: PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCIÓN.....	199
1.- Planteamiento del problema: intervención.....	199
2.- Aspectos generales del Juego del Buen Comportamiento.....	204
2.1. Procedimientos para desarrollar el JBC.....	206
2.2. Aplicaciones de los procedimientos del JBC.....	211
2.3. Aspectos de generalización y mantenimiento del JBC.....	218
3.- Aspectos generales de la Correspondencia Decir-Hacer.....	220
3.1. Procedimientos para desarrollar la Correspondencia D-H.....	222
3.2. Aplicaciones de los procedimientos de la correspondencia D-H.....	233
3.3. Aspectos de generalización y mantenimiento de la correspondencia D-H.....	236
CAPÍTULO 6: INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA.....	241
1.- Método.....	243
1.1. Sujetos.....	243
1.2. Conductas.....	244
1.3. Contexto y materiales.....	245
1.4. Registro y fiabilidad.....	245
1.5. Diseño.....	246
1.6. Procedimiento.....	248
2.- Resultados.....	260
3.- Discusión.....	270
CONCLUSIONES.....	276
REFERENCIAS.....	292
APÉNDICE.....	331

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la formación ética de las personas ha sido, probablemente, una constante desde el principio de los tiempos y ha estado presente en la mayoría de las sociedades desde siempre. Bien sea porque la debilidad de la especie humana ha obligado a sus miembros a vivir en comunidad y ayudarse mutuamente, o por cualquier otra razón desconocida, la realidad es que las sociedades siempre han enseñado a sus miembros a tener en cuenta, en mayor o menor medida, los intereses del grupo, además de los propios. Para lograr este objetivo a lo largo de la historia, se ha ido incluyendo en el proceso de socialización la acción de diversas instituciones, formales y no formales, las cuales han estado orientadas a la consecución de una serie de normas/valores funcionales para cada uno de los sistemas sociales en los que se han desarrollado.

Paralelamente a esta preocupación práctica por la formación ética, en muchas culturas ha surgido también la necesidad de preguntarse por las razones o causas de tales conductas o actitudes, proporcionando explicaciones que van desde las puramente míticas hasta las más científicas, pasando por reflexiones filosóficas. Fruto de estas reflexiones son diversos los términos que nos han legado nuestros ancestros para denominar y caracterizar los distintos aspectos planteados: altruismo, bondad, ética, ayuda, sacrificio de sí mismo, solidaridad, cooperación, generosidad, valoración positiva del otro, etc.

Tradicionalmente, la responsabilidad de la formación ética o moral de la persona ha recaído, principalmente, en las religiones y sus correspondientes instituciones (escuelas, misiones, iglesias, mezquitas, sinagogas, etc.). No obstante, con la secularización de las sociedades, la religión ha ido perdiendo protagonismo en dicha formación ética a favor de nuevos organismos surgidos con la finalidad común de promover y fomentar valores humanos, utilizando procedimientos distintos a los religiosos. A partir de este momento, y en diversas sociedades cobran auge las asociaciones, instituciones, colectivos libres de enseñanza, etc., cuya función ha sido estimada en diferentes grados, según el sector social, y el momento histórico en el que se haya formulado dicha valoración.

Actualmente, la preocupación por esta formación ética de las personas en cualquier contexto y cultura sigue siendo una constante. En nuestro país son múltiples las instituciones y organismos preocupados por mejorar el mundo, haciendo actos bondadosos por los demás y por la formación en valores éticos de la sociedad en general. Estos organismos e instituciones se caracterizan, además, por trabajar de manera independiente, aunque mantengan algún tipo de vinculación directa o indirecta con instituciones religiosas o gubernamentales. Estas numerosas organizaciones han venido llamándose en los últimos años Organizaciones No Gubernamentales (ONGs).

La gran proliferación y diversificación en las últimas décadas de estas organizaciones no ayuda a definir globalmente las siglas de ONG. Parece complejo identificar aquellas dimensiones comunes a todas estas instituciones creadas bajo tal denominación. No obstante, a partir del análisis realizado por la Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico (CESPAP), se puede entender por ONGs: *aquellas organizaciones privadas y con fines no lucrativos, con una estructura relativamente flexible y reducida, que pretenden alcanzar determinados objetivos sociales (como la protección del medio ambiente) o servir a los intereses de determinados sectores sociales (como la atención a las minorías marginadas)* (Mezzalama y Schumm, 1993). Ante esta definición, muchas son las posibilidades de acción que se dibujan, y la tónica general es que este tipo de organizaciones reciban el nombre por sus fines (Médicos Sin Fronteras, *Greenpeace*, Cáritas, etc.) y no por sus resultados.

Teniendo en cuenta que el objetivo de cualquier ONG es prestar un servicio de ayuda a la sociedad desde perspectivas muy diversas (salud, educación, medio ambiente, etc.), y que la mayoría de estas organizaciones se sostienen tanto con recursos humanos fundamentalmente voluntarios, como con recursos económicos, que en la mayoría de los casos, provienen de la donación desinteresada del resto de la sociedad, parece claro afirmar que tanto su acción como su sustento se fundamentan en acciones solidarias y altruistas. De esta forma, si las ONGs realizan acciones consideradas

altruistas, cabe preguntarse si los miembros que llevan a cabo tales acciones, pueden ser también consideradas personas altruistas. Es decir, hasta qué punto los individuos que participan en estas actividades, mantienen pautas de conducta más allá de las fronteras de la organización, que lleva a las personas de su entorno a considerarlas más altruistas. Ciertamente, hay que señalar que no existe evidencia empírica que responda esta cuestión, ya que en la actualidad, apenas se cuenta con trabajos de investigación que hayan dedicado sus esfuerzos en analizar si las finalidades propuestas por una ONG se corresponden con los resultados de su trabajo.

Hablar de altruismo como valor subyacente a estas organizaciones parece necesario en una sociedad, donde aspectos como el egoísmo, la lucha deshumanizada por el prestigio y el dinero, la competitividad, etc., están cada día más presentes. En este sentido, se hace especial referencia a la escuela, considerada como uno de los contextos fundamentales en el proceso de socialización de cualquier persona, y donde queda reflejada de alguna manera, esta realidad social. Así, son muchas las voces que se alzan (padres, docentes, etc.) para denunciar la considerable falta de valores que se percibe en la dinámica de la misma, y por lo tanto, la necesidad de contar con herramientas de enseñanza útiles que fomenten aspectos como el respeto, la solidaridad, la cooperación, etc.

La falta de esos valores fundamentales puede contribuir, entre otras cosas, a una mayor frecuencia de comportamientos inadecuados, que no sólo afectan a las relaciones que se desarrollan en el aula (alumno-alumno, profesor-alumno), sino que se ven directamente perjudicados el clima escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en dicho contexto. Además, las conductas disruptivas (gritar, pelearse, insultar, agredirse, etc.) suponen, en la mayoría de los casos, el polo opuesto a las conductas de ayuda o en pro de los intereses de los demás, pues implican molestar, agredir, incordiar, etc. En este caso, los maestros encargados de forma directa de la educación de los niños y jóvenes dentro de este contexto, se sienten desbordados y preocupados ante la incapacidad por resolver dichas situaciones. Y por otro lado, esta

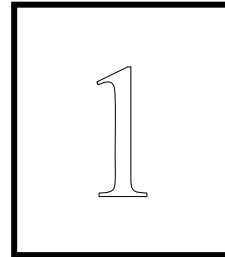
falta de clima escolar dificulta aspectos tan importantes en el alumno, como el rendimiento académico, la capacidad de concentración, las relaciones interpersonales, etc.

Por todo esto, la escuela y en especial los maestros, necesitan técnicas de intervención en el aula, fáciles de desarrollar y eficaces en la mejora de ese clima escolar, tan fundamental para llevar a cabo un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje con niños y jóvenes. De esta forma, parece de vital importancia llevar a cabo una tecnología útil que mejore el aprendizaje de valores positivos y disminuya la influencia de otros aspectos menos deseados. La promoción de valores altruistas y el manejo de conductas disruptivas parece una alternativa válida ante esta realidad que se percibe tan frecuente en el aula.

En función de todo lo expuesto hasta ahora, la presente Tesis Doctoral pretende dar respuesta a dos objetivos fundamentales. En primer lugar, este trabajo se plantea valorar si los resultados altruistas que producen las diferentes ONGs, se corresponden con las finalidades altruistas que pretenden conseguir. Es decir, se trata de evaluar si la finalidad de promover valores humanos positivos, declarado por una ONG, se traduce en una mayor presencia de los mismos en sus miembros, frente a otras personas similares que no pertenecen a ninguna organización parecida. Dado que la valoración y el grado de cumplimiento de los fines por parte del vasto conjunto de asociaciones sería una actividad que, sin duda, rebasaría con creces el contexto de una Tesis Doctoral, se ha optado por elegir una ONG concreta, en cuyos objetivos venga expresamente recogida la formación ética de sus socios. Dicha ONG se enmarca dentro del Movimiento Scout, cuya Federación a nivel estatal se denomina ASDE (Asociación Scout de España). Concretamente, se evaluará el grado de altruismo expresado a través de las conductas prosociales-altruistas que desarrollen las personas pertenecientes al Movimiento Scout, en comparación con las conductas prosociales-altruistas de aquellas personas que no pertenecen ni a esta ONG, ni a ninguna otra organización parecida.

En segundo lugar, esta Tesis Doctoral se plantea el objetivo de desarrollar un programa de intervención en el contexto escolar que responda a las necesidades anteriormente expuestas. Se trata de dotar al maestro de una herramienta de intervención, a partir de la cual se vea disminuida la frecuencia de ciertos comportamientos disruptivos y se mejore el aprendizaje de valores positivos. De esta manera, a través del Juego del Buen Comportamiento, un instrumento de trabajo cuya principal característica es mejorar el clima del aula, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo fácil de llevar a cabo y eficaz en un espacio corto de tiempo, pretende mejorar las relaciones interpersonales y de cooperación entre los alumnos, cuyos resultados permanezcan a lo largo del tiempo. Con todo esto, el presente trabajo de investigación pretende ser una pequeña aportación al campo científico que mejore la realidad y la práctica educativa de niños y jóvenes, evitando la simple contemplación y el análisis de una realidad, que no sólo atañe a la escuela, sino a todos los sectores que componen esta sociedad.

En esta Tesis Doctoral, se dedican una serie de capítulos a desarrollar los objetivos planteados: En primer lugar, se contextualiza el término de conducta prosocial-altruista, se establecen los determinantes más importantes en su desarrollo y se realiza una revisión bibliográfica sobre la evaluación e intervención de dicha conducta. Y posteriormente, se presentan dos estudios empíricos, un estudio prospectivo para valorar si las personas que pertenecen a una ONG como el Movimiento Scout, son más prosociales-altruistas que aquellas personas que no pertenecen a ninguna ONG similar; y una intervención en un aula de primero de Primaria, donde se aprecia una considerable frecuencia de conductas disruptivas que dificultan la marcha normal de la dinámica del aula y una ausencia considerable de comportamientos prosociales-altruistas en las diferentes interacciones sociales establecidas en dicho contexto (entre alumnos-alumnos y entre profesores-alumnos).



ORIGEN, CONCEPTO Y TIPIFICACIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL-ALTRUISTA

1.- Origen de su estudio.

El origen del interés por el altruismo habría que situarlo, probablemente, en nuestros más remotos ancestros. Ya desde la Prehistoria, existía una preocupación por el bien y el mal, representada por dioses que castigaban o beneficiaban, según ellos, en función del comportamiento de las personas. A nivel muy general, se puede decir que se creía que si una persona era buena, generosa y condescendiente con las demás podía ser beneficiada en multitud de aspectos por los dioses (cosechas, hijos, salud, etc.), pero si su comportamiento era egoísta y poco considerado, creían que los dioses se podrían

enfadar con ellos y castigarles duramente con alguna desgracia. En este sentido, se puede decir que a partir de sus creencias, el control de sus vidas estaba en manos de la voluntad externa de dichos dioses y no había lugar para planteamientos más racionales e internos sobre por qué se comportaban de una forma o de otra.

Más adelante con la aparición de la Filosofía en la época griega, la conciencia sobre el bien y el mal, o el altruismo y el egoísmo entre las personas y sus posibles consecuencias permaneció, sólo que a partir de entonces, cuando cobró especial interés buscar su causalidad en la propia persona y no exclusivamente en la voluntad externa de unos dioses. Es decir, se comenzó a intentar dar respuesta a la cuestión de por qué las personas eran egoístas o altruistas. En este sentido, cobraron especial interés las aportaciones de dos filósofos muy destacados de la época, como fueron Platón (428-348 a.c.) y Aristóteles (384-322 a.c.) (Batson, 1991).

Por un lado, Platón relacionó la cuestión del egoísmo y el altruismo con la amistad. Se planteó dar respuesta a dos cuestiones fundamentales: ¿buscar el beneficio de un amigo es un fin en sí mismo, o está dirigido a satisfacer el propio beneficio? y ¿existe algún vínculo entre los amigos que permita trascender el auto-interés?. A partir de estas preguntas, trató de averiguar qué razones personales podrían llevar a un individuo a comportarse bien con otra persona, llegando a las siguientes conclusiones: primero, una persona puede realizar un acto de ayuda por razones egoístas, es decir, por la mera satisfacción de sentirse bien con uno mismo; y segundo, por razones altruistas, a partir de las cuales la persona busca fundamentalmente el beneficio del otro. Sin embargo, y a pesar del esfuerzo realizado, la dificultad que entrañaba resolver estas cuestiones, mermaba la aportación de respuestas satisfactorias que resolvieran el enigma (Batson, 1991).

Por otro lado, Aristóteles, retomando las cuestiones planteadas por Platón, definió la amistad como aquella actitud en la persona que tiende a desearle a los demás aquellas cosas que ella considera que son buenas para su beneficio y no para el suyo

propio. Es decir, dejó entrever, que lo que era bueno para uno mismo, también lo era para los demás, por lo que la actitud altruista debía tender a este tipo de comportamientos. Sin embargo, tampoco consiguió resolver la cuestión de por qué las personas actuaban de forma egoísta o altruista (Batson, 1991).

A pesar de no haber resuelto dicha cuestión, parece importante señalar que a partir de estos dos planteamientos filosóficos, se establecieron elementos importantes a tener en cuenta en torno a este debate: por un lado, parecía que el comportamiento de las personas beneficiaba a los demás, lo que suponía un coste considerable para dicha persona; y por otro, que el propio beneficio parecía ser el centro de interés del comportamiento de las personas (Batson, 1991). Con estas premisas, se podían vislumbrar dos posibles argumentos a partir de los cuales los individuos realizaban comportamientos altruistas o egoístas: en un caso, las personas se podían comportar de forma altruista buscando el beneficio de la otra persona en detrimento del suyo propio; y en otro, la persona se comportaba de forma egoísta buscando su propio beneficio.

Estas aportaciones desde un punto de vista filosófico, han sido consideradas el origen de las primeras premisas teóricas, a partir de las cuales se ha intentado averiguar por qué las personas se comportan de manera altruista. Según Savater (1988) dichas aportaciones pueden quedar divididas en tres ideas fundamentales: 1) Las personas realizan actos de ayuda hacia los demás, porque existe algo natural en ellas que les hace comportarse así (Ashley, discípulo de Locke); 2) Las personas llevan a cabo comportamientos altruistas, porque cuentan internamente con una regla o norma interiorizada que les permite comportarse de esa manera (Kant, 1724-1804); y 3) Las personas desarrollan comportamientos altruistas, motivados por un sentimiento egoísta que les hace sentirse culpables de la situación (Hobbes).

Sin embargo, ninguna de estas tres aportaciones por sí misma consiguió responder a la pregunta sobre la casuística de la conducta altruista. La primera parece obviar la existencia de un aprendizaje social en la persona, al igual que la variabilidad de las circunstancias que acontecen y que influyen en el comportamiento de la misma;

la segunda perspectiva parece sobrentender variables de tipo afectivo, individual y situacional que pueden dar una mejor respuesta a la variabilidad de comportamientos que se dan en una misma situación; y por último, en cuanto a la tercera perspectiva cabe decir que aboga por un motivo subjetivo como es la motivación de la persona, donde en diversas ocasiones podrá ser de carácter egoísta, de carácter altruista, y en situaciones extremas, quizás no haya, ni siquiera, una motivación concreta por la que el comportamiento de ayuda se haya llevado a cabo.

Como en muchos otros aspectos, la filosofía no parece satisfacer cuestiones sobre el comportamiento humano, para lo cual es interesante situarse en la ciencia de la Psicología. Como se ha comentado anteriormente, el altruismo ha sido un valor que ha suscitado gran interés desde siempre, por lo que, desde una época más reciente, la Psicología también se ha preocupado en averiguar los entresijos de dicho constructo. De esta forma, el origen de su estudio desde dicha ciencia es mucho más actual y reciente.

Varias revisiones bibliográficas sobre el tema (González, 1992; Zumalabe, 1994; Roche, 1995; Calvo, 1999; Molero, Candela y Cortés, 1999) coinciden en señalar el origen de esta línea de investigación en algunos hechos que despertaron el interés de muchos y desencadenaron una gran cantidad de trabajos centrados en el estudio de este aspecto. En este sentido, destaca como hito histórico el insólito hecho acaecido en la ciudad de Nueva York (USA) el 13 de marzo de 1964: una chica fue asaltada y asesinada en presencia de treinta y ocho personas que no hicieron nada para ayudarla. La interpelación realizada por un periodista del *New York Times*, con las treinta y ocho personas que habían observado el hecho y no habían hecho nada por evitarlo, provocará en psicólogos sensibles a los temas sociales un interés por conocer las causas de tal falta de iniciativa en las personas, según esquemas humanitarios tradicionales (Calvo, 1999; González, 1992; Garaigordobil, 1994; Roche, 1995).

Por otro lado, Zumalabe (1994) es uno de los pocos autores que hace referencia a otro hecho de signo totalmente distinto al anterior, que tuvo también sus repercusiones sobre la producción científica a cerca de la conducta altruista. En este caso, el incidente ocurrió en una autopista de Los Ángeles, donde un hombre de mediana edad y poniendo

en peligro su vida, rescató a dos muchachas que habían sufrido un grave accidente de automóvil.

A partir de estos hechos tan dispares el interés científico por conocer más sobre estos comportamientos altruistas se acrecienta y se publican los primeros trabajos sobre altruismo, como base para estudios posteriores. Destacan las investigaciones realizadas por Darley y Latané (1968), cuyo principal objetivo era indagar en las variables determinantes de la conducta que las personas llevaban a cabo en situaciones de emergencia similares a las anteriormente descritas. Estos autores llegan a la conclusión de que se produce en los observadores de situaciones de emergencia, un efecto que ellos denominan, “efecto en el espectador” (*bystander effect*), según el cual, existe una relación inversamente proporcional entre el número de observadores de una situación de emergencia y la conducta asistencial que éstos desarrollan (Darley y Latané, 1968): cuantas más personas presencien y observen una situación de emergencia menos probabilidades hay de que alguien desarrolle un comportamiento altruista. Estos autores hacen hincapié en dos razones fundamentales que justifican este efecto: la primera, el desconcierto que se produce en la persona cuando no sabe lo que ha ocurrido y percibe cierta ambigüedad en la situación a través del comportamiento del resto de observadores; y la segunda, que debido a esta percepción, la responsabilidad se difumina entre los observadores y al final nadie lleva a cabo la acción de ayudar (López, 1994).

Desde estos resultados y teniendo en cuenta la preocupación social generalizada por abordar con eficacia los problemas de la delincuencia, la agresión y la indiferencia social que caracterizaba en cierta medida a la sociedad americana en la década de los sesenta, se asiste al nacimiento de un nuevo campo de investigación (González, 1992; Calvo, 1999; Molero, et al., 1999). En este sentido, y siguiendo un criterio cronológico, la década de los setenta se caracteriza por el asentamiento de dicha línea de investigación, en la que trabajos como los realizados por Darley y Latané, tuvieron grandes repercusiones y derivaciones dentro de la comunidad científica, dando lugar a interesantes trabajos de investigación. Todos estos estudios desarrollados en Estados

Unidos siguieron una doble tendencia: por un lado ascendente, pues la producción investigadora se incrementó en número, y por otro lado expansiva, ya que cada vez se incluyeron nuevos aspectos y matices en torno a la investigación sobre la conducta altruista (González, 1992; Calvo, 1999; Molero, et al., 1999). En la década de los ochenta, Europa se integró en esta dinámica y los trabajos siguieron manteniendo tendencias ascendentes y expansivas (Calvo, 1999). Los primeros estudios localizados en España se publicaron a principios de los ochenta, pero no será hasta la década de los noventa cuando dicha línea de investigación se asiente e incremente el número de trabajos en torno a este tema. En la actualidad, la cantidad de estudios de investigación es considerable, sobre todo en lengua inglesa.

2.- Conceptualización del término.

Como ya se ha comentado, el estudio de la conducta altruista es bastante reciente, lo que provoca que aún haya puntos difusos por concretar. En este sentido, destaca el problema de la definición como uno de los aspectos que necesita mayor atención. De manera similar a lo que sucede al definir operacionalmente cualquier constructo en psicología, en este caso también se requiere un esfuerzo considerable, a la vez que necesario, para obtener resultados fiables y generalizables a otras poblaciones o a otros contextos. Así, el altruismo, como valor social que a menudo se intenta potenciar en los niños dentro del proceso de socialización, no escapa a esta circunstancia. En cualquiera de las revisiones bibliográficas que se han consultado (Fuentes, 1988; González, 1992; López, 1994; Roche, 1995; Silva, 1998; Calvo, 1999; Garaigordobil, 2003) se aprecia la complejidad de la tarea y el poco consenso entre los diferentes autores para llegar a una definición común. Es relevante señalar que hablar de altruismo como valor implica también hablar de conducta altruista, de conducta prosocial y, en última instancia, incluso de conducta prosocial-altruista.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (22ª edición), se entiende por **altruismo**, *toda aquella diligencia en procurar el bien ajeno aún a costa del propio*. Considerando por diligencia la actividad o trámite que realiza una persona, es necesario resaltar, en este caso, el concepto de **conducta altruista**. López (1994) es uno de los autores que mejor une ambos términos. Dicho autor define el **altruismo** como la *disposición, u orientación hacia el bien de los otros que se manifiesta en diversas conductas* (pág. 10), y por esas **conductas altruistas**, entiende que *son aquellos comportamientos que benefician a otros, provocando o manteniendo efectos positivos; quien los lleva a cabo lo hace voluntariamente, con la intención de ayudar a los demás y sin anticipar recompensas a corto o largo plazo; y por último, la conducta debe suponer más costes externos que beneficios externos* (pág. 10).

Ante estas definiciones, surgen problemas en la práctica científica a la hora de considerar o no ciertos aspectos, como el beneficio que produce dicha conducta o la motivación que debe existir o no en la realización de dicho comportamiento. Con respecto al beneficio, la controversia surge cuando se tiene en cuenta exclusivamente el bienestar que se produce en la víctima y no se valora el posible beneficio que el benefactor pueda recibir. Según González (1992) la inquietud aparece sobre todo cuando se observan situaciones de emergencia concretas en las que se da un beneficio mutuo entre el benefactor y la persona beneficiada.

Si en la definición de conducta altruista sólo está contemplado el beneficio hacia los demás, en el caso de que la persona que lleva a cabo la ayuda también se vea beneficiada, hasta qué punto puede ser considerado dicho comportamiento una conducta altruista. Según el concepto, tan sólo puede ser tenida en cuenta como altruista aquella acción cuyo beneficio recaiga sobre el sujeto en apuros. Esta consideración limita en gran medida el estudio empírico de este tipo de comportamientos, ya que puede haber sucesos en la práctica cumpliendo todas las características externas para ser consideradas conductas altruistas excepto en el beneficio o no que se produce en la otra persona, razón suficiente para no ser admitida.

En un sentido coloquial y académico, al hablar de altruismo uno se sitúa en un acto o actos, realizados por una persona, sin ánimo de obtener un beneficio propio con la intención de ayudar a otros. Es aquí donde surge otra de las dificultades destacadas dentro de la conceptualización del término, ante la necesidad o no de incluir la intencionalidad de la persona en la definición de conducta altruista. Según la misma, la motivación última del benefactor es un aspecto fundamental para determinar si se trata o no de un comportamiento altruista (Silva, 1998). Toda acción de ayuda, si no tiene una motivación interna para hacerlo, no es considerada altruista. En consecuencia, esta definición ha limitado mucho el estudio empírico de dicha conducta, ya que si no es conocida la intención de la persona, el comportamiento de ayuda no puede ser denominado altruista, aún cuando el resultado que se haya producido en la otra persona sea positivo y beneficioso para ella.

Ante estas dificultades conceptuales, los autores van a adoptar dos puntos de vista: uno en el que consideran necesario incluir aspectos motivacionales en la definición y que se podrían denominar “motivacionales” y, otro, centrado más en aspectos observables y definibles operacionalmente, que se podrían llamar “conductuales”. Chacón (1986) establece que los autores que apoyan una definición más conductual consideran que este tipo de comportamientos se definen por sus consecuencias y por hechos observables, y no por la intención supuesta de la persona que realiza el comportamiento. Por lo tanto, en este caso no se tiene en cuenta la motivación última de la persona, pues es un hecho supuesto e hipotético, más que observable (Darley y Latané, 1968; Rushton, 1982; Rushton y Sorrentino, 1981; Lumsden y Wilson, 1981). Por otro lado, los autores que apoyan las definiciones motivacionales, se caracterizan por tener en cuenta dicha intención de la persona que va a realizar ese comportamiento, como un aspecto imprescindible para considerar un acto altruista. Para estos últimos, lo esencial de este tipo de comportamientos es la intención final de ayudar a los demás, sólo esta característica distingue la conducta altruista de otro tipo de comportamientos positivos. En este sentido, cabe señalar otra problemática sobre la motivación, y es que esta puede ser tanto altruista como egoísta, altruista cuando la intención última es favorecer al otro con independencia del propio beneficio,

mientras que la motivación egoísta es la que busca un beneficio propio, además o por encima del ajeno. Desde esta panorámica, sólo se valora que un comportamiento sea altruista, cuando se conoce la intención última del benefactor, ya sea altruista o egoísta (Macaulay, 1970; Krebs, 1970; Batson y Coke, 1981; Grusec, 1991; Batson, Darley y Coke, 1994).

Dentro de esta perspectiva motivacional, caben destacar los trabajos realizados por autores como Batson o Grusec. El primero resalta por su dedicación al estudio de la motivación como criterio fundamental para considerar que una conducta es altruista. Calvo (1999) resume su postura en tres principios (pág. 25): 1) La ayuda como conducta puede estar motivada altruista o egoístamente (es la intención y no la conducta en sí, lo que distingue un acto altruista); 2) La motivación para ayudar puede ser compleja, por lo que se incluyen elementos tanto egoístas como altruistas, y además, no tienen por qué presentar un único componente; 3) Incrementar el bienestar de otros es necesario para considerar una conducta como altruista.

Por otro lado, destaca Grusec (1991) como partidario de este aspecto motivacional en la definición de conducta altruista, recopilando algunos trabajos de investigación y destacando los efectos motivacionales más comunes que pueden provocar comportamientos altruistas: como el *deseo de interacción social*, *escapar al sentimiento de culpa*, *obtener un sentimiento de orgullo*, *disminuir sentimientos de motivación empática*, etc. Algunos de estos aspectos, entre otros, se desarrollarán en profundidad en los capítulos siguientes, ya que a pesar de su compleja definición y operativización, no se puede ignorar que los aspectos motivacionales influyen de alguna manera en la realización de comportamientos altruistas, aunque científicamente sea difícil de demostrar (González, 1992).

Ante esta realidad conceptual, que no deja de ser un obstáculo a la hora de realizar estudios de investigación fiables y con cierto rigor científico, las ventajas de evitar la motivación en esta definición son evidentes, ya que incluir tal aspecto, exigiría una medición de la misma para poder establecer que un acto es altruista. Sin embargo,

aún en el caso de poder hacerlo, se continuaría con la dificultad de considerar un criterio o punto de corte a partir del cual se discriminase entre la motivación altruista y la no altruista. Por todo esto, aún cuando el objetivo último es crear una tecnología que fomente comportamientos altruistas, en la práctica del estudio científico, uno se tiene que conformar con un término más general como puede ser el de **conducta prosocial**.

Este concepto alternativo que prescinde del criterio motivacional altruista, es considerado mucho más amplio, abarcando cualquier tipo de comportamiento de ayuda que tienda a promover un beneficio positivo en la otra persona.

Según Batson y Powell (2003), la **conducta prosocial** abarca todas aquellas acciones que tienen como objetivo beneficiar a una o más personas antes que a sí mismo, con conductas tan variadas como la ayuda, la cooperación, la acción de confortar o compartir, etc. Según estos autores el término altruismo se ha estado usando para referirse a una de esas conductas que se engloban dentro del comportamiento prosocial, como es la ayuda en todas sus facetas, tanto de autosacrificio como en ausencia de recompensas externas. Es decir, que la conducta prosocial es un hecho más amplio, dentro de la cual puede estar englobada la conducta altruista. González (1992) define la conducta prosocial como *una conducta social positiva, con/sin motivación altruista*. Dicho término tiene las ventajas de abarcar todo tipo de comportamientos de ayuda y aportar consistencia al constructo. Aunque también, para algunos autores presenta la desventaja de no incluir de forma tan específica como la conducta altruista el aspecto motivacional, que como ya se ha comentado, es una característica principal de la conducta altruista (González, 1992; Garaigordobil, 1994). Por esta razón, algunos autores afirman que toda conducta altruista puede ser considerada prosocial, pero toda conducta prosocial no puede ser considerada altruista (González, 1992; Garaigordobil, 1994; López, 1994).

Ante la problemática que el concepto de conducta altruista presenta a la hora de tener en cuenta la motivación última de la persona y el beneficio explícito que se produce en el beneficiario como criterios conceptuales, el término de conducta

prosocial, más global y flexible, aparece como alternativa. Dicho término es, para aquellos autores que no consideran como fundamental tener en cuenta en el concepto de conducta altruista la motivación última de la persona, un concepto válido para poder estudiar dichos comportamientos de ayuda (Calvo, 1999). Por otro lado, y ante la problemática de valorar el beneficio positivo que se produce en la persona que recibe tal ayuda, la conducta prosocial es la alternativa más adecuada, ya que dicho concepto tiene en cuenta el beneficio que se puede llegar a producir, pero no es un criterio conceptual fundamental. En este caso, y sin menospreciar los aspectos motivacionales y/o de beneficios, el concepto de conducta prosocial se presenta como un tipo de comportamiento que abarca un amplio espectro de acciones positivas que tienen que ver tanto con la donación, la cooperación y la ayuda, como con los intentos de confortar y consolar a otras personas que tienen problemas, independientemente de la intención o motivación que le lleve a actuar de dicha manera o el efecto que se produzca en la otra persona.

Después del planteamiento conceptual de altruismo, conducta altruista y conducta prosocial, parece que es esta última definición la que más interés suscita entre los diferentes autores. Aunque, cuando se trata de concretar un poco más el concepto o buscar una definición más precisa para reconocer fácilmente dicho tipo de comportamientos, surgen de nuevo dificultades (González, 1992; Zumalabe, 1994).

Según Fuentes (1990) el criterio para diferenciar la conducta altruista de la conducta prosocial ha sido la motivación de la persona, ya fuera altruista o egoísta. Sin embargo, la valoración de cualquier aspecto motivacional es una tarea compleja, pues no es algo que pueda ser observado directamente, por lo que sólo se cuenta con el comportamiento observable. De esta manera, el problema no parece que sea el uso de un término u otro, sino el considerar o no en dicha definición la motivación intrínseca o intención última que lleva a la persona a comportarse de esa forma. Esta dicotomía provoca que haya autores que distingan entre conducta altruista y conducta prosocial en función de dicha motivación, como Pilliavin, Rodin y Pilliavin (1969), y otros que no distingan entre una y otra, pues consideran que son dos formas distintas de referirse al mismo aspecto (Rushton, 1982; Roche, 1982).

En la actualidad aún no existe consenso entre los autores y se pueden encontrar definiciones de conducta altruista, donde se tiene en cuenta el aspecto motivacional en los distintos trabajos de investigación realizados y donde, sin conocer dicha motivación, no se admite que un comportamiento sea altruista (Bar-tal y Raviv, 1982; Krebs, 1982; Underwood y Moore, 1982; Batson, 1983; Grusec, 1991; López, 1994). Y por otro lado, definiciones de conducta prosocial donde el aspecto motivacional no es tenido en cuenta como un criterio definitorio y se realizan trabajos de investigación más fiables (Staub, 1980; Wispé, 1978; Strayer, 1981; Eisenberg y Mussen, 1989; González, 1992; Roche, 1995; Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes, 1995). En uno u otro sentido, existen multitud de definiciones, cuyo análisis resultaría excesivamente tedioso, por lo que, se han seleccionado dos de las más interesantes aportaciones: una propuesta conceptual de López (1994) que distingue entre altruismo, conducta altruista y conducta prosocial, estableciendo un nuevo concepto como es la **conducta prosocial-altruista**, y la definición de **conducta prosocial** propuesta por Roche (1995) que no diferencia ambos términos y por lo tanto, no tiene en cuenta el aspecto motivacional, como criterio diferenciador o clasificador de tales tipos de comportamiento.

Así, López (1994) distingue, en primera instancia, entre altruismo y conducta altruista, definiendo el **altruismo** como *una disposición, una orientación hacia el bien de los otros que se manifiesta en diversas conductas* (pág. 10). Y considerando la **conducta altruista**, como aquel comportamiento que *beneficia a otros, provocando o manteniendo efectos positivos; quien lo lleva a cabo lo hace voluntariamente, con la intención de ayudar a los demás, y sin anticipar recompensas a corto o largo plazo; y por último, la conducta debe suponer más costes externos que beneficios externos* (pág. 10). Es decir, este autor valora aspectos externos y resultados de la conducta, pero no olvida que es imprescindible tener en cuenta la intención última de la persona. En segundo lugar, distingue entre conducta altruista y **conducta prosocial**, entendiendo esta última como, *toda conducta que beneficia a otras personas y se realiza voluntariamente* (pág.11). De esta forma, López (1994) considera ambos comportamientos de forma distinta y entiende que optar por uno o por otro, cuando se está interviniendo con niños tiene sus inconvenientes: el concepto de conducta altruista

puede ser demasiado restrictivo para comprobar que dicha definición cumple todos los requisitos que antes se han expuesto, y el concepto de conducta prosocial puede resultar excesivamente amplio por el número de comportamientos que abarca, provocando una pérdida de interés para la mayoría de ellos.

Por todas estas razones, López (1994) propone el estudio de este tipo de comportamientos, sobre todo si se va a trabajar con una población infantil, fusionando ambos conceptos. Para ello hay que tener en cuenta lo positivo de cada uno. De esta forma, surge el término **conducta prosocial-altruista**: *aquella conducta que cumple los requisitos externos de la conducta altruista y algunos aspectos como:*

- 1) *Beneficiar, de hecho, a otros* (no basta con la intención de prestar ayuda).
- 2) *Ser voluntaria* (que solamente la situación de necesidad del otro sea la que actúe como estímulo elicitor de la conducta).
- 3) *Estar bien definida la persona o personas que obtienen los beneficios* (para que el beneficiario sea la persona que verdaderamente necesita la ayuda).
- 4) *No deben anticiparse beneficios extrínsecos inmediatos* (pero se considera que la persona sí puede obtener otro tipo de recompensas intrínsecas que no se deben evitar, ya que son los resortes motivacionales de dicha conducta).
- 5) *Suponer más costes externos que beneficios externos.*

En este caso, la definición propuesta por López (1994) es interesante ya que cumple con todos los requisitos externos de la conducta altruista, no es un término restrictivo, pues abarca una cantidad considerable de conductas sociales positivas, y en cuanto al aspecto motivacional, no lo considera como un criterio más dentro de la definición, aunque sí admite la posibilidad de la existencia de una intención última de carácter altruista en la persona que lleva a cabo el comportamiento. Sin embargo, uno de los inconvenientes que presenta este concepto, es el hecho de incluir como criterio conceptual el beneficio positivo que se debe producir, de hecho, en los demás, ya que no admite la posibilidad de que existan comportamientos prosociales-altruistas que no beneficien a otros. En ocasiones, es complejo determinar el beneficio que provocan en

las personas los comportamientos de ayuda, y no por ello, deben dejar de considerarse acciones prosociales-altruistas.

Por otro lado, Roche (1995) considera que la **conducta prosocial** es *aquel comportamiento que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorece a otra persona, grupos o metas sociales y aumenta la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados* (pág. 10). Un aspecto, que no es recogido por otras conceptualizaciones y que señala esta definición, es la posibilidad de generar cierto tipo de reciprocidad. Es decir, la probabilidad que existe de que una persona realice comportamientos prosociales, porque otra persona, en algún momento, los haya realizado para con ella. Sin embargo, valorar la probabilidad con la que una conducta de ayuda se produce solamente por el hecho de que alguna vez alguien haya tenido esa condescendencia con dicha persona, resulta bastante simplista, ya que esa probabilidad depende de multitud de factores como para que se pueda estudiar de forma aislada e incluirla como criterio fundamental a tener en cuenta en el concepto de la misma.

Valorando una definición y otra y sin olvidar la controversia que existe en la conceptualización de este término en cuanto al aspecto motivacional y del beneficio, en este trabajo se opta por la definición que propone López (1994): **conducta prosocial-altruista**. Las razones por las que se ha elegido esta definición han sido las siguientes:

- 1) Porque este concepto se adapta mejor a la población infantil y juvenil en la que se va a desarrollar este trabajo de investigación.
- 2) Porque el aspecto motivacional de la persona, en esta definición, se plantea a partir de la hipótesis de que puede existir una intención en el individuo para llevar a cabo un comportamiento prosocial-altruista, pero no es una condición fundamental a tener en cuenta para establecer que dicho comportamiento ha sido un acto social positivo. Como ya se ha hecho referencia en párrafos anteriores, evaluar la motivación que lleva a una persona a comportarse de forma altruista,

es una cuestión muy subjetiva y difícil de valorar con instrumentos fiables. Además, está el hecho de que la motivación no puede considerarse desde un punto de vista categorial (si/no, hay motivación/no hay motivación), sino que hay que hacerlo desde un punto de vista dimensional (que vaya de menos a más), lo que dificulta, aún más, su medida y la determinación de su papel. Por todo esto, habría que verla más como un valor que se construye, o una característica de la persona que se espera vaya formando a lo largo de su experiencia.

3) Porque es un concepto lo suficientemente amplio, apto para incluir distintos aspectos de la conducta prosocial (dar, compartir, ayudar, etc.), siempre y cuando cumpla los criterios externos de la conducta altruista (tender al beneficio del otro, intentar provocar o mantener efectos positivos; ser voluntaria; no anticipar recompensas; etc.).

3.- Tipificación de la conducta prosocial-altruista.

En relación con la definición y a pesar de la polémica surgida en torno al término de conducta prosocial-altruista, han sido varios los intentos por tipificar los conocimientos científicos de dicho comportamiento. Uno de los primeros autores que realiza una clasificación de los diferentes comportamientos incluidos en diversos trabajos de investigación ha sido Chacón (1986). Este autor pretendía conocer qué tipo de ayuda quedaba definida en cada estudio de investigación revisado. Así, detectó distintas interpretaciones sobre la conducta de ayuda o conducta prosocial-altruista y las reagrupó en las siguientes categorías:

- 1) Dar información a un desconocido (cara a cara o por teléfono).*
- 2) Corregir una información incorrecta.*
- 3) Firmar una petición a las autoridades.*
- 4) Recoger y entregar objetos del suelo (caídos y perdidos, o simplemente caídos).*

- 5) *Abrir la puerta a una persona cargada con algo pesado.*
- 6) *Ayudar a buscar algo (una lentilla por ejemplo).*
- 7) *Enviar una carta perdida, en unos casos con la dirección puesta y en otros sin ella.*
- 8) *Enviar un sobre o un paquete cuando lo pide una persona.*
- 9) *Telefonar a alguien por encargo de otro.*
- 10) *Cambiar dinero.*
- 11) *Dar dinero a una persona.*
- 12) *Devolver dinero y/o cartera perdida.*
- 13) *Donar dinero a instituciones benéficas.*
- 14) *Comprar objetos con fines benéficos, como por ejemplo, tarjetas de felicitación.*
- 15) *Compartir los beneficios de un trabajo con personas necesitadas.*
- 16) *Participar voluntariamente en un experimento.*
- 17) *Evitarle descargas eléctricas a otro, o al menos reducir la intensidad de las mismas.*
- 18) *Alertar y/o acusar de un robo.*
- 19) *Llevar a un extraño en el automóvil.*
- 20) *Ayudar a un automovilista detenido en la cuneta por avería o por tener una rueda pinchada.*
- 21) *Ayudar a un niño perdido.*
- 22) *Donar órganos.*
- 23) *Donar sangre.*
- 24) *Trabajar como voluntario en organizaciones sociales.*
- 25) *Ayudar de forma habitual a otra persona.*
- 26) *Intervenir en situaciones de emergencia.*

Este primer intento de clasificación aporta información valiosa sobre el desequilibrio que presentan los trabajos de investigación realizados sobre cada una de las categorías, ya que unas cuentan con mayor producción científica que otras. Además, también indica el solapamiento que se produce entre la mayoría de ellas, donde

categorías más amplias podrían recoger otras más específicas. Sin embargo, este primer acercamiento a la clasificación de los diferentes tipos de comportamientos que caracterizan la conducta prosocial-altruista, contribuye a la identificación de la estructura interna de dicha conducta (González, 1992). Es decir, se trata de establecer criterios que colaboren en la adecuada clasificación del concepto, que ayuden a resolver las controversias de la definición entre los diferentes autores y faciliten la realización de trabajos de investigación en cuanto a sus objetivos, su diseño metodológico y los resultados del mismo.

Como se ha señalado en el apartado anterior, la conducta prosocial-altruista se puede analizar desde el punto de vista de la **motivación** que provoca en la persona la intención de llevar a cabo dicho comportamiento. Así, en función de ésta, hay autores que intentan establecer algún tipo de clasificación (González, 1992). Según estos, la conducta prosocial-altruista puede quedar dividida en función de una motivación altruista, que engloba todos aquellos comportamientos donde se conoce el deseo en la persona por favorecer al otro con independencia del propio beneficio para sí misma, y en función de una motivación no altruista que abarca todos aquellos comportamientos donde el deseo del benefactor es su propio beneficio por encima del ajeno (González, 1992; Calvo, 1999).

Hasta aquí, los intentos de clasificación expuestos siguen sin satisfacer ni resolver la falta de consenso entre los diferentes autores. Aún así, destaca otra tipificación del concepto, más completa que las anteriores y elaborada por González (1992). En este caso, dicha autora parte de la incipiente clasificación realizada por Chacón (1986), descrita anteriormente y donde los diferentes tipos de conducta prosocial-altruista son clasificados sin tener en cuenta aspectos como el beneficio o la motivación, sino que son considerados a partir de criterios, sobre todo, situacionales. Así, se establece la siguiente tipología (González, 1992):

- a) Conducta prosocial de ayuda directa versus conducta prosocial de ayuda indirecta: Aquí se distingue entre el observador que en una situación de emergencia, interviene ofreciendo su ayuda sin que nadie se lo solicite, sería la ayuda directa; y aquel otro, que reúne los medios necesarios para lograr que sea otra persona o institución la que desarrolle la conducta prosocial-altruista, que sería la ayuda indirecta. En este sentido, la valoración del coste percibido es un determinante fundamental en la toma de decisión para prestar un tipo de ayuda u otro, siendo de mayor cuantía en el caso de la actuación directa que para el caso de la indirecta.
- b) Conducta prosocial solicitada versus conducta prosocial no solicitada: En este caso, se distingue entre aquellos benefactores que responden a una petición de ayuda después de haber sido previamente solicitada por alguien, que puede ser la persona en apuros u otra, de alguna manera implicada, y aquellos que sin ser requeridos, toman la iniciativa de ayudar.
- c) Conducta prosocial de ayuda identificable versus conducta prosocial de ayuda no identificable: Para que una conducta de ayuda sea considerada identificable o no, son utilizados tres tipos de criterios: personales, situacionales y temporales. *Criterios personales* se consideran aquellos que distinguen entre dos situaciones, cuando las personas implicadas (benefactor y beneficiario) interactúan cara a cara, o cuando dichas personas nunca se encuentran, aunque una realice la conducta de ayuda y la otra la reciba. *Criterios situacionales* son aquellos que tienen en cuenta la presencia de observadores en la situación de ayuda, además del benefactor y el beneficiado, en función de los cuales, la acción será identificable o no, dependiendo de lo real o no de su presencia. Es decir, que puede haber observadores en dicha situación que no sean percibidos por el benefactor y otros que sí sean percibidos, y en función de una realidad u otra se llevará a cabo la ayuda o no. *Criterios temporales* que influyen en los dos criterios anteriores, pues favorecen, con el paso del tiempo, que una conducta prosocial-altruista no identificable, pase a ser identificable. Es decir, se pierde el

anonimato de un comportamiento prosocial-altruista desarrollado, o de una conducta omitida.

- d) Conducta prosocial de ayuda en situaciones de emergencia versus conducta prosocial de ayuda en situaciones de no emergencia: Las situaciones de emergencia han sido el criterio más utilizado e investigado para analizar y explicar el concepto de conducta prosocial-altruista. En este sentido, la situación límite actúa como variable moduladora de explicación, más que el coste personal que suponga dicha ayuda. Así, se puede distinguir entre aquellas conductas prosociales-altruistas que se producen en una situación de emergencia y aquellas que necesitan también un comportamiento de ayuda, pero no son situaciones urgentes, como puede ser, por ejemplo, devolver una cartera perdida.
- e) Conducta prosocial en situación de emergencia versus conducta prosocial institucionalizada: De nuevo se tiene en cuenta el criterio de las situaciones de emergencia para distinguir entre el tipo de comportamiento que se lleva a cabo en situaciones puntuales, y los comportamientos de ayuda que se realizan de forma paulatina y progresiva a lo largo de un cierto tiempo, como es la conducta prosocial-altruista institucionalizada. Por ejemplo, ser voluntario en una ONG, sería considerada un tipo de conducta prosocial-altruista institucionalizada. En este sentido, la temporalidad y la toma de decisiones juega un papel fundamental a la hora de desarrollar un tipo de comportamiento u otro.
- f) Conducta prosocial espontánea versus conducta prosocial no espontánea: este tipo de clasificación es muy similar a la ayuda planificada/no planificada, ó a la ayuda solicitada/no solicitada. Así, se puede decir, que de nuevo la conducta más típica del comportamiento prosocial-altruista espontáneo es la que se desarrolla en situaciones de emergencia puntualmente, mientras que la ayuda planificada responde más a un comportamiento prosocial-altruista que se lleva a cabo en instituciones y de forma continuada a lo largo del tiempo.

En general, como ya se ha comentado anteriormente, todos los intentos de clasificación aportan datos de interés, tanto en la clarificación de los resultados de los distintos trabajos de investigación realizados en torno a esta línea, como en la delimitación de las áreas y los objetivos de dichos trabajos (González, 1992). En este sentido, esta última clasificación es una de las más interesantes, ya que clarifica y delimita aspectos conceptuales relevantes muy necesarios en este campo de estudio. Sin embargo, en la actualidad, esta clasificación sigue siendo poco satisfactoria, ya que no cumple del todo el objetivo perseguido. Este incumplimiento, según González (1992) se debe a que las clasificaciones desarrolladas no se sostienen ni desde un punto de vista teórico ni empírico, pues parecen haber sido elaboradas más sobre la lógica que sobre una validación científica. Además, las claves básicas en la explicación y comprensión de la conducta prosocial-altruista parecen ser ignoradas. Es decir, el nivel personal, social, afectivo, cognitivo y situacional no parecen ser tenidos muy en cuenta, y como consecuencia, aparecen solapados en las diferentes clasificaciones. Por último, su área de aplicación resulta muy limitada, pues abarca objetivos muy específicos, prescindiendo de una perspectiva más general y comprensiva que sirva de referencia contextual en la valoración de las diferencias y semejanzas no sólo de las conductas prosociales-altruistas específicas, sino también de las etiquetas bajo las que son catalogadas.

No obstante, es necesario reconocer la aportación que dichos intentos de clasificación han supuesto para el estudio de dicha conducta. González (1992) señala tres aspectos fundamentales:

- ☑ Se ha comenzado a establecer límites a la sobregeneralización que tradicionalmente ha venido produciéndose en el área de la conducta prosocial-altruista, tanto en la explicación y delimitación del concepto como en la descripción de factores relacionados con dicha conducta.
- ☑ Se ha logrado una progresiva delimitación de áreas y objetivos de investigación más productivos.
- ☑ Se ha aportado una mayor clarificación a la hora de interpretar resultados aparentemente contradictorios.

Con todo esto, y teniendo en cuenta el primer objetivo que se ha planteado en este trabajo de investigación, se podría decir que pertenecer a una ONG es considerada una conducta prosocial-altruista de ayuda indirecta, institucionalizada y no espontánea. Sin embargo, esta clasificación reduce la posibilidad de tener en cuenta otro tipo de conductas espontáneas, directas, solicitadas, etc. que también pueden ocurrir dentro de este contexto.

4.- Conclusiones.

La preocupación por conocer los entresijos que rodean al altruismo, es decir, la tendencia que tienen las personas para hacer cosas positivas por los demás, ha existido desde la antigüedad. Filósofos griegos tan importantes como Platón y Aristóteles fueron unos de los primeros en intentar dar respuesta a la incógnita sobre porqué las personas realizan comportamientos positivos o negativos hacia los demás. En este sentido, se apuntaron razones centradas en la búsqueda del beneficio, el cual podía estar localizado en la persona que recibía la ayuda (acto altruista), o en la persona que realizaba el comportamiento (acto egoísta).

Desde la filosofía más antigua hasta la más reciente, han sido numerosos los intentos por explicar la tendencia de las personas a realizar actos bondadosos por los demás. Sin embargo, ante la insatisfacción de no llegar más allá de posibles hipótesis y opiniones sobre el tema, la psicología retoma la investigación de este constructo desde una perspectiva más científica. De esta forma y en una época más reciente, la psicología se interesa por este tipo de comportamientos y se realizan trabajos de investigación centrados en el altruismo, donde destaca como pionero del mismo, el realizado por Darley y Latané (1968). A partir de este momento hasta nuestros días, ha sido constante la producción científica en esta línea de investigación.

Sin embargo, el estudio de un valor como es el altruismo, presenta algunas limitaciones fundamentalmente a nivel conceptual. Cuando se habla de altruismo en

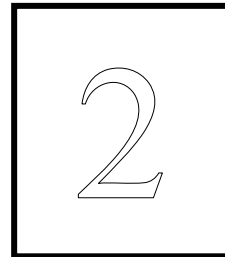
psicología, se hace necesario hacer referencia al hecho más observable del mismo que es la conducta altruista. En este sentido, y como ya se ha comentado a lo largo de este capítulo, surgen problemas con algunos criterios conceptuales como el beneficio positivo que se debe provocar, de hecho, en el beneficiario y el conocimiento de la intención o motivación última que lleva al individuo a comportarse de esa manera. Ambos criterios limitan en gran medida el estudio de este tipo de comportamientos. La consideración del beneficio deja fuera conductas en las que dicho efecto producido en la otra persona es desconocido o no es tan positivo como se esperaba, a pesar de que el comportamiento del benefactor haya sido ejemplar. Por otro lado, tener en cuenta la motivación última de la persona como criterio discriminatorio entre lo que es una conducta altruista y lo que no es considerado como tal, también limita mucho su estudio, pues no valora comportamientos en los que se desconoce la intención de la persona para comportarse así y sin embargo, realiza un acto de ayuda.

Ante dicha insatisfacción conceptual, surge un término alternativo denominado conducta prosocial, que a pesar de tener en cuenta el aspecto del beneficio y la motivación, no son considerados criterios conceptuales que discriminen entre lo que es conducta prosocial y lo que no es. Es decir, dicho concepto admite la posibilidad y la tendencia del benefactor a provocar resultados positivos en la persona que recibe la ayuda, pero no es considerado un aspecto fundamental con el que resaltar que una persona ha llevado a cabo un acto positivo por otra. De la misma manera, se sobreentiende la existencia de una motivación detrás de todo comportamiento prosocial-altruista, pero no es considerado como un criterio definitorio. Sin embargo, una de las limitaciones que presenta este término es la dificultad a la hora de concretar el abanico de comportamientos tan amplio a los que hace referencia.

Teniendo en cuenta esta realidad, en este trabajo de investigación optamos por un término conductual que tenga en cuenta los aspectos externos de la conducta altruista, y entienda que puede existir un componente motivacional altruista detrás de dicho comportamiento, sin ser considerado un aspecto fundamental de la definición. En este sentido, el término de conducta prosocial-altruista (López, 1994) parece ser el más

adecuado por las razones que ya se han expuesto a lo largo del capítulo, a pesar de contar con una cierta limitación conceptual, ya que considera que para que un acto sea considerado prosocial-altruista es necesario provocar un efecto, de hecho, positivo en la persona beneficiada.

Otra de las limitaciones que presenta la definición de este término, en general, es la falta de una clasificación clara, pues a pesar de algunos intentos realizados, aún esta línea de investigación no cuenta con dicha tipificación. De los trabajos realizados, destacan los elaborados por Chacón (1986) y González (1992). En el primero, el autor elaboró una clasificación a partir de una revisión bibliográfica. Así, confeccionó una lista de comportamientos en función del tipo de ayuda que quedaba definida en cada estudio de investigación revisado. De esta forma, y teniendo en cuenta el trabajo anterior, el segundo autor elaboró otro tipo de clasificación basada fundamentalmente en criterios situacionales. Sin embargo y como ya se ha reflejado a lo largo del capítulo, a pesar del interés científico de ambos estudios, es necesario hacer hincapié en la falta de trabajos empíricos que abarquen más tipos de comportamientos prosociales-altruistas y puedan ser consolidados como estructura interna de dicho concepto.



FACTORES RELACIONADOS CON LA CONDUCTA PROSOCIAL-ALTRUISTA

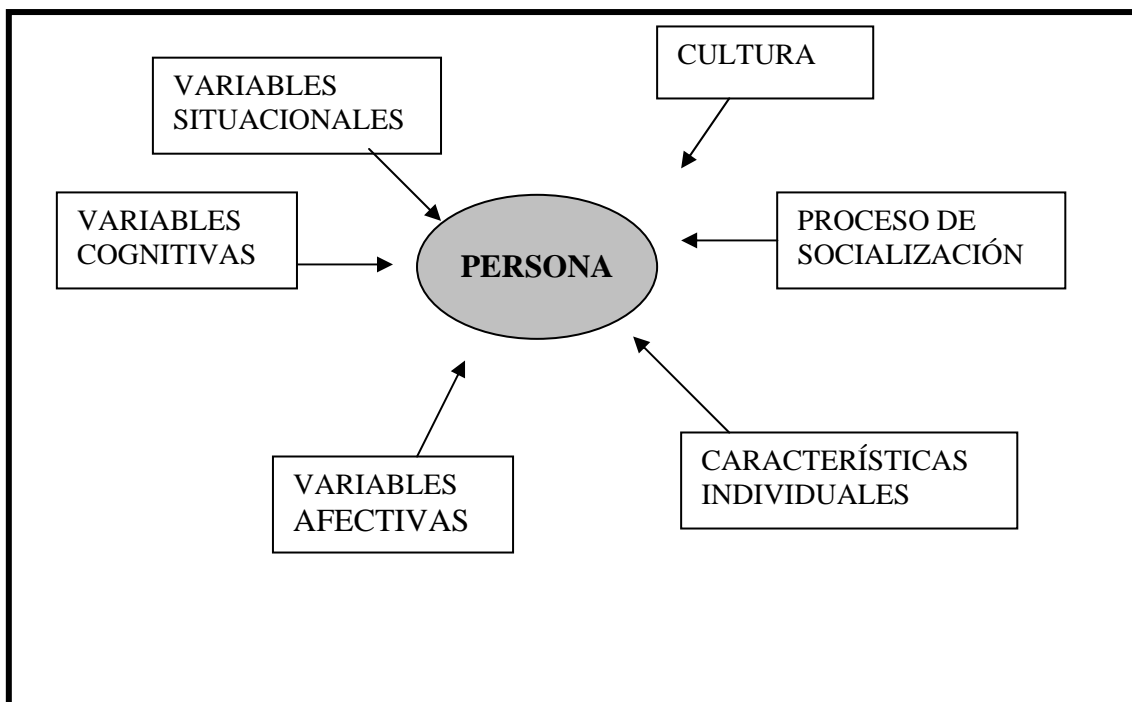
1.- Introducción.

Después de analizar el origen, la conceptualización y algunos intentos clasificatorios de la conducta prosocial-altruista, surge la necesidad de profundizar con más detalle en las variables que influyen en dicho comportamiento. De la misma manera que se ha visto en el capítulo anterior, sobre la complejidad que encierra el estudio de este tipo de comportamientos a la hora de establecer una definición adecuada o una clasificación de los diferentes tipos de conductas prosociales-altruistas en los que se puedan apoyar, establecer qué factores se relacionan e influyen en dichos comportamientos es también una tarea ardua y compleja. Cuando se habla de los factores que parecen influir en la realización de estos comportamientos prosociales-

altruistas, es necesario comentar que se trata de un repertorio complejo, y que como tal hay que considerarlo multicausado por diversidad de variables que interactúan, dando como resultado una gran variabilidad. Aún así, se hace necesario realizar un recorrido por la literatura del fenómeno, buscando las variables más relevantes que se han hallado y que están relacionadas, de alguna manera, con la conducta prosocial-altruista.

Atendiendo a las diferentes revisiones bibliográficas realizadas en torno a esta línea de investigación (Krebs y Miller, 1985; Eisenberg y Mussen, 1989; Fuentes, 1989; Calvo, 1999; López, 1994; Miller, et al., 1995; Silva, 1998) y teniendo en cuenta la multicausalidad a la que se hacía antes referencia, se puede decir que las variables que están relacionadas con la conducta prosocial-altruista son: variables socializadoras, culturales, individuales, afectivas, cognitivas y situacionales (ver cuadro 1). Así, a lo largo de este capítulo, dichos factores van a ser ampliamente descritos, intentando discriminar cuáles de ellos son los más relevantes teniendo en cuenta su base empírica.

Cuadro 1: Factores que influyen en la conducta prosocial-altruista.



De esta forma, se va a ver la influencia que ejerce el proceso de socialización (familia y escuela) en el aprendizaje de los comportamientos prosociales-altruistas; cómo variables culturales o individuales como la edad, la constitución genética, el género de la persona, su nivel socioeconómico y aspectos de la personalidad intervienen en la mayor o menor realización de conductas prosociales-altruistas; y por último, se describirá el papel que tienen variables de tipo afectivo, cognitivo y situacional, implicadas directa o indirectamente en la puesta en marcha de este tipo de comportamientos.

Es necesario hacer hincapié, de nuevo, en la multicausalidad, y por consiguiente, en la variabilidad del fenómeno, pues aunque los factores sean tratados de forma aislada, hay que tener en cuenta que no es más que una herramienta didáctica para facilitar su comprensión y su estudio empírico. Es decir, que por sí solos no determinan la probabilidad de que se realice un comportamiento prosocial-altruista, es necesario tenerlos en cuenta de forma global e interrelacionada.

Por último, en este capítulo también se hará referencia a los aspectos teórico-explicativos que rodean esta línea de investigación. Se trata de exponer aquellos modelos a los que la literatura hace referencia en cuanto a la explicación teórica de por qué las personas se comportan de un modo prosocial-altruista.

2.- Factores relacionados con la conducta prosocial-altruista.

2.1. Proceso de socialización y conducta prosocial-altruista.

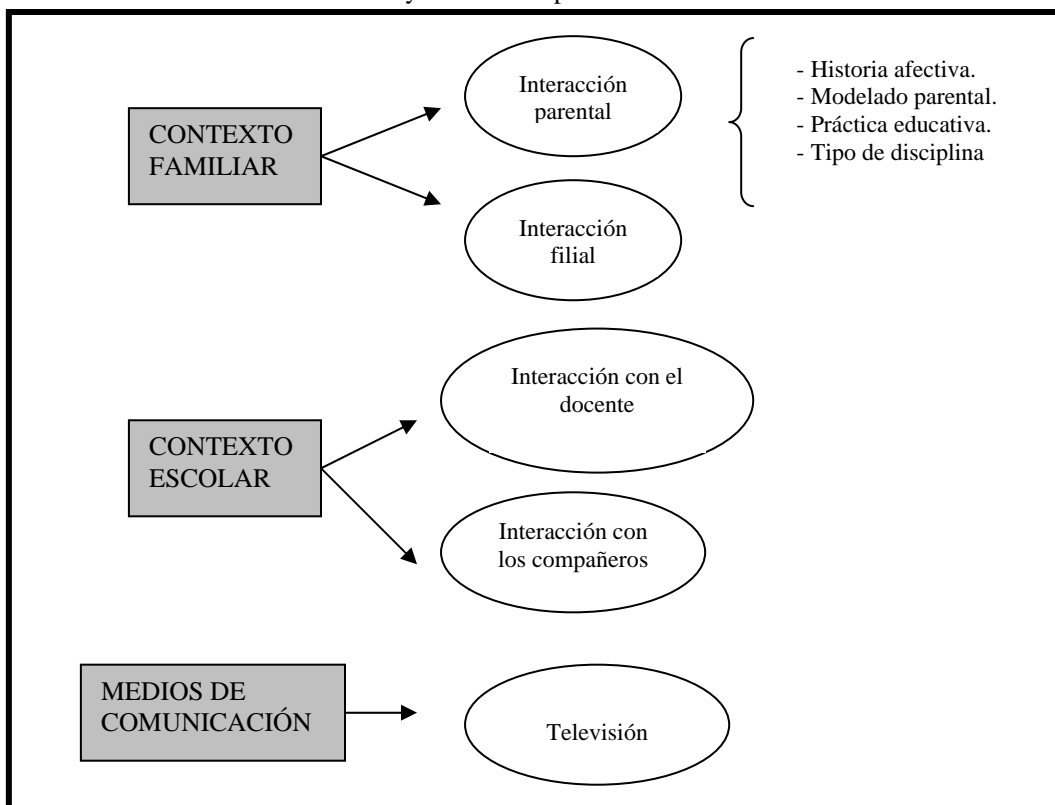
El gran repertorio de conductas del que dispone una persona a lo largo de su vida se interioriza y aprende a partir del proceso de socialización. Este proceso de socialización, iniciado desde el nacimiento de la persona, va a tener una importancia considerable en el aprendizaje de dicha conducta prosocial-altruista. Así, este proceso es considerado uno de los factores predictores más consistente con el que cuenta este tipo de comportamientos. Son muchos los autores que hacen referencia a este proceso por su relación con la formación integral de la persona y concretamente por su intervención en el aprendizaje de estos comportamientos prosociales-altruistas en niños y jóvenes (Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; Maganto, 1994; Silva, 1998; Calvo, 1999). Según Maganto (1994) se entiende por socialización, *el proceso mediante el cual los niños asumen las ideas, conocimientos y valores del mundo social de los adultos, que les ayudan progresivamente a integrarse en él, y donde su comportamiento se modifica, con el intento de adaptarse al mundo social*. Es decir, es un proceso de transmisión entre padres e hijos de aspectos culturales y necesarios para la interrelación social, a partir del cual, el niño adapta sus comportamientos a las demandas concretas de cada situación (Garaigordobil, 2003).

Algunos estudios empíricos determinan que una serie de características en los padres, y su forma de actuar, incrementa la probabilidad de desarrollar conductas prosociales-altruistas en los hijos. Por ejemplo, aquellos padres que aportan seguridad de apego, que insisten fuertemente para que sus hijos no hieran a otros, que les hacen reparar el daño hecho a otros compañeros, que son modelos altruistas en sus relaciones con los demás, que refuerzan con aprobación social los actos filiales espontáneos de

compartir, ayudar o cooperar, o aquellos que adoptan un estilo de disciplina inductivo desde el que se razonan las normas, etc. (Garaigordobil, 1994, 2003), fomentan probablemente más conductas prosociales-altruistas en sus hijos, que aquellos padres que no llevan a cabo ninguno de los aspectos anteriormente enumerados.

Para concretar la relación que se establece entre la conducta prosocial-altruista y el proceso socializador, es necesario hacer referencia a dos de los contextos socializadores mayormente implicados en la educación y formación de la persona, como son la familia y la escuela. Por otro lado, y dentro de cada uno de estos contextos, se presenta la influencia que ejercen los agentes socializadores involucrados en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas, como los padres, hermanos, maestros y compañeros (López, 1994). En este proceso, algunos autores también hacen referencia al papel que juegan los medios de comunicación, concretamente la televisión, que a pesar de la posible influencia que puede estar ejerciendo, apenas es recogido en los diferentes trabajos empíricos. En el siguiente cuadro 2, quedan esquematizados estos aspectos socializadores que van a ser descritos con detalle a continuación:

Cuadro 2: Proceso de socialización y la conducta prosocial-altruista.



2.1.1. Contexto familiar.

La familia es el primer contexto socializador en el que se ve integrada la persona, y donde comienza ese aprendizaje y esa interiorización a la que se ha hecho antes referencia, en la que se incluyen aspectos culturales, normativos y educativos importantes para la misma. Sin embargo, definir lo que es la familia en términos generales es una tarea compleja, pues existen una gran cantidad de formas estructurales según la cultura, e incluso dentro de la misma, encontramos formas diferentes de concebir el núcleo familiar (Dunn, Deater-Deckard, Pickering, O'Connor, Holding y the ALSPAC Study Team, 1998; Calvo, 1999). Quizás por esta razón, sería interesante hacer referencia, más que al concepto de la misma, a las funciones que se espera que realice este núcleo social, independientemente de su estructura. Según Maganto (1994), la familia ha de cumplir dos funciones básicas: la función educativa-afectiva, cuya finalidad es dotar a la persona de herramientas fundamentales para expresar afecto hacia sí misma y hacia los demás, independientemente del contexto en el que se encuentre, y la función de construcción social, cuyo objetivo es transmitir las características propias de la cultura en la que está inserta. Estas funciones se consideran interaccionales e interdependientes, es decir, son aspectos inseparables, donde el objetivo de una va a depender del objetivo de la otra.

Pero, ¿en qué medida este proceso, desarrollado en este contexto, colabora en la transmisión de conductas como las prosociales-altruistas?. Para responder a esta pregunta es necesario hacer hincapié en dos tipos de interacciones: por un lado, la **interacción parental**, donde tienen cabida factores como la historia afectiva, el modelado parental, la práctica educativa y el tipo de disciplina aplicado; y por otro lado, la **interacción filial**, es decir, la influencia que ejerce en este tipo de comportamientos la relación con los hermanos (Grusec, 1981, 1982, 1991; Dunn, 1983; Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; Maganto, 1994; Miller, et al., 1995; Calvo, 1999, Gorman-Smith, Tolan, Henry y Florsheim, 2000).

En primer lugar, y dentro de la **interacción parental** destaca la historia afectiva que contribuye al establecimiento de las figuras de apego y cuyo vínculo es fundamental para el aprendizaje de pautas conductuales, como puede ser la conducta prosocial-altruista, ya que contribuye en la interiorización de dichos comportamientos. Según López (1998) la relación de apego es el vínculo afectivo que una persona establece con aquellas personas que le rodean en el sistema familiar. Este lazo emocional impulsa a la persona a buscar proximidad y contacto con dichas figuras cercanas con las que desarrolla dicha relación de apego. El establecimiento de una adecuada relación de apego no sólo favorece el contacto con los progenitores, sino que con el tiempo propicia que dicha relación pueda ser extrapolable a otras personas y a otros contextos, y además fomente la interiorización de comportamientos prosociales-altruistas (López, 1990; López, 1993; Garaigordobil, 1994, 2003). Es más fácil hacer cosas por los demás cuando las necesidades afectivas de la persona están cubiertas, que cuando dicha historia afectiva es débil o está erróneamente formada. Son diversos los trabajos empíricos que apoyan la idea de que el apego seguro, sobre todo el establecido con la madre, facilita el aprendizaje y la realización de conductas prosociales-altruistas (Gutiérrez, 1988; Ortiz, Apodaka, Etxebarría, Ezeiza, Fuentes y López, 1993; López, Apodaka, Ezeiza, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1994b; López, 1998; López, Apodaka, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1998; Duncan, Duncan, Strycker y Chanmeton, 2002;).

Sin embargo, hoy por hoy, la diferente interrelación que padres y madres mantienen con sus hijos y la importancia que ambos adquieren, está comprobada empíricamente (Yarnóz, 1993; Burbach, Fox y Nicholson, 2004). Así, en nuestra sociedad actual, el empleo materno fuera del hogar va a ser un posible factor determinante y reciente en este proceso de socialización. Gracias a éste, la figura paterna adquiere un papel fundamental en la crianza de los hijos. Por lo tanto, aunque la madre sea una figura básica de apego, el padre comienza a ocupar un lugar destacado en dicha relación afectiva (Yarnóz, 1993). Todo esto ha de ser tenido en cuenta en el estudio de la conducta prosocial-altruista, pues si ambas figuras de apego pueden ser un modelo a imitar por sus hijos, ambas pueden favorecer el aprendizaje de dicho comportamiento.

Otra característica del contexto familiar que influye en el aprendizaje de conductas prosociales-altruistas de los hijos, es el modelado parental, también denominado proceso de identificación con los progenitores. En este sentido, tiene mucho que ver la historia afectiva descrita anteriormente, ya que para que los padres sean modelos (positivos o negativos) en sus hijos es necesario que el vínculo de apego desarrollado entre ellos esté fuertemente formado y sea de calidad. Así, los padres que se caracterizan por tender a llevar a cabo comportamientos prosociales-altruistas será más probable que influyan en el aprendizaje y por lo tanto, la realización de conductas prosociales-altruistas en sus hijos (Staub, 1971; Hoffman, 1975b; Grusec, 1981, 1982, 1991; Zahn-Waxler, Cummings, McKeen y Radke-Yarrow, 1984; Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; Gorman-Smith, et al., 2000). Miller et al. (1995) afirman, que *los padres cálidos y afectuosos y que practican los valores prosociales que predicán, parecen estimular el desarrollo del altruismo en sus hijos*. La evidencia empírica en este sentido es bastante clara, los padres que son considerados prosociales-altruistas y que muestran con frecuencia afecto al niño, tienen más posibilidades de ser modelos a imitar por sus hijos, por lo que éstos son más susceptibles de realizar este tipo de comportamientos. En este sentido, como en el apartado anterior, también hay que hacer referencia a algunos trabajos de investigación que siguen señalando como más influyente en el comportamiento prosocial-altruista de los hijos, el modelo ejercido por la madre (Ortiz et al., 1993; López et al., 1994b).

Otros aspectos que caracterizan la dinámica de la familia y que influyen en el aprendizaje de este tipo de comportamientos, son la práctica educativa que desarrollan los padres con sus hijos y la disciplina parental que define dicha práctica. En cuanto a la práctica educativa, se pueden distinguir diferentes formas de llevarla a cabo, en función de la cantidad de control que dichos padres quieran ejercer sobre sus hijos, y la calidad y cantidad de afecto que quieran darle a los mismos (Gutiérrez, 1988; Eisenberg y Mussen, 1989; Miller et al., 1995; Ceballos y Garrido, 1998; Silva, 1998; Calvo, 1999; Hallmark, Beck, Downs, Kattar y Uriburu, 2003; Ma, 2003). Así, se puede distinguir un tipo de práctica educativa denominada *dictatorial*, donde los padres establecen límites muy estrictos ante las diferentes necesidades o deseos expresados por el niño; otra

denominada *democrática*, en la que los padres establecen una serie de normas claras, con la intención de desarrollar en sus hijos conductas maduras y razonadas; y por último, un tipo de práctica denominada *permissiva*, la cual se caracteriza por establecer relativamente pocas exigencias a los hijos y raramente ejercen un control firme sobre ellos.

En cuanto a los efectos que estos estilos de paternidad tienen en la realización de comportamientos prosociales-altruistas, según Miller, et al. (1995) parece ser que existe una relación entre la exigencia de los padres y una mayor responsabilidad social en los niños varones, mientras que una mayor sensibilidad por parte de los padres se asocia a una mayor responsabilidad social tanto en niños como en niñas. Estos resultados sugieren que si los padres ejercen de forma habitual un nivel elevado de exigencia, pero bajo en sensibilidad (práctica dictatorial), puede ser que los niños, y no las niñas, muestren un nivel de responsabilidad social relativamente elevado. Sin embargo, niveles elevados tanto en exigencia como en sensibilidad (práctica democrática) pueden estar asociados a niveles altos de responsabilidad social tanto en niños como en niñas. En cuanto a la paternidad permissiva, parece ser que tiene efectos negativos, ya que se asocia a niveles bajos de responsabilidad social en niños y niñas. En general, se puede decir que la práctica educativa puede influir en el mayor o menor aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas, aunque no esté muy claro en qué medida ni de qué manera.

Además, Miller et al. (1995) opina que dentro de esta práctica educativa, hoy en día, parece que puede tener una influencia considerable en la realización de conductas prosociales-altruistas, la asignación temprana de responsabilidades domésticas. Sobre todo adquieren especial relevancia aquellas tareas que entrañan responsabilidad hacia los demás.

Otro aspecto a tener en cuenta muy relacionado con las diferentes prácticas educativas descritas anteriormente, son las técnicas disciplinarias que los padres aplican en dicho proceso educativo. Estas técnicas van a estar relacionadas también con el

aprendizaje de conductas prosociales-altruistas en los niños. En la mayoría de las revisiones bibliográficas, se hace referencia a tres tipos de disciplina (Eisenberg y Mussen, 1989; López, 1994; Maganto, 1994; Miller et al., 1995; Ceballos y Garrido, 1998; Silva, 1998; Calvo, 1999; Garaigordobil, 2003): afirmación de poder (*power assertion*), donde predominan la fuerza física, la retirada de privilegios y las amenazas; retirada de amor (*love withdrawal*), aquí se aplican técnicas como la de expresar desaprobación o enfado por la mala conducta del niño de un modo directo, pero no físico, por ejemplo ignorándolo, rechazándolo, negándole la palabra, etc.; e inducción (*induction*), donde los progenitores explican al niño las razones por las que determinadas conductas están mal y le piden que las cambie, e incluso refiriéndose a motivos que ya tiene asimilados el niño.

Analizando la relación entre estas técnicas disciplinarias y el aprendizaje de las conductas prosociales-altruistas, y teniendo en cuenta que las técnicas disciplinarias aplicadas en la familia no se dan en estado puro, se puede decir que los diferentes trabajos centrados en este tema parecen vislumbrar que el uso frecuente de prácticas inductivas, favorece la internalización de la moral y se relacionan de forma positiva con los comportamientos prosociales-altruistas (Hoffman y Saltzstein, 1967; Hoffman, 1970, 1975 a, b; Grusec, 1982, 1991; Ortiz et al., 1993; López, et al., 1994b; Maganto, 1994;). Según Hoffman (Hoffman y Saltzstein, 1967; Hoffman, 1975b), la explicación de esta influencia en la conducta prosocial-altruista se debe al efecto que esta serie de situaciones provoca en los sentimientos de culpa y la empatía del niño. Parece que las técnicas inductivas incrementan la interiorización de las normas y sentimientos de culpa ante el incumplimiento de las mismas, favoreciendo la descentralización del punto de vista propio, y propiciando una comprensión adecuada de los sentimientos de los demás y de las distintas situaciones que los provocan.

Dentro del proceso de socialización, y concretamente en el contexto familiar, destaca también la **influencia de los hermanos** sobre las conductas prosociales-altruistas. No son excesivos los estudios que relacionan dicha influencia con el desarrollo de estas conductas, pero parece lógico pensar que dichas interacciones entre

hermanos han de ser relevantes en el aprendizaje de tal conducta (Eisenberg y Mussen, 1989). La relación filial, considerada más igualitaria que la establecida con los adultos, proporciona importantes oportunidades de aprendizaje en general (Lamb, 1982), y como no, de conductas prosociales-altruistas.

Tradicionalmente, se ha venido pensando que la relación entre hermanos se caracterizaba por su constante rivalidad o agresión. En cambio, los hermanos también pasan mucho tiempo jugando juntos, cooperando en juegos, expresando afecto y atendiendo las necesidades el uno del otro (Dunn y Kendrick, 1982; Dunn, 1983). Los trabajos realizados sobre el tema parecen afirmar que los hermanos se convierten en un modelo a imitar al mismo nivel que el modelo que ejercen los padres; sobre todo, se conoce que los más pequeños imitan a los mayores, siempre que sean del mismo sexo (Dunn y Kendrick, 1982; Dunn, 1983). Es interesante destacar la importancia que tiene la educación del primer hijo en este aprendizaje, ya que el modelado puede darse tanto con comportamientos prosociales-altruistas como con conductas agresivas (Dunn, 1983; Rehberg y Richman, 1989). A pesar de estos resultados serían necesarios más estudios que indagaran la influencia de esta interacción en el aprendizaje de conductas prosociales-altruistas dentro del contexto familiar, que cuenten con un diseño experimental adecuado y permitan una generalización de los resultados.

A modo de conclusión, se podría decir que el número de hermanos y el orden de nacimiento que se establece entre ellos puede influir en la conducta prosocial-altruista. No es lo mismo ser hijo único, que criarse con hermanos, o ser el hermano mayor, mediano o pequeño dentro del núcleo familiar (Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; Caro, Frias, Maturana, Quiroz y Rioseco, 2000). Así, teniendo en cuenta la posición dentro de los hermanos, se producirá una mayor o menor influencia en el desarrollo de este tipo de comportamientos. Así, parece que los hermanos mayores son más prosociales-altruistas que los hermanos medianos y que los hermanos pequeños, donde estos hermanos mayores están más dispuestos a ayudar a sus hermanos pequeños, sobre todo si existe una diferencia de edad considerable. Esto puede estar relacionado por su experiencia socializadora, ya que sus padres esperan de ellos que

cuiden de sus hermanos pequeños y si lo hacen, son reforzados por dichos comportamientos (Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989).

2.1.2. Contexto escolar.

Hasta aquí se ha descrito la influencia que el contexto familiar ejerce en el proceso socializador en relación con el aprendizaje, y por lo tanto, mayor predisposición a realizar comportamientos prosociales-altruistas. Pero, además, es conveniente analizar un segundo contexto social en el que se ve integrado el niño y que determina gran parte de su educación, en concreto: la escuela. Según Maganto (1994) la escuela puede entenderse como *la institución educativa en cuya naturaleza está implícita la función socializadora a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no sólo se realiza una transmisión ideológica de valores, sino que se capacita a los alumnos para aceptar las normas de conducta, les proponen metas y les ofrecen modelos de actuación social.* Ésta además de ser difusora de conocimientos y aptitudes intelectuales, comparte también muchas de las responsabilidades de socialización y culturización que, en un primer momento, dependían exclusivamente de la familia (Calvo, 1999). Incluso, en muchas ocasiones, la escuela puede ser reparadora y suplir ciertas necesidades, cuando el contexto familiar presenta carencias en dicho proceso de socialización.

Dentro de la escuela, también se pueden diferenciar múltiples relaciones. Las establecidas entre los compañeros y los maestros, van a influir, al igual que la familia, en el aprendizaje de conductas prosociales-altruistas en niños y jóvenes (Maganto, 1994; Calvo, 1999). Para comprender estas relaciones, es conveniente hacerlo desde ambas perspectivas. En primer lugar, desde la perspectiva del maestro y en segundo lugar, desde la perspectiva de los compañeros: la **relación con el maestro y con los compañeros.**

De forma similar a la interacción que se establece con los padres en el contexto familiar, en la escuela hay que considerar **la interacción que se establece con el maestro**, donde el intercambio afectivo es muy importante y las identificaciones con los

adultos son más afectivas que cognitivas en un primer momento (Maganto, 1994). La figura del maestro, cobra un importante papel como modelo a seguir en el proceso socializador y se supone en la promoción de comportamientos prosociales-altruistas. Sus características personales y su “saber hacer” en el aula interaccionan y ejercen una gran influencia en dicho proceso (Hoffman, 1982; Miller, 1991; Garaigordobil, 1994, 2003; Maganto, 1994; Birch y Ladd, 1998; McClellan y Katz, 2001). Al igual que en la familia ocurre con los progenitores, uno de los aspectos que puede influir en la interacción que se establece con el maestro y por lo tanto en la enseñanza de comportamientos prosociales-altruistas, va a ser la utilización de ciertas técnicas disciplinarias en el aula. Éstas guardan cierta semejanza con las técnicas aplicadas en la familia, y en función de una o de otra, se creará un determinado clima en la dinámica del aula, que favorecerá o no el mayor o menor aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas (Maganto, 1994; Calvo, 1999). Por un lado, se podría distinguir el clima autoritario, donde no se fomentarían la iniciativa personal, la espontaneidad ni la capacidad crítica y el incumplimiento de las normas sería fuertemente castigado. En segundo lugar, estaría el clima permisivo, que se caracterizaría por la no existencia de disciplina, ni normas que cumplir. Y por último, el clima democrático, que fomentaría la responsabilidad, el compañerismo y el respeto hacia los demás, si es necesario mediante el cumplimiento de normas. Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica que sobre el tema realiza Maganto (1994), se puede decir que en general el tipo de clima creado en el aula va a favorecer o perjudicar la interacción entre los agentes implicados, lo que influirá en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas. Así, parece que el clima autoritario puede afectar a la solidaridad grupal, donde se propicia la apatía, el conformismo, o la sumisión de los alumnos. Por otro lado, el clima permisivo que parece fomentar mayor agresividad en los alumnos considerados como tal y un mayor retraimiento en los alumnos más tímidos. Y por último, el clima democrático que podría fomentar, en mayor medida que los anteriores, la consideración por los demás. En este sentido, si hubiera que elegir un tipo de clima que contribuyera de una forma o de otra, en el aprendizaje de conductas prosociales-altruistas, y teniendo en cuenta la opinión de diferentes autores (Hoffman, 1982; Maganto, 1994; Garaigordobil, 1994, 2003) habría que considerar el clima democrático como el más adecuado. Sin embargo, apenas hay trabajos de investigación interesados en comprobar la influencia que el

maestro y su actitud ante el proceso de enseñanza–aprendizaje, ejerce como modelo en la adquisición de comportamientos prosociales-altruistas en sus alumnos.

En este contexto, es preciso también centrar la atención sobre la posible influencia que puede ejercer la **interacción con los compañeros** dentro del aula en la promoción de comportamientos prosociales-altruistas, de una forma muy similar a la interacción e influencia que se establece con los hermanos en el contexto familiar (Garaigordobil, 1994, 2003; Maganto, 1994; Silva, 1998; Calvo, 1999). Según Maganto (1994) la interacción entre iguales ofrece una serie de ventajas entre las que destacan la diversidad de actividades que de forma ocasional o programada tienen lugar en el aula, y la múltiple variedad de situaciones grupales, regladas o no, que se dan en distintos momentos del día dentro de este contexto escolar (patio, aula, pasillos, entrada al colegio, etc.). Esta interacción entre iguales ofrece una herramienta útil en el desarrollo de trabajos de intervención en el aula con el objetivo de fomentar comportamientos prosociales-altruistas. En general, y teniendo en cuenta este tipo de conductas, se puede decir que los niños refuerzan las acciones prosociales-altruistas de sus compañeros con frecuencia, lo que aumenta la conducta prosocial-altruista de quienes reciben el refuerzo y son, muchas veces, modelos a seguir por los demás. En este punto, es necesario señalar que dichos compañeros podrán ser importantes tanto en el aprendizaje de conductas prosociales-altruistas, como en el de conductas egoístas (Eisenberg, Cameron, Tryon y Dodez, 1981; Eisenberg y Mussen, 1989; Farber y Husby, 1994). Por lo tanto, el papel modulador y educador del maestro es básico para que dichos modelos sean más positivos que negativos.

A modo de conclusión y después de analizar la importancia que el contexto escolar tiene en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas, hay que destacar que ha sido uno de los contextos socializadores más investigado en cuanto a la aplicación de programas de intervención. Su dedicación ante la educación formal de niños y jóvenes, su inquietud por mejorar la práctica de cada día, y la confianza que en ella depositan las familias, hacen de la escuela un contexto único para llevar a cabo intervenciones que fomenten y promuevan conductas prosociales-altruistas. La

descripción de estos programas será ampliamente expuesta a lo largo del siguiente capítulo.

2.1.3. Medios de comunicación: la Televisión.

En la mayoría de las revisiones bibliográficas sobre esta línea de investigación, no se tiene apenas en cuenta la influencia de otro tipo de agentes o contextos socializadores distintos a los descritos anteriormente en la formación de la persona, o de forma específica en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas (Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; Maganto, 1994; Silva, 1998; Calvo, 1999).

Sin embargo, como se ha hecho referencia en la introducción de este trabajo, cada vez son más numerosos los contextos y agentes que influyen en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes. Los medios de comunicación y en especial, la televisión es uno de estos nuevos agentes socializadores al que se hace referencia en algunos trabajos de investigación (Rushton, 1981b; Roche, 1982; Eisenberg y Mussen, 1989). En dichos estudios, se hace alusión a la gran cantidad de horas que pasan los niños delante de la televisión a lo largo de su vida. Empiezan a verla mucho antes de entrar en la escuela y se ven inevitablemente influidos por lo que ven y escuchan en ella. Así, la televisión se convierte en un recurso de experiencias de aprendizaje observacional muy importante en lo que se refiere a emociones, valores, normas y modelos (Rushton, 1981b; Eisenberg y Mussen, 1989). De la misma manera que algunos estudios han comprobado que los programas de televisión con un contenido violento y agresivo, ejercen una cierta influencia en el desarrollo de conductas violentas y agresivas, se intuye que programas con un contenido más prosocial-altruista fomentarían este tipo de comportamientos (Eisenberg y Mussen, 1989; Staub, 1980, 1981). A partir de la revisión bibliográfica que realiza Rushton (1981b) sobre el tema, se puede prever que la T.V. puede ser un agente socializador efectivo en la promulgación de conductas prosociales-altruistas. En este sentido, si el contenido del programa televisivo hace referencia a comportamientos prosociales-altruistas, es probable que la persona considere dicho contenido como algo apropiado y lo interiorice como suyo. Sin embargo, no hay datos empíricos que fundamenten esta hipótesis teórica.

A pesar de estas opiniones y teniendo en cuenta la considerable influencia que los medios audiovisuales, como la T.V., ejercen de alguna manera sobre los niños y jóvenes, actualmente no se puede afirmar que dicho medio fomente el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas (Rushton, 1981b; Eisenberg y Mussen, 1989). Sin embargo, parece interesante profundizar en el efecto que éste y otros agentes o contextos socializadores diferentes a la familia y la escuela provocan en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas, como aquellas actividades educativas no formales en las que cada vez pasan más su tiempo libre los niños y jóvenes (Roche, 1998).

2.2. Cultura y conducta prosocial-altruista.

El aspecto cultural es otra de las variables que parece influir en la conducta prosocial-altruista, pues en interacción con el resto de variables, facilita la realización y el aprendizaje de dicho comportamiento (Eisenberg y Mussen, 1989).

Para comprender el papel que la cultura ejerce en la realización o aprendizaje de este tipo de comportamientos, hay que explicar esta variable de forma aislada. Hay autores, como López (1994) que enmarcan este factor dentro del proceso de socialización. Sin embargo, muchas otras revisiones sobre el tema (Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 1994, 2003; Calvo, 1999; Silva, 1998; Miller, Kozu y Davis, 2001) lo consideran como una variable a la que hay que tratar de forma aislada, sin olvidar que las normas, valores y estándares de una cultura concreta, se interiorizan a través del proceso de socialización de la persona, expuesto ampliamente en el epígrafe anterior.

La influencia de la cultura en la puesta en marcha de conductas prosociales-altruistas ha sido objeto de estudio de varios trabajos de investigación. En estos trabajos, se trataba de comparar un mismo comportamiento en culturas distintas, y/o comprobar donde se producía un mayor número de conductas y qué condiciones influían en la realización de las mismas. En este sentido, se puede decir que las diferencias culturales no sólo influyen en la frecuencia de este tipo de comportamientos, sino que también se

muestran en las distintas explicaciones que las personas dan ante situaciones hipotéticas y por qué se debería ayudar o no a una persona necesitada (Eisenberg y Mussen, 1989; López, 1994). Además, las aportaciones de algunos trabajos de investigación señalan que tanto en culturas más desarrolladas como en las menos desarrolladas, existen subgrupos culturales, donde pueden destacar entre ellos por ser unos más prosociales-altruistas que otros (Pilgrim y Rueda-Riedle, 2002).

A partir de esta idea, destaca la investigación realizada por Madsen y Shapira (1977). Estos autores realizaron una serie de estudios con la base de resultados obtenidos en otros trabajos similares. En un primer momento, Madsen (1967) encontró diferencias significativas entre niños de diferentes subculturas en México. Los niños de zonas rurales se comportaban de forma más cooperativa que los niños de zonas urbanas. Por otro lado, Shapira y Madsen (1969) encontraron que los niños israelíes de la tribu Kibbutz eran más cooperativos que los niños israelíes de zonas más urbanas. Por último, Kagan y Madsen (1971) al comparar en una tarea cooperativa los resultados obtenidos por grupos sub-culturales de niños anglo-americanos, mexicano-americanos y mexicanos, descubrieron que los niños mexicanos eran significativamente más cooperativos que los otros dos grupos, y que los sujetos que provenían de una cultura rural, por tanto más cooperativa, al desplazarse a un contexto más urbano y recibir educación característica de éste, tendían a desarrollar una conducta intermedia entre las dos culturas en las que se había visto inmerso.

De esta forma, y resolviendo algunas de las limitaciones de los estudios anteriores, como la selección de la muestra, Madsen y Shapira (1977) se plantearon realizar una serie de investigaciones para corroborar los resultados expuestos anteriormente. En este caso, compararon la conducta de niños Anglo-americanos, Afro-americanos y México-americanos de entre 7 y 9 años. Cada grupo tenía las siguientes características en común: residentes del mismo núcleo urbano, e influencias sociales y educativas comunes. De esta forma y a través de un juego de cooperación, denominado "*el juego del dibujo de los lápices atados*" (Madsen, 1967) que consistía en realizar el contorno de círculos, cooperando por turnos, donde el número de círculos trazados era

la medida de la cooperación. Así, bajo condiciones de refuerzo grupal, todos los grupos eran igual de cooperativos, pero cuando el refuerzo fue aplicado individualmente, destacaban los niños mexicano-americanos como los más cooperativos. Estos resultados fueron similares a los encontrados en los primeros estudios (Madsen, 1967; Shapira y Madsen, 1969; Kagan y Madsen, 1971). Para reforzar más aún estos datos, realizaron un tercer estudio, ya que era curioso cómo a pesar de cambiar la naturaleza del refuerzo en la actividad, siguieran destacando como más cooperativos el grupo mexicano-americano. Le añadieron a la muestra anterior un grupo elegido al azar de una zona rural de México y las sesiones del juego pasaron a ser completamente individuales. En este caso, los resultados corroboraron las diferencias significativas entre el grupo rural y los tres grupos urbanos, destacando el rural como el más cooperativo. También fueron comparados los tres grupos urbanos, donde, de nuevo, destacó el grupo Mexicano-americano como el más cooperativo de los tres.

En este caso, se puede decir que en general, las zonas rurales pueden llegar a promover más comportamientos prosociales-altruistas que las zonas urbanas (Korte, 1981). Sin embargo, esta ayuda es posible siempre y cuando los niños conozcan a la persona a la que están ayudando, sea cercana e incluso de su familia, pues en cuanto a la cooperación hacia personas extrañas, los niños de zonas rurales reaccionan de la misma manera que los niños de las zonas urbanas, no prestando ayuda (Eisenberg y Mussen, 1989; López, 1994).

Otro tipo de investigación más reciente donde se comparan culturas, es la realizada por Stevenson (1995). En este caso, se analizó la cultura oriental, en comparación con la cultura occidental. En este trabajo se pone de relieve que las actitudes y conductas de los niños reflejan lo que es valorado por la sociedad en la que viven. Así, las culturas orientales caracterizadas por la armonía del grupo se contraponen al individualismo fomentado por la cultura de occidente. En este estudio, se observó cómo en las sociedades china y japonesa se transmitían actitudes positivas hacia el grupo y se le daba importancia a la conducta prosocial-altruista para que dicho grupo avanzara desde una edad muy temprana. En esta cultura, la influencia de la

escuela en la transmisión de este tipo de comportamientos era mucho más vital que el papel que desempeña la familia. Esta enseñanza de cooperación y de conductas prosociales-altruistas se realizaba fundamentalmente en el centro escolar, a través de textos educativos que contenían mensajes prosociales-altruistas transmitidos mediante modelos de conducta a los que muchos aspiraban a convertirse. Así, parece coherente pensar, con la consecución de todos estos objetivos, que éstos países se caractericen por su nivel de productividad económica, como consecuencia del trabajo en equipo y de la ayuda que se prestan unos a otros.

En esta misma dirección, Goody (1995) realizó una revisión antropológica del aprendizaje de la conducta prosocial-altruista en pequeñas sociedades, consideradas pacíficas o agresivas, observando los diferentes mecanismos que utilizan una cultura y otra para enseñar este tipo de comportamientos. Desde su opinión, la cultura es la base para establecer el significado de las cosas, pues desde la infancia, los niños aprenden estos significados a través de la intervención e interpretación que de ellos hacen los adultos más significativos de su vida. Para Goody (1995) existen dos formas de aprender la conducta prosocial-altruista, que a su vez caracterizan una determinada cultura: una, en la que se ponen en marcha mecanismos de condicionamiento por aproximaciones sucesivas, modelado y construcción situacional o contextual, y otra, donde prevalece el aprendizaje a través del temor. Así, en el primer caso, las conductas prosociales-altruistas podrán ser más fomentadas dentro de la cultura que desarrolle un tipo de aprendizaje similar; en contraposición a culturas que se caracterizan por desarrollar, predominantemente, prácticas educativas de temor, en el aprendizaje habitual de aspectos de tradición cultural.

A pesar de estos trabajos, no existen datos fiables a partir de los cuales se pueda afirmar que exista una cultura concreta que determine que sus participantes sean más prosociales-altruistas que aquellos que no pertenecen a la misma. La carencia de datos empíricos consistentes que expliquen las variaciones culturales en el aprendizaje o en la realización de conductas prosociales-altruistas, hace que esta variable debe ser tomada con cautela. Sin embargo, más que hablar de culturas prosociales-altruistas propiamente

dichas, se puede hacer referencia a una serie de rasgos culturales que influyen en la mayor o menor realización de este tipo de comportamientos. De esta forma, se sabe que influye positivamente en dicha conducta la insistencia de padres y compañeros en la consideración de los demás y la orientación hacia el grupo (Stevenson, 1995; Hallmark, et al. 2003); el pertenecer y educarse en un tipo de organización social simple y/o rural, tradicional (Madsen, 1967; Shapira y Madsen, 1969; Kagan y Madsen, 1971; Madsen y Shapira, 1977); la asignación de funciones económicas relevantes en la mujer, y crianza en un grupo familiar amplio (Rehberg y Richman, 1989; Miller, et al., 1995); y la asignación temprana de tareas y responsabilidades a los niños (Whiting y Whiting, 1975; Graves y Graves, 1983; Miller, et al., 1995).

2.3. Características individuales y la conducta prosocial-altruista.

Dentro de todo este proceso de aprendizaje en el que se ve inmersa la persona desde su nacimiento, y teniendo en cuenta la cultura en la que nace, y los diferentes contextos socializadores en los que se ve involucrada su educación (la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc.), es muy importante, también, tener en cuenta, las diferencias individuales de cada uno. En este sentido, dichas diferencias pueden matizar en cierta medida la influencia que todos estos aspectos, descritos anteriormente, ejercen en el aprendizaje de dicha conducta prosocial-altruista (Miller et al., 1995). Así, aspectos como la **constitución genética**, la **edad** del niño, su **género**, la pertenencia a una **clase social** determinada y aquellas características que definen su **personalidad**, podrán determinar, el hecho de que una persona lleve a cabo más o menos comportamientos prosociales-altruistas. A continuación y como se viene desarrollando hasta ahora, se analizan cada una de estas variables, sin olvidar la interrelación e interdependencia que se da entre ellas.

2.3.1. Constitución genética.

En primer lugar, se puede decir que la relación entre la conducta prosocial-altruista y los aspectos biológicos, apenas es abordada por las revisiones bibliográficas sobre el tema. Sin embargo, las interpretaciones biológicas de las conductas sociales positivas en los animales han dado lugar al estudio sistemático de tales aportaciones, como base explicativa de dicha conducta en las personas. La observación en animales de conductas que pueden ser catalogadas como prosociales, suele ser el argumento de la existencia de hipótesis genéticas sobre el comportamiento prosocial-altruista humano (Rushton y Sorrentino, 1981; Eisenberg y Mussen, 1989; Buck y Ginsburg, 1991; González, 1992; Calvo, 1999).

Para comprender mejor esta hipótesis, y entender, en qué medida, la condición biológica puede influir en la realización de conductas prosociales-altruistas en las personas, Harcourt (1995) responde a una serie de interrogantes que aportan una panorámica general sobre los descubrimientos hechos en el comportamiento animal sobre conducta prosocial. Por ejemplo, ante la pregunta *¿por qué los animales cooperan entre sí?*, este autor comenta que con ese tipo de comportamientos aumentan sus posibilidades de sobrevivir, aparearse y criar su propia descendencia; porque aumentan la reciprocidad entre individuos, aunque no sea de forma inmediata; y porque protegen la permanencia genética de su propia familia, o también denominado proceso de “selección familiar”. *¿Cuándo cooperan los animales, en qué circunstancias lo hacen?* Harcourt (1995) explica que, en función de los costes y beneficios que reporte dicho comportamiento, los animales realizarán una acción u otra, en función del coste individual que le suponga la conducta prosocial. Tan sólo se obvia el coste de dicha conducta, cuando la víctima es un pariente cercano. También influye el número de recursos: materiales y personales. Si son escasos dichos recursos, es más probable que se realicen comportamientos cooperativos entre parientes que si son abundantes. Es decir, si hay una gran abundancia de comida, por ejemplo, es más probable que no se desarrollen conductas prosociales, que si hay escasos recursos alimenticios. Por último, este autor responde a la cuestión *¿con quién suelen cooperar estos animales?*. Como ya

se ha comentado, los animales cooperan sobre todo con individuos que guarden parentesco con ellos, en función de la relación que establezcan con los distintos miembros del grupo y la capacidad de competición que exista entre las partes (jerarquía dentro del grupo elevada o baja) (Harcourt, 1995). Esto quiere decir que los animales ayudan sobre todo a los de su misma especie, pero esto también va a depender de la jerarquía que se establezca entre ellos, pues parece que los individuos que están por debajo prestan más ayuda que los individuos localizados en escalas de jerarquía superiores.

Estos hallazgos en los animales han creado cierta inquietud por investigar la posible influencia que la carga genética puede ejercer sobre el comportamiento prosocial-altruista en las personas. En este sentido, cabe señalar una serie de estudios realizados con gemelos, a partir de los cuales se pretendía estimar la heredabilidad de algunas de las dimensiones de la conducta prosocial-altruista (Calvo, 1999). Algunos de estos trabajos dirigidos por Rushton evalúan el altruismo, la empatía, la crianza y el nivel de agresividad, y comparan dichos niveles entre una serie de muestras de adultos gemelos monocigóticos (idéntica carga genética) y dicigóticos (no idéntica carga genética). Los resultados mostraron que los gemelos monocigóticos obtienen resultados en los diferentes cuestionarios mucho más parecidos entre sí, que los gemelos dicigóticos. Como uno de los rasgos más estable de todos los evaluados destaca la empatía, por lo que según algunos autores dicho aspecto puede tener relación con la carga genética del individuo, es decir, que sea un rasgo de la personalidad heredable genéticamente (Rushton, Fulker, Neale, Nias y Eyseck, 1986; Rushton, Littlefield y Lumsdem, 1986). Estos resultados han de ser tomados con cautela, ya que los instrumentos utilizados fueron exclusivamente de tipo autoevaluativo (Eisenberg y Mussen, 1989). Por lo tanto, son necesarios un mayor número de trabajos para poder generalizar dichos resultados con adultos.

Asímismo, destacan otra serie de trabajos realizados, esta vez, con niños gemelos, donde se utilizan escalas de estimación dirigidas a los progenitores, como aquellos adultos que mejor pueden valorar el comportamiento de sus hijos dentro del

contexto familiar. A partir de esta evaluación, donde no hay diferencias significativas entre los gemelos monocigóticos, parece que la constitución genética puede influir en la conducta prosocial-altruista de los dos hermanos (Stevenson, 1995; Zahn-Waxler, Robinson y Emde, 1992). Sin embargo, estos estudios tampoco han estado libres de críticas, ya que las diferencias individuales que presentan las personas, no pueden explicarse exclusivamente por la carga genética, sino que son estas variables, y sobre todo, la interacción con aspectos ambientales, los que determinan las diferencias observadas en ellas a la hora de realizar conductas prosociales-altruistas (González, 1992). Además, el estudio cuenta con limitaciones científicas, pues la valoración realizada por los padres, en absoluto está libre de los sesgos subjetivos del observador. Un método más adecuado habría sido la observación directa realizada por observadores independientes y que además desconocieran los objetivos del estudio.

2.3.2. La edad.

Hasta no hace mucho tiempo, existía la creencia de que los niños menores de 5-7 años no tenían un desarrollo cognitivo ni experiencias socializadoras suficientes, como para llevar a cabo comportamientos prosociales-altruistas. Sólo a partir de esa edad se podía esperar tal comportamiento (Miller et al., 1995; Silva, 1998; Calvo, 1999). Sin embargo, varios estudios empíricos muestran que niños pequeños de 1 ó 2 años son capaces de realizar comportamientos prosociales-altruistas hacia adultos, o hacia otros niños como ellos (Bar-Tal, Raviv y Goldberg, 1982; Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1982).

La mayoría de los estudios científicos señalan que con la edad aumenta el repertorio de los comportamientos prosociales-altruistas (Pilliavin, et al., 1969; Dreman y Greenbaum 1973; Peterson, Hartmann y Gelfand, 1977; Payne, 1980; Bar-Tal et al., 1982; Ladd, Lange y Stremmel, 1983; Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991; Etxebarría, Apodaka, Ezeiza, Fuentes y Ortiz, 2003). Peterson et al. (1977) proponen algunas de las razones que determinan dicho aumento conductual. Estos autores señalan que los niños mayores

cuentan con más experiencias y éstas les ayudan a conocer cuándo prestar su ayuda a los demás; también parece que su desarrollo cognitivo va evolucionando y se refleja en el grado de empatía que muestran ante la petición de ayuda de alguien; y por último, con la edad, aprenden a controlar sus propios estados afectivos negativos. Todos estos aspectos son alguna de las explicaciones dadas ante la evidencia empírica sobre un mayor desarrollo de la conducta prosocial-altruista en niños mayores. Por otro lado, Roche (1982) argumenta que este aumento se debe a la adquisición de niveles superiores en los juicios morales, que favorece una inteligencia más completa, permitiendo al niño discriminar mejor las situaciones, las necesidades del otro, así como las posibilidades propias y el riesgo o sacrificio que conllevan. Desde una perspectiva más actual, López (1994) establece que con la edad puede cambiar la capacidad de toma de perspectiva, la capacidad empática y la habilidad para ayudar, y sobre todo, aumenta la repetida exposición ante experiencias socializadoras que facilitan y refuerzan las conductas prosociales-altruistas.

También parece influir en esta relación, el tipo de respuesta que sea necesario aplicar en función de la petición de ayuda que se haya realizado. Así, cuidar y consolar recibe un apoyo ambivalente, pues se pueden encontrar relaciones positivas o relaciones negativas en interacción con la edad. Sin embargo, cuando el objetivo es compartir, el incremento con la edad parece más claro (Calvo, 1999).

2.3.3. El sexo.

El conjunto de investigaciones dedicado al esclarecimiento de la relación entre el sexo y la conducta prosocial-altruista se puede dividir en dos grupos en función del objetivo planteado. Así, por un lado, hay trabajos que se interesan en comprobar si un sexo es más prosocial-altruista que otro, y por otro lado, trabajos, que se centran en indagar cuáles son los aspectos que determinan dichas diferencias. Con respecto a la primera cuestión, aparentemente puede parecer que entre uno y otro sexo, la mujer es más prosocial-altruista que el hombre. Sin embargo, en la lectura e interpretación de los

resultados que se obtienen de la literatura empírica, se percibe cierta controversia ante esta hipótesis. Así, se pueden encontrar trabajos en los que no existen diferencias significativas entre un sexo y otro (Borofsky, Stollak y Messé, 1971; Dreman y Greenbaum, 1973; Eagly y Crowley, 1986; Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; Rubio, Poblete, Tapia, Grandfelt y Álvarez, 2003), y por otro lado, estudios en los que sí aparecen diferencias significativas, destacando las mujeres como las más prosociales-altruistas (Payne, 1980; Midlarsky y Hannah, 1985; Fuentes, 1990; Infante, Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002).

Entre los estudios más recientes, cabe señalar el realizado por Etxebarría et al. (2003) donde con una muestra de 257 niños y niñas, entre 7 y 9 años y con un porcentaje de 51,2% niños y 48,8% niñas, analizaron las diferencias que podían existir entre el sexo y su relación con variables de tipo afectivo y conductual. Así, se constató que las niñas fueron evaluadas, tanto por los maestros como por los iguales, más prosociales-altruistas que los niños.

Ante estos resultados, y teniendo en cuenta el segundo objetivo planteado, sobre las causas de estas diferencias algunos trabajos argumentan que las chicas son más prosociales-altruistas que los chicos por su mayor capacidad empática (Fuentes, 1990; Calvo, González y Martorell, 2001). Otros apuntan que la diferencia está en los instrumentos de evaluación, donde se han utilizado índices de conducta prosocial-altruista más relacionados con el sexo femenino que con el masculino (Eisenberg y Mussen, 1989; Miller et al, 1995; Silva, 1998).

Otros señalan que las diferencias entre sexos hay que buscarlas en la divergencia de papeles adquiridos a partir del proceso educativo de hombres y mujeres (niños y niñas). En este sentido, y como ya se viene señalando en esta parte teórica, el proceso de socialización juega un papel fundamental, ya que las presiones, tanto directas como indirectas en la socialización de las niñas para que sean buenas, sensibles, compasivas y respondan a las necesidades, sobre todo, emocionales de personas cercanas a ellas, puede ser la causa por la que las niñas puntúen más alto en este tipo de

comportamientos. Por otro lado, en el caso del proceso de socialización de los niños, parece que se fomentan comportamientos de protección hacia los demás por algún daño. Es decir, se les enseña a realizar acciones de riesgo, si es necesario, con tal de salvar a una persona en apuros. Aspectos como la exteriorización de sentimientos, de cuidado y consolación, característicos de la educación de las niñas, no son reforzados en el caso de los niños. De la misma manera, comportamientos típicos de los niños tampoco son reforzados para que formen parte del repertorio comportamental de las niñas (Eagly y Crowley, 1986; Eisenberg y Mussen, 1989; Calvo, 1999; Infante et al., 2002; Etxebarría et al., 2003).

En la actualidad, los trabajos de investigación sobre esta variable parecen unir la controversia de si hay o no hay diferencias entre sexos y el proceso de socialización a partir del cual se aprenden las características de cada uno (Hombre o mujer), y de cada identidad sexual. En este sentido, el trabajo desarrollado por Skoe, Cumberland, Eisenberg, Hansen y Perry (2002), se centra no sólo en estudiar las diferencias conductuales entre sexos, sino también las diferencias que hay entre identidades sexuales (donde es posible que se mezclen hombres y mujeres en una misma identidad sexual). Los resultados de este trabajo abren una línea de investigación hasta ahora cerrada, pues además de comparar resultados entre los grupos formados en función del sexo, se establecen grupos en función de la identidad sexual (identidad femenina, masculina y andrógina) y se comparan a partir de la puntuación obtenida en conducta prosocial-altruista. Así, los datos indican que las personas con una identidad andrógina (puntuación alta en feminidad y masculinidad) destacan por ser personas que llevan a cabo más comportamientos prosociales-altruistas en comparación con la tradicional clasificación en función del sexo.

A modo de conclusión, se puede decir que no parece destacar un sexo mejor que otro por ser más prosocial-altruista. En este caso, se puede sobrentender que el estudio de la identidad sexual puede arrojar más luz en la influencia de esta variable sexo, pues quizás influya de una forma más determinante en el aprendizaje de la conducta prosocial-altruista, la educación y la formación de dicha identidad, que la propia característica sexual física. Así, se puede decir que el comportamiento femenino o

masculino pueden ser dos formas diferentes de llevar a cabo este tipo de conductas prosociales-altruistas (López, 1994; Skoe, et al., 2002; Anthony y Home, 2003).

2.3.4. La clase social.

Otra de las variables a las que se hace referencia dentro de estos factores individuales es la clase social, la cual ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones en relación con comportamientos prosociales-altruistas. En este sentido, y siguiendo la tónica del factor anterior, los resultados de las diferentes investigaciones son contradictorios, por lo que no se puede llegar a una conclusión clara. De esta forma, hay estudios en los que destacan como más prosociales-altruistas los niños de un estatus socioeconómico alto (Berkowitz, 1968; Dreman y Greenbaum, 1973; Payne, 1980); otros donde destacan más prosociales-altruistas los niños de clase baja (Berkowitz y Friedman, 1967; Madsen, 1967; Shapira y Madsen, 1969; Madsen y Shapira, 1977; Friedrich y Stein, 1973; Lichter, Sanaban y Gardner, 2002); y aquellos estudios donde no hay diferencias significativas entre una y otra clase social (Bryan y London, 1970). A partir de estas aportaciones, se diría que esta variable no muestra una relación consistente en la predisposición de actuar de forma prosocial-altruista.

2.3.5. La personalidad.

El último núcleo de las variables individuales a las que se hace referencia es la personalidad, considerada una característica individual más, que puede predisponer a la persona en la realización de comportamientos prosociales-altruistas. Uno de los primeros autores que propone una tipología para clasificar a las personas en función de su orientación interna hacia los demás es Hoffman (1970). En su propuesta, las personas pueden ser tipificadas en función de: una *actitud humanista*, lo que quiere decir que están pendientes de las necesidades de los demás y son personas que no les importa saltarse alguna norma social si es necesario para atender dichas necesidades; una *actitud legalista*, en este caso las personas tienden a ignorar el estado de necesidad de la

víctima, suelen considerarla culpable de su situación de necesidad y si es necesario le dan prioridad al cumplimiento de la norma.

Por otro lado, destaca la clasificación realizado por Staub (1974, 1980) que guarda cierta relación con la anterior, distinguiendo dos tipos de personalidad en función del factor “orientación prosocial”: *personas con una orientación prosocial*, que llevan a cabo comportamientos prosociales-altruistas, por creer que es lo natural y que además, tienen una visión positiva de los demás; *personas que se rigen por normas que consideran obligatorias*, es decir, otorgando gran importancia a las normas morales, pensando que los demás son fundamentalmente egoístas, y si se llega a realizar algún acto prosocial-altruista es porque alguna norma así lo requiere. La influencia de este factor ha sido ratificada por otras investigaciones como la realizada por Wilson (1976) y Wilson y Petruska (1984). Estos autores encontraron que cuando los costes por ayudar o por no ayudar son bajos, las personas orientadas a la estima (eficaces, competentes, activos, etc.) ayudan con más frecuencia e intensidad que las orientadas a la seguridad (ansiosos, inseguros, pasivos, etc.).

Otros autores que también han intentado clasificar la personalidad prosocial-altruista, son Darlega y Gerzelak (1982; Garaigordobil, 2003). Estos autores se fundamentan en aspectos concretos como la cooperación y la competición. Distinguen entre: *personas con actitud competidora*, que buscan su propio beneficio en sus relaciones con los demás, de forma que si llevan a cabo comportamientos prosociales-altruistas es porque van a obtener ciertas ventajas; *personas cooperadoras*, que desean que el resultado positivo de alguna acción le llegue a todas las personas, que intentan obtener el mejor resultado para los demás y para sí mismas; *personas individualistas*, que apenas se interesan por lo que ocurre con las personas que les rodean, y sólo dedican sus esfuerzos a conseguir los mejores resultados para sí mismas; por último, *personas igualitarias*, que intentan equiparar los resultados obtenidos por ellas mismas y por los demás, para que, en ambos casos, el balance sea satisfactorio.

Sin embargo, a pesar de estos intentos de clasificación, hoy por hoy, no se puede afirmar que exista una personalidad prosocial-altruista propiamente dicha. Lo que sí parece probable es que exista una asociación entre la predisposición a comportarse de una forma prosocial-altruista y determinados rasgos de la personalidad. En este sentido, destacan estudios que relacionan aspectos de la personalidad con variables de tipo situacional (Eisenberg, Miller, Schadler, Fabes, Fultz, Shell y Shea, 1989b; Fultz y Cialdini, 1995); otros que relacionan aspectos como la empatía disposicional, la autoestima o la responsabilidad social con la realización de comportamientos prosociales-altruistas (Rushton, 1981a; Fuentes, 1990; Batson, 1991; Fuentes, López, Etxebarria, Ledesma, Ortiz y Apodaca, 1993; Calvo et al., 2001); y por último, aquellos que consideran variables de la personalidad como la expresividad (Eisenberg, et al., 1981; Denham, 1986), la sociabilidad (Eisenberg et al., 1981; Eisenberg, Pasternack, Cameron y Tryon, 1984), la asertividad (Midlarsky y Hannah, 1985) y la simpatía (Eisenberg, et al., 1989b; Knight, Johnson, Carlo y Eisenberg, 1994; Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland y Carlo, 1999; Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zhou y Carlo, 2002), factores que predisponen más fácilmente a las personas para llevar a cabo comportamientos prosociales-altruistas.

2.4. Variables afectivas.

Como ya se ha comentado en la introducción de este capítulo, hablar de todas estas variables por separado, no implica que su influencia sea determinante e individual, sino que el conjunto de todas ellas hace que una persona se comporte de forma prosocial-altruista. Asimismo, establecer diferencias claras, cuando se habla de variables afectivas, cognitivas y situacionales, como se verá más adelante, es una tarea compleja, ya que entre ellas se establecen multitud de interacciones, y obviar algunos de estos aspectos empobrecería las aportaciones de las mismas. Se opta por esta esquematización de los factores, con el único objetivo didáctico de comprender mejor en qué consiste dicho fenómeno prosocial-altruista. Dentro de estas variables afectivas, cabe destacar la influencia que ejerce la **empatía**, los **sentimientos de culpa** y el **estado emocional del sujeto**, motivadores internos de la conducta prosocial-altruista (López.

1994) y que, como ya se ha podido comprobar en el capítulo primero, tanta controversia han suscitado a la hora de incluirlos o no en la conceptualización del término.

En cuanto a la primera variable, la **empatía**, cabría decir que es una de las más destacadas por la influencia que parece ejercer en la conducta prosocial-altruista. Para apoyar esta afirmación cuenta con una considerable producción científica (Hoffman, 1976, 1981, 1982, 1987; Coke, Batson y McDavis, 1978; Batson y Coke, 1981; Denham, 1986; Eisenberg y Miller, 1987; Eisenberg, McCreath y Ahn, 1988; Eisenberg, Fabes, Miller, Fultz, Shell, Mathy y Reno, 1989a; Eisenberg y Fabes, 1990; Fuentes, 1990; Batson, 1991; Eisenberg, 1991; Eisenberg, et al., 1991; Fuentes, López, Etxebarria, Ledesma, Ortiz y Apodaka, 1993; Ortiz, et al., 1993). La definición de empatía no está consensuada entre los diferentes autores, pues dependiendo de la importancia que se le de al proceso cognitivo o al proceso afectivo de la misma, se tiene en cuenta una definición u otra (Eisenberg y Mussen, 1989; Calvo, 1999; Miller et al., 1995; Garaigordobil, 2003).

Hoffman (1976) fue uno de los primeros autores que afirmó que ambos procesos interactuaban entre sí, ya que sin conocimiento no puede existir una experiencia afectiva empática y por lo tanto, no se puede interactuar con la otra persona. Parece obvio afirmar que para que se produzca una experiencia o un sentimiento empático es necesario un proceso cognitivo previo, en el que se adquiriera cierta información sobre la situación y se llegue a experimentar dicho sentimiento empático. Esta experiencia podrá ser la que conduzca a la persona a realizar con mayor probabilidad, un comportamiento prosocial-altruista. De esta forma, se considera adecuado tener en cuenta ambos procesos en la definición de la misma.

Destaca la definición que proponen Eisenberg y Fabes (1991), donde definen empatía como *el estado emocional elicitado por la percepción o comprensión del estado emocional de la otra persona, y congruente con ese estado* (pág.35). No se trata de sentir la misma emoción que siente la otra persona, sino de experimentar una emoción acorde con la que dicha persona está viviendo, siendo siempre conscientes de

nuestro propio estado y el de los demás (Calvo, 1999). Esta capacidad puede favorecer la puesta en práctica de este tipo de comportamientos, pues propiciará una mejor comprensión de lo que está ocurriendo, aspecto que enlaza con una variable de tipo cognitivo a la que más adelante se hará referencia (la capacidad de toma de perspectiva).

Dentro de la empatía se pueden distinguir dos tipos (López, 1994): *la empatía disposicional y la empatía situacional*. Por empatía disposicional se entiende aquella *tendencia relativamente estable para percibir y experimentar de forma vicaria, en uno u otro grado, los afectos de los demás* (pág. 38). Para comprobar la relación entre este rasgo y la conducta prosocial-altruista se han llevado a cabo numerosos trabajos de investigación, donde los resultados no son del todo concluyentes, ya que es un aspecto cuya evaluación resulta compleja (Fuentes, 1988; Fuentes, et al., 1993; Calvo, et al., 2001). Por otro lado, la empatía situacional es definida como *el mayor o menor grado de experiencia afectiva vicaria que las personas tienen en una situación concreta* (pág. 38). Este tipo depende más de las variables situacionales que se den en ese preciso momento que de procesos más internos como ocurre con la empatía disposicional. Por esto también es considerada una variable menos estable que la anterior, pero con una mayor base empírica (Krebs, 1970). La empatía situacional ejerce mayor influencia en la realización de comportamientos prosociales-altruistas que la empatía disposicional (Eisenberg, et al., 1988; Eisenberg, et al., 1989a; Fuentes, 1990; Roberts y Strayer, 1991; Ortiz, et al., 1993; López, Apodaka, Ezeiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1994a; Etxebarria y De la Caba, 1998; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998). Sin embargo, cuando existe relación entre dichos comportamientos y la empatía disposicional, se puede decir que dicha relación es más fuerte y consistente que la establecida con la empatía situacional (Fuentes, 1988; Fuentes, et al., 1993; Ortiz, et al., 1993; Eisenberg, et al., 1999).

La empatía parece guardar relación con la realización de conductas prosociales-altruistas, como afirman algunos trabajos de investigación más recientes. El trabajo llevado a cabo por López et al. (1998) tiene como objetivo verificar las variables

predictoras de tipo afectivo que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial-altruista. En este sentido, y con niños de edad preescolar, se evalúa la empatía mediante observación sistemática de las situaciones de juego espontáneas y con cuestionarios para el profesor. Los resultados mostraron que, a estas edades, junto a la calidad del vínculo con la madre, la empatía parecía ser un predictor importante en la realización de comportamientos prosociales-altruistas. Otra investigación reciente realizada con adolescentes, desarrollada por Mestre, Samper y Frías (2002), deja entre ver que la empatía es motivadora de la conducta prosocial-altruista e inhibidora de la conducta agresiva. A partir de estos datos en torno a la influencia que ejerce la empatía en el desarrollo de comportamientos prosociales-altruistas, se puede hipotetizar que el fomento de sentimientos empáticos hacia los demás puede ser uno de los aspectos utilizado en intervenciones con niños, sobre todo en la escuela

Como ya se ha ido viendo a lo largo del epígrafe, y considerando la empatía como la motivación interna de los comportamientos prosociales-altruistas, la respuesta a la pregunta en qué medida la empatía favorece este tipo de comportamientos, va a depender de la perspectiva desde la que se realice el trabajo de investigación. De esta forma, desde una perspectiva de activación emocional, la empatía es considerada el motor de la conducta de ayuda sólo por razones egoístas, es decir, para escapar del malestar que le provoca al observador la situación en la que se encuentra la víctima (Pillivain, et al., 1969; Pillivain y Pillivain, 1972); por razones altruistas con el único objetivo de satisfacer la necesidad de la otra persona (Batson y Coke, 1981; Batson, Fultz y Schoenrade, 1994; Batson, Dyck, Brandt, Batson, Powell, McMaster y Griffit, 1994; Batson y Oleson, 1991; Batson, 1991); o como fruto de un proceso, en el que la persona va pasando por diferentes estados, primero de motivación egoísta, donde el desarrollo cognitivo parece adquirir cierta influencia, hasta llegar a la motivación altruista que acaba experimentando la persona (Hoffman, 1982, 1987) y que es la que se supone empuja a la misma a realizar un comportamiento prosocial-altruista.

Dentro de las variables afectivas, también destaca el **sentimiento de culpa**, que ha suscitado el interés de algunos autores por su influencia en la realización de

comportamientos prosociales-altruistas. De esta forma, se entiende por sentimiento de culpa, siguiendo a Hoffman (1982) *el sentimiento negativo que tiene uno sobre sí mismo y que se produce en el momento en el que uno le hace algún daño a alguien* (pág. 297). Las personas que se sienten culpables de la situación de necesidad en la que se encuentra la otra persona, presentan una tendencia mayor a la hora de llevar a cabo conductas prosociales-altruistas (Hoffman y Saltzstein, 1967; Regan, 1971; Regan, Williams y Sparling, 1972; Hoffman, 1976, 1981, 1982; Eisenberg-Berg, 1979; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King, 1983; Rawlings, 1986; Eisenberg y Mussen, 1989; Etxebarría, 1989; Quiles y Bybee, 1997; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Cernsak y Rosza, 2001).

Según López (1994), y haciendo referencia de nuevo a la polémica que gira en torno a la consideración o no de una motivación altruista dentro del acto de ayuda, parece que la relación entre el sentimiento de culpa y los comportamientos prosociales-altruistas también son interpretados en función de la misma. Así, unos autores consideran que la motivación que provoca el sentimiento de culpa es de tipo egoísta y otros, aseguran que esa motivación por realizar un acto prosocial-altruista es de carácter altruista. En cualquier caso, y teniendo en cuenta la dificultad que entraña especificar qué motiva exactamente a una persona para comportarse de esta manera, parece que no hay duda en afirmar, que cuando una persona experimenta algún tipo de sentimiento de culpa, es más proclive a realizar comportamientos prosociales-altruistas hacia la persona que lo necesita, que cuando no se experimenta ningún tipo de sentimiento parecido y son otras variables las que influyen en dicha conducta.

Uno de los trabajos realizados más reciente en torno a esta relación, es el elaborado por Etxebarría y De la Caba (1998), donde evalúan el comportamiento solidario de 170 adolescentes de entre 14 y 17 años, a partir del planteamiento de una serie de historias hipotéticas en las que los jóvenes podían verse identificados. Así, el sentimiento de culpa situacional fue evaluado con una serie de preguntas al final de cada historia, y a partir de un análisis de regresión logística, se apreciaba como el sentimiento de culpa parecía mantener una relación significativa con la realización hipotética de

conductas prosociales-altruistas ante la demanda de solidaridad en cada situación concreta.

Otra variable afectiva que también ejerce una cierta influencia en los comportamientos prosociales-altruistas es el **estado emocional del sujeto**. En general, se puede decir que esta variable también ha suscitado un gran interés científico a la hora de relacionarla con la conducta prosocial-altruista, pues se supone que la activación emocional es un componente importante de la motivación a la que ya se ha hecho referencia, y que interactúa con las variables situacionales de un momento concreto (Eisenberg, Fabes, Karbón, Murphy, Wosinski, Polazzi, Carlo y Juhnke, 1996; Bergin, Talley y Hamer, 2003). De esta forma, se ha visto que cuando la persona experimenta sentimientos positivos es más probable que lleve a cabo comportamientos prosociales-altruistas (Rosenhan, Salovey, Karylowsky y Hargis, 1981; Berkowitz, 1987; Fuentes, 1988; Eisenberg y Mussen, 1989). En cuanto a la explicación de dicho proceso, Eisenberg y Mussen (1989) señalan que cuando la persona experimenta sentimientos positivos dirige más su atención hacia los sentimientos de los demás que hacia los propios, y por consiguiente, contribuye a que se haga posible la realización de comportamientos prosociales-altruistas. Es decir, que los sentimientos positivos favorecen en gran medida la realización de conductas prosociales-altruistas (Denham, 1986; Berkowitz, 1987; López, 1994; Garaigordobil, 1994, 2003). Sin embargo, los datos con respecto a la relación entre los sentimientos negativos de la persona y la puesta en marcha de comportamientos prosociales-altruistas son más contradictorios que los anteriores, pues parece que el llevar a cabo o no una conducta prosocial-altruista va a depender del tipo de sentimiento negativo al que se haga referencia (Peterson, et al., 1977; López, 1994). Dicho estado también va a variar de una forma o de otra en función de la edad. Así, parece que los adultos ante un estado emocional negativo presentan más comportamientos prosociales-altruistas anónimos que los niños (Cialdini, Kenrick y Baumann, 1982). Algunos investigadores a los que ya se ha hecho referencia, afirman que la observación de la desgracia de los demás crea un estado aversivo de malestar personal en el observador, que le lleva egoístamente motivado a reducirlo (Pillivain et al., 1969; Pillivain y Pillivain, 1972). Por lo tanto, no se puede afirmar de forma rotunda, que los sentimientos negativos influyan para que no se produzcan

comportamientos prosociales-altruistas, ya que dicha influencia puede favorecer la realización de este tipo de comportamientos.

2.5. Variables cognitivas.

Hablar de variables cognitivas, hace necesario señalar el papel fundamental que éstas juegan en todas las variables que se han descrito hasta ahora, pero sobre todo en las variables situacionales que se verán en el siguiente epígrafe (López, 1994; Calvo, 1999). Dentro de estos factores cognitivos, destacan por su intervención en la conducta prosocial-altruista: la **capacidad para ponerse en el lugar del otro/toma de perspectiva**, el **juicio moral/razonamiento moral**, el **concepto de naturaleza humana**, la **inteligencia**, y **otras variables cognitivas**.

El primer factor que destaca por el apoyo científico que ha recibido dentro de este campo, es la **capacidad para ponerse en el lugar del otro** o también denominado **toma de perspectiva**. La toma de perspectiva, según Carlo, Knight, Eisenberg y Rotenberg (1991) se define como la *tendencia o habilidad para diferenciar el punto de vista propio del de los demás* (pág. 456), o como consideran Ortiz et al. (1993) es *la capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas* (pág. 85). La característica común de estas definiciones parece ser el descentramiento del punto de vista propio para situarse en la perspectiva de los demás (Calvo, 1999).

Esta variable cognitiva guarda cierta relación con la variable afectiva de la empatía, pues ambas variables se refieren a aspectos muy parecidos sólo que desde diferentes perspectivas (afectiva y cognitiva). Son variables interdependientes y destacan por su influencia en los comportamientos prosociales-altruistas (Coke, Batson y McDavis, 1978; Krebs y Miller, 1985; Eisenberg, 1991). En cuanto a la producción científica de dicho constructo, hay que comentar, que es abundante, aunque no en todas las ocasiones los datos vienen a confirmar la hipótesis de que existe una relación positiva entre la toma de perspectiva y la conducta prosocial-altruista (Calvo, 1999).

Cuando dicha relación es positiva, algunos autores consideran que la edad es una variable fundamental en estos cambios producidos en la conducta prosocial-altruista, ya que se lleva a cabo un aumento en la habilidad de los sujetos para ponerse en el lugar del otro (Eisenberg, 1991; Fuentes et al., 1993), sin dejar de considerar que los niños pequeños también comprenden las emociones de las demás personas (Hoffman, 1975a; Buckley, Siegel y Ness, 1979; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983; Denham, 1986; Fuentes, 1988; López, et al., 1998). Por otro lado, cuando algunos trabajos de investigación no confirman la hipótesis de que exista algún tipo de relación entre la variable cognitiva de toma de perspectiva y la conducta prosocial-altruista (Carlo, et al., 1991; Eisenberg, 1991; Miller, et al., 1995), hacen referencia a la dificultad de aislar y evaluar dicho aspecto y a la insuficiente eficacia que por sí sola ejerce dicha variable, ya que como se ha comentado anteriormente, es necesaria la interacción con un componente afectivo.

Por ejemplo, en el estudio realizado por Ortiz et al. (1993) con una muestra de 165 sujetos de ambos sexos, con edades entre los 10 y 12 años, encontraron que no existía una relación significativa entre la toma de perspectiva y las medidas de conducta prosocial-altruista que se habían utilizado. Pero ante estos resultados y como ya se ha comentado, los autores encontraron deficiencias en la evaluación de dicha variable cognitiva, pues es muy probable que no se utilizara una prueba evaluativa lo suficientemente sensible como para captar dicha variable. Algo parecido ocurre con los trabajos realizados por López et al. (1994 a,b), donde tampoco se dan diferencias significativas entre la toma de perspectiva y la conducta prosocial-altruista. En este sentido, Eisenberg (1991) sugiere que es necesario tener en cuenta una serie de aspectos: primero, que no todos los comportamientos prosociales-altruistas requieren la influencia de esta variable cognitiva, por eso es necesario especificar ambos constructos y elaborar pruebas acordes que discriminen dichos aspectos, y segundo, es conveniente que dichas pruebas se centren en alguno de los tipos de toma de perspectiva (cognitiva, afectiva o perceptual) (Carlo et al., 1991).

Otra de las variables cognitivas que se deben tener en cuenta en el estudio de este comportamiento, es el **juicio moral o razonamiento moral**, donde juegan un papel importante las normas socio-morales. Cuando se habla de normas sociales es inevitable hacer mención al proceso de socialización en el que se ve inmerso el individuo y donde son adquiridas estas normas culturales básicas, a partir de las cuales la persona formará su propia red de normas personales (Dreman, 1976; Eisenberg-Berg, 1979; Miller, Eisenberg, Fabes y Shell, 1996; Jansses y Dekovic, 1997; Calvo, 1999; Eisenberg, et al., 2002). A pesar de lo que pueda parecer, la relación entre juicio moral y conducta prosocial-altruista no está lo suficientemente clara. Existen indicios, en algunos trabajos de investigación, sobre dicha relación, cuyos resultados aportan la idea de que cuanto más complejo y avanzado sea el entramado personal del juicio moral, mayor probabilidad de desarrollar comportamientos prosociales-altruistas adecuados (Hoffman y Saltzstein, 1967; Miller y Smith, 1977; López et al., 1994a,b). Pero también hay trabajos en los que los resultados han sido contradictorios (Fuentes, 1988). Las investigaciones realizadas por Eisenberg y colaboradores intentan dar una explicación a dicha controversia, opinando que en determinadas circunstancias, cuando la conducta de ayuda no implica un excesivo coste para el benefactor, la persona no necesita un razonamiento moral previo para llevar a cabo dicha acción, y por el contrario, cuando la conducta prosocial-altruista requiere un coste mayor, presenta una relación positiva con el razonamiento social (Eisenberg, 1982; Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller y Mathy, 1987; Eisenberg, et al., 1991; Miller et al., 1995). La influencia que pueda ejercer el razonamiento moral sobre el comportamiento prosocial-altruista, no es algo aislado ni determinante, porque está condicionado también por otros muchos factores individuales, afectivos y sobre todo situacionales (los cuales se verán a continuación) (Eisenberg y Mussen, 1989; Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva y Frehlich, 1996).

Muy cercana a esta problemática, se encuentra la relación entre las normas-sociales y el desarrollo de comportamientos prosociales-altruistas. En este caso, las dificultades se centran en los tres tipos de normas sociales más generales: las normas de reciprocidad, de justicia y de responsabilidad social, que son quizás, las más relacionadas con este tipo de comportamientos positivos. Sin embargo, la evidencia empírica no parece apoyar la idea de que alguna de estas normas sociales ejerza algún

tipo de influencia en el aprendizaje y puesta en marcha de alguna forma de conducta prosocial-altruista (Peterson, et al., 1977; López, 1994).

Ante esta realidad, Schwartz (1975, 1977) propone que las normas personales desarrolladas por la persona a partir de las normas generales externas de su cultura y sociedad, y a través del proceso de socialización, pueden ser las que, de alguna manera, ejerzan algún tipo de influencia en la realización de conductas prosociales-altruistas. Para comprobar esta hipótesis, este autor se basa en la idea de que el incumplimiento de dichas normas afectará directamente al autoconcepto de la persona, como por ejemplo, a través de los sentimientos de culpa a los que ya se ha hecho referencia.

Otro aspecto que debe ser considerado dentro de las variables cognitivas es el **concepto de naturaleza humana**. A partir de este, parece que aquellas personas que tienen una imagen positiva del resto del género humano, de sus relaciones interpersonales y de la capacidad de llevar a cabo conductas prosociales-altruistas, pueden presentar una mayor disponibilidad a la hora de realizar dichos comportamientos, que aquellas personas que tienen un concepto más negativo de la naturaleza humana (Krebs y Miller, 1985, Fuentes et al., 1993; Ortiz et al., 1993; López et al., 1994 a,b; Zimmernan y Levi, 2000).

Otra variable que algunos autores relacionan con comportamientos prosociales-altruistas desde la perspectiva cognitiva es el nivel de **inteligencia** con el que cuenta una persona (Friedrich y Stein, 1973; Payne, 1980; Eisenberg y Mussen, 1989; Keller y Word, 1989; Miller et al., 1995). Parece que dicha relación es ligeramente significativa, pero sólo aparece en algunos índices de dicha conducta. No obstante, para poder afirmar con seguridad dicha hipótesis son necesarios estudios de investigación actuales, con un diseño científico adecuado, para que los resultados sean generalizables y fiables.

Por último, cabe señalar **otros factores cognitivos** más específicos que han suscitado interés entre algunos autores y que dependen mucho más que los anteriores de variables situacionales (López, 1994). Así, la percepción que el sujeto tiene de sí

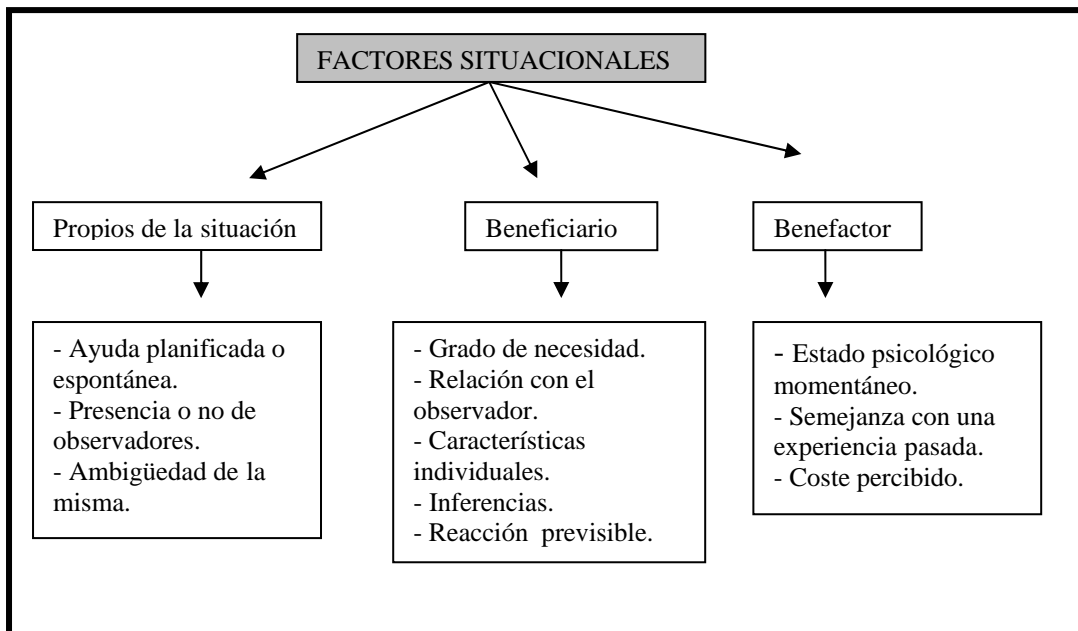
mismo, va a determinar de alguna manera su comportamiento con los demás. Las personas que tienen una imagen positiva de sí mismas, pueden llegar a sentirse más dispuestas a realizar comportamientos prosociales-altruistas que aquellas personas que tienen una imagen negativa de sí mismas (Berkowitz, 1987; Brown y Smart, 1991). Otra variable de similares características es la representación que el sujeto tiene de quien necesita la ayuda. En este caso, si la persona infiere que el sujeto en apuros no es responsable de la situación en la que se encuentra, es más probable que la ayude a salir de la misma, que si le hace responsable directo y piensa que podía haber evitado dicha situación (Miller y Smith, 1977; Meyer y Muhlerin, 1980; Reizenzein, 1986; Eisenberg y Mussen, 1989; López, 1994). Es interesante señalar que esta relación no sólo se ve influida por variables situacionales, como se verá a continuación, sino que también van a tener un peso importante en las mismas reacciones emocionales como la empatía (Weiner, 1980; Eisenberg y Mussen, 1989; López, 1994). Por último, y dentro de estas otras variables cognitivas, destaca la capacidad para hacer juicios sobre el significado del entorno y el concepto que se tiene de la propia competencia (Ervin, 1980, citado por López, 1994). Si la persona cree que no es lo suficientemente competente como para saber lo que ocurre, o como para prestar una ayuda adecuada a la víctima, es mucho más probable que dicha persona no realice ningún comportamiento prosocial-altruista hacia ella. Por el contrario, si se siente capaz y competente para llevar a cabo dicho comportamiento será más probable que lo desarrolle, que si no se siente capaz para realizar dicha conducta.

2.6. Variables situacionales.

Las variables situacionales también son consideradas variables con componentes afectivos y cognitivos, que como ya se ha comentado en párrafos anteriores, están presentes en cualquier comportamiento del sujeto. Se consideran aparte y se las denomina variables situacionales por su carácter menos estable, ya que están supeditadas a una situación concreta, donde la gran variabilidad de las mismas va a influir de una forma o de otra en los comportamientos prosociales-altruistas (González, 1992; López, 1994; Maganto, 1994).

Este tipo de variables cuenta con un considerable apoyo empírico, y con resultados más fiables que los estudios centrados en variables de tipo afectivo o cognitivo. Esto puede parecer lógico, si se considera que las variables situacionales son más fáciles de observar, cuantificar y evaluar. Gracias también a este apoyo empírico, ha sido posible predecir ciertas conductas prosociales-altruistas a partir de la tipificación de las mismas. Los factores considerados eminentemente situacionales quedan divididos en función de la **situación**, de la **persona que recibe el comportamiento prosocial-altruista**, y de la **persona que lleva a cabo dicha ayuda**. En el siguiente cuadro 3 quedan esquematizados cada uno de ellos (Eisenberg y Mussen, 1989; López, 1994; Calvo, 1999):

Cuadro 3: Factores situacionales y la conducta prosocial-altruista.



2.6.1. Factores relativos a la propia situación.

Estos son factores que caracterizan una situación concreta y que influyen de una manera o de otra en la persona que realiza el comportamiento prosocial-altruista. Hay que distinguir en primer lugar, entre situaciones que demandan ayuda espontánea o ayuda planificada. En este sentido, el proceso de decisión juega un papel fundamental

en ambos tipos de ayuda. La primera está mucho más influenciada por los aspectos situacionales que se van a describir en este epígrafe y en la segunda, intervienen más las variables que se han visto hasta ahora (afectivas, cognitivas, individuales, etc.) (Latané, Nida y Wilson, 1981; Fuentes 1988; López, 1994). Por otro lado, es importante valorar la presencia o ausencia de observadores (Staub, 1974; Wilson, 1976; Garaigordobil, 1994). Como ya se ha indicado en el capítulo primero, destaca el trabajo realizado por Darley y Latané (1968). Una de las razones que se aducían en este estudio para explicar la causalidad de este fenómeno era la difusión de la responsabilidad, donde se daba una relación inversamente proporcional entre la ayuda y la cantidad de observadores de dicha situación. Cuantos más observadores hay en una misma situación de emergencia, menos probabilidades existen de que alguien preste algún tipo de ayuda. Por otro lado, Latané et al. (1981) también intentan darle una explicación al fenómeno y proponen que la reacción del resto de observadores va influir de una manera o de otra en la conducta de la persona y en la interpretación que dicha persona haga de esa situación. Es decir, si el resto de observadores permanecen pasivos, sin hacer nada, la persona puede interpretar que la situación no es grave, y por el contrario, si observa que la mayoría de los observadores están interviniendo, es mucho más probable que interprete que su colaboración es necesaria, y acabe llevando a cabo un comportamiento prosocial-altruista. En este sentido, es interesante la aportación de Staub (1981), quien afirma, en un intento por explicar la influencia de la presencia de observadores o no en una determinada situación, que el miedo al ridículo o a dejar de cumplir una norma social puede influir en la persona para realizar o no comportamientos prosociales-altruistas. Por el contrario, este autor afirma que si existe un alto grado de aprobación social, es más probable que se lleve a cabo la ayuda. Otro factor de la propia situación que va a influir en el desarrollo de comportamientos prosociales-altruistas va a ser el grado de ambigüedad de la misma. Si la persona percibe que la situación no es urgente, ya que observa pasividad en el resto de observadores o interpreta que la víctima no necesita ayuda, es probable que la persona no lleve a cabo comportamientos prosociales-altruistas. Por otro lado, cuanto menos ambigua sea la situación y mayor sea la información con la que se cuente, mayor probabilidad habrá de llevar a cabo conductas

prosociales-altruistas (Eisenberg y Mussen, 1989; Christensen, Fierst, Jodocy y Lorenz, 1998; Garaigordobil, 1994, 2003).

2.6.2. Factores relativos al beneficiario de la ayuda.

Aquellos aspectos que caracterizan a la persona que demanda algún tipo de ayuda y que influyen de forma puntual en la persona que desarrolla un comportamiento prosocial-altruista. Va a influir el grado de necesidad de la persona que necesita ayuda. Cuanto mayor sea la necesidad, mayor probabilidad hay de que la persona lleve a cabo alguna conducta de ayuda, salvo que en dicha valoración de la situación, la persona considere que le sobrepasa en complejidad, y por lo tanto, valore que no es capaz de resolverla adecuadamente (López, 1994). Aunque se han realizado estudios para comprobar cómo esta tendencia de ayudar al más necesitado se lleva a cabo también en los niños más pequeños, parece coherente pensar que con la edad, dicha tendencia de evaluación y valoración de determinadas situaciones de emergencia aumenta (Ladd, et al., 1983). Otro aspecto a considerar es la relación entre el observador y la persona que necesita la ayuda. Las personas tienden a prestar más ayuda a aquellas personas que son similares a ellas, o con las que tienen algún tipo de relación. Con la edad este aspecto tiende a disminuir y a verse influenciado por otros aspectos (Eisenberg, 1986). En general, se puede decir que las personas ayudan más a aquellas personas que le son familiares, conocidas y que pertenecen al mismo grupo social, étnico o nacional, o que mantienen una relación de amistad. Dentro de estos factores relativos a la persona que demanda la ayuda, destacan algunas variables individuales características de la víctima: personalidad, sexo, edad y estatus social, que ejercen una posible influencia en situaciones donde la demanda de ayuda es espontánea. En general, se puede decir que las personas que resultan más agradables al espectador, ya sean niños o adultos, serán más proclives a recibir comportamientos prosociales-altruistas (Rosenhan et al., 1981; Eisenberg, et al., 1989a; Fultz y Cialdini, 1995). Con respecto al sexo y a la edad parece que los niños pequeños ayudan más a los de su mismo sexo. Esta tendencia va disminuyendo con la edad (Ladd et al., 1983), hasta la adultez, donde los hombres

tienden a prestar más ayuda a las mujeres, y éstas tienden a prestar ayuda por igual, independientemente del sexo (Eagly y Crowley, 1986). En este sentido, los roles sexuales parecen explicar dichas diferencias, pues no es igual la ayuda que presta una mujer que la que presta un hombre. La etnia y el nivel socioeconómico, también van a ejercer una cierta influencia en esa ayuda espontánea a la que se está haciendo referencia. Si la persona que necesita la ayuda es semejante al observador en características como la etnia o la clase social, es más probable que sea ayudada. En cambio, si hay diferencias, entran en juego los prejuicios y es menos probable que se desarrolle dicha conducta de ayuda (Berkowitz y Friedman, 1967; Berkowitz, 1968; Pilliavin, Dovidio, Gaertner y Clark, 1982; Frey y Gaertner, 1986). Otro factor relativo al beneficiario de la ayuda, se denomina inferencias referidas a la persona que necesita la ayuda. Si la persona que va a llevar a cabo un comportamiento prosocial-altruista en una situación concreta valora las causas de la misma y evalúa que la persona es culpable de su estado, ya que podía haber evitado dicha situación y no lo ha hecho, es más probable que dicha persona no lleve a cabo ningún comportamiento de ayuda. Por el contrario, si la persona estima que la situación de necesidad en la que se encuentra el beneficiario en potencia, en ningún caso, podía haber sido evitada ni controlada por él, es mucho más probable que esa persona realice un comportamiento prosocial-altruista (Miller y Smith, 1977; Meyer y Muhlerin, 1980). Por último, otro aspecto característico de la víctima es la reacción previsible de la persona que necesita la ayuda. La actitud y las habilidades para pedir y aceptar la ayuda de otra persona son aspectos que van a favorecer que el sujeto inicie y mantenga un comportamiento prosocial-altruista. Pero, si, por el contrario, la persona no es capaz de solicitar ayuda, si prefiere no deberle nada a nadie y si su actitud es reacia a dicho comportamiento, será mucho más probable que se cumplan las expectativas y no reciba ningún tipo de ayuda (López, 1994; McNeely y Meglino, 1994). Parece adecuado hacer referencia aquí, a la posible reciprocidad que provocan estos comportamientos prosociales-altruistas. Esto quiere decir, que si alguien es ayudado por una persona, hay ciertas probabilidades de que él realice un comportamiento prosocial-altruista con otra persona o con esa misma persona que le ha ayudado en otro momento. Destacan algunos trabajos con niños, en los que se muestra

cómo éstos ayudaban más a aquellos de los que esperaban una conducta prosocial-altruista recíproca en el futuro que de los que no esperaban esa conducta de ayuda (Berkowitz y Friedman, 1967; Staub y Sherk, 1970; Dreman y Greenbaum, 1973; Dreman, 1976; Peterson, et al., 1977).

2.6.3. Factores relativos al benefactor.

Después de haber descrito los aspectos propios de la situación, los factores del beneficiario que van a repercutir en la realización o no de un comportamiento prosocial-altruista, se aportan una serie de ideas sobre aspectos que influyen en la puesta en marcha de este tipo de comportamientos relativos al sujeto que los lleva a cabo y que supuestamente está observando una situación de emergencia. En este sentido, aspectos como el estado psicológico momentáneo del sujeto, ya explicado en el epígrafe de variables afectivas, puede tener un carácter fundamentalmente situacional. Cuando experimentamos algún tipo de emoción, ya sea positiva o negativa, justo antes de que se plantee una situación de necesidad, ésta va a determinar la realización o no de un comportamiento prosocial-altruista (López, 1994). Aquí cobran especial importancia, aspectos como la empatía situacional y la culpa situacional, ya que aumentan las probabilidades de que el sujeto realice un comportamiento prosocial-altruista (Etxebarria y De la Caba, 1998). En este sentido, también va a influir la semejanza entre la situación y experiencias pasadas . Esto quiere decir, que la persona que ha sufrido, en el pasado, una situación de necesidad similar, tenderá a empatizar más fácilmente con la víctima o las víctimas. Esta sensación hará más probable que la persona lleve a cabo un comportamiento prosocial-altruista. También ejercerá una posible influencia, la experiencia de haber sufrido una situación de emergencia parecida o el haber realizado otros comportamientos prosociales-altruistas. Es decir, que si la persona tiene un buen recuerdo de aquella situación, es más probable que realice dicho comportamiento de ayuda. Esta variable situacional influirá sobre todo en aquellos contextos que se salgan de lo habitual o cotidiano (López, 1994). Por último, es necesario hacer hincapié en el coste percibido por el sujeto. Parece que tanto niños como adultos realizan una

valoración de costes y beneficios antes de llevar a cabo una conducta prosocial-altruista, donde los costes personales percibidos van a ser más influyentes a la hora de llevar a cabo dicha conducta, que los beneficios percibidos para la víctima (Pillivain, et al., 1982; Eisenberg, et al., 1989a,b; Dovidio, Pillivain, Gaertner, Schroeder y Clark, 1991). Sin embargo, hay que señalar que este fenómeno no es tan determinante ni tan simple, pues la persona puede valorar que el coste personal por actuar es importante, pero también puede valorar que el coste por no ayudar puede ser más negativo y por lo tanto llevar a cabo el comportamiento prosocial-altruista.

3.- Aspectos teórico-explicativos de la conducta prosocial-altruista.

El conjunto de variables, al que se ha hecho referencia a lo largo de todo este capítulo y que guardan relación con la conducta prosocial-altruista, ha contribuido a la creación de varios modelos teórico-explicativos sobre por qué las personas se comportan de una forma prosocial-altruista (Zumalabe, 1994; Calvo, 1999; Batson y Powell, 2003). Se puede decir que la mayoría de estos modelos se han centrado en una o dos variables de las ya comentadas para dar respuesta a este interrogante y aportar consistencia a la línea de investigación. Sin embargo, y a pesar de los intentos por desarrollar un modelo científico explicativo que facilitara la comprensión de este fenómeno conductual, aún se puede afirmar que no existe un modelo que por sí mismo de respuesta a las necesidades explicativas de esta línea de investigación (Fuentes, 1988; Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; Zumalabe, 1994, Calvo, 1999; Batson y Powell, 2003). Aspectos ya comentados, como la dificultad conceptual, tipológica y la multicausalidad ya expuesta en párrafos anteriores, aportan una excesiva variabilidad y complejidad a la hora de establecer un modelo común para todos los casos.

Desde los años setenta, se han realizado estudios con el objetivo de establecer una explicación científica acerca del hecho de este tipo de comportamientos prosociales-altruistas. En este sentido, son diversas las revisiones bibliográficas que vienen a coincidir en enmarcar esos modelos de forma cronológica, en conexión con las tendencias de la Psicología de la Personalidad (Fuentes, 1988; Eisenberg y Mussen, 1989; González, 1992; Garaigordobil, 1994, 2003; Zumalabe, 1994; Calvo, 1999; Batson y Powell, 2003). Se distinguen tres períodos en función de variables de tipo disposicional o situacional:

- Un primer período (1964-1970), donde el interés se centraba en las variables disposicionales como predictoras de la conducta prosocial-altruista.
- Un segundo período (1971-1977), en el que las variables situacionales le restaban importancia a las variables disposicionales, aunque siguieran existiendo defensores de este tipo de variables.
- Un tercer período desde 1978 hasta nuestros días, donde la producción científica se centra en la interacción de dichas variables disposicionales y situacionales.

De esta forma, en un principio el debate se situó en determinar si eran fundamentalmente variables disposicionales o situacionales las que condicionaban el hecho de que una persona se comportara de manera prosocial-altruista. Sin embargo, ninguna de las variables estudiadas (autoritarismo, autonomía, inteligencia, religiosidad, autoestima, etc.) eran claras predictoras de este tipo de comportamientos (Batson y Powell, 2003). En comparación, los factores situacionales, como la ambigüedad de la necesidad, la severidad de dicha necesidad, la apariencia física de la víctima, la relación que se establece con ella, el número de observadores, etc. parecían ser fuertes predictores para que se llevara a cabo o no el comportamiento prosocial-altruista (Pillivain y Pillivain, 1972; Pillivain, et al., 1982). Ante estos resultados, se llegó a la conclusión de que las variables situacionales eran mejor predictoras de la conducta prosocial-altruista que las variables disposicionales. Teniendo en cuenta esta idea, hubo autores centrados en aspectos estables de la personalidad que arremetieron contra esta

afirmación realizando diversos estudios. Así, Staub (1974) encontró un índice disposicional al que denominó índice de “orientación prosocial” y al que se ha hecho referencia en el apartado anterior sobre las variables de personalidad. Dicho índice surge de la combinación de medidas sobre sentimientos de responsabilidad personal, responsabilidad social, razonamiento moral, valores prosociales, y un nivel bajo en maquiavelismo. Otro trabajo que destaca en esta línea fue el realizado por Oliner y Oliner (1988), los cuales pretendían identificar qué aspectos podían predecir el hecho de haber rescatado a judíos de la Europa nazi. En este sentido, ellos destacaron el papel predictor en tres factores disposicionales: a) Tendencia de esas personas a sentir empatía por aquellos individuos que se encontraban necesitados; b) Sensibilidad a la presión normativa de los grupos sociales; y c) Adherencia a principios morales universales como la justicia o el cuidado hacia los demás.

Sin embargo, de nuevo, algunos investigadores argumentaron que era una excesiva simplicidad esperar que una variable de la personalidad explicara la conducta de ayuda en cualquier situación (Batson y Powell, 2003). Así, la mayoría de los autores destacaron como mejor predictor de este tipo de comportamientos la interacción de variables situacionales y disposicionales (Wilson, 1976).

Ante la búsqueda constante por identificar los factores predictores del fenómeno de la conducta prosocial-altruista, surgen diferentes modelos teóricos-explicativos desde los que abordar esta línea de investigación. Así, destaca el modelo emocional, o también denominado, reducción de la tensión (Darley y Latané, 1968; Regan, 1971; Piliavin y Piliavin, 1972; Regan, et al., 1972; Schwartz, 1975; Fuentes, 1988; Mirón, Otero y Luengo, 1989; Batson, et al., 1994), donde la relación entre la presión situacional externa y la activación emocional interna, considerada un componente importante de la motivación para ayudar a los demás y que en muchos casos es activada por el sufrimiento observado en la otra persona, es el parámetro que sustenta la explicación al problema de por qué las personas realizan actos prosociales-altruistas. En este modelo, el coste que le suponga al observador llevar a cabo o no dicho comportamiento, va a influir en gran medida a la hora de tomar la decisión de realizarlo o no.

Otro modelo que surge es el normativo (Schwartz, 1973; Peterson, et al., 1977; Zumalabe, 1994; Calvo, 1999), a partir del cual la explicación de por qué las personas se comportan de forma prosocial-altruista, se justifica por el mayor o menor cumplimiento de las normas más generales y/o específicas de cada persona. En este caso, destacan como normas más generales relacionadas con el comportamiento prosocial-altruista, la norma de reciprocidad, que prescribe que se ha de ayudar a aquella persona que nos ha ayudado; la norma de equidad, la cual persigue mantener el equilibrio entre los aportes y resultados propios, y los de las personas con las que se relaciona el benefactor; y por último, la norma de responsabilidad social que prescribe que se ha de ayudar a aquellas personas que dependan de nuestra ayuda (López, 1994; Batson y Powell, 2003). Según López (1994) de las tres normas, la última ha sido considerada como uno de los predictores internos de la conducta prosocial-altruista más estudiado. Sin embargo, parece que estos estudios, aunque apoyan la idea de que la responsabilidad social supone una disposición a la conducta prosocial-altruista, también hay que comentar que no aportan evidencia de que el conocimiento de la norma o la interiorización de la misma provoque, de hecho, la conducta. Ante esta disyuntiva, Schwartz (1973, 1975, 1977) propuso un cambio de perspectiva y dirigió la mirada hacia las normas más específicas y personales de cada individuo. En este sentido, entendía las normas personales como aquellas reglas de conducta internalizadas, socialmente aprendidas, que varían de un individuo a otro dentro de la misma sociedad y que pueden dirigir la conducta de una persona en situaciones determinadas. Sin embargo, determinar que una conducta de ayuda se ha producido a partir del sentimiento generado por esas reglas o normas internalizadas, y no por otras razones o causas es algo verdaderamente complejo.

Otro de los modelos teórico-explicativos es el modelo atribucional (Weiner, 1979,1985; Meyer y Mulherin, 1980; Reizenzein, 1986), es decir, en este caso, la realización de comportamientos prosociales-altruistas se relaciona con la atribución causal que en un momento dado realiza el benefactor ante una situación concreta. Dicho individuo analiza si el beneficiario es culpable de la situación de necesidad en la que se encuentra, de forma que si lo es, existen menos posibilidades de que se realice el comportamiento de ayuda (Batson y Powell, 2003).

Otro modelo teórico-explicativo que surge es el que busca las variables más estables de una persona, como son los rasgos de su personalidad, para predecir estos comportamientos prosociales-altruistas. Este modelo es denominado de rasgos (Batson, et al., 1994; Zumalabe, 1994). Siguiendo a Zumalabe (1994), se puede decir que las explicaciones de la conducta prosocial-altruista planteadas en términos de diferencias individuales, en lo que respecta a los rasgos de la personalidad, han recibido un limitado apoyo empírico, pues ha quedado demostrado que ninguna de las variables estudiadas eran por sí mismas, predictoras consistentes de dicho comportamiento.

Por último, destaca el modelo cognitivo del proceso de decisión (Darley y Latane, 1968; Zumalabe, 1994; Calvo, 1999), sustentado con uno de los primeros trabajos realizados en este campo de investigación, donde se demostró que la presencia o no de observadores en una misma situación de emergencia condicionaba el hecho de que se llevara a cabo algún tipo de ayuda o no. Teniendo en cuenta que las situaciones de emergencia son acontecimientos extraños, poco frecuentes, y a veces, ambiguos, estos autores (Darley y Latané, 1968) sugirieron el proceso que toda persona podía desarrollar ante este tipo de circunstancias: 1.- Darse cuenta de que está sucediendo algo; 2.- Interpretar el acontecimiento como un caso de emergencia; 3.- Decidir que tiene el deber de actuar y considerar la forma de ayuda que puede ofrecer; 4.- Decidir cómo llevar a cabo su acción; 5.- Ayudar. Este modelo deja entrever la importancia que en este tipo de situaciones adquieren las variables situacionales, pues pueden llegar a determinar cuándo aparecerá un comportamiento prosocial-altruista, aunque no alcancen a explicar el por qué una persona ayuda o no.

En general, ninguno de estos modelos teórico-explicativos por sí mismos, satisfacen la necesidad de dar respuesta a la pregunta de por qué las personas realizan o no comportamientos prosociales-altruistas. Todos aportan aspectos muy interesantes que facilitan la comprensión y el estudio del fenómeno, pero ninguno es completamente válido. De forma común a todos ellos, se puede hacer referencia a dos limitaciones fundamentales: en primer lugar, la falta de un número consistente de trabajos científicos que sustente las aportaciones; y en segundo lugar, la referencia, en la mayoría de ellos, a

aspectos explicativos de tipo motivacional y emocional sobre la conducta prosocial-altruista con todos los problemas metodológicos que ello conlleva.

Ante esta situación, algunos autores optan por la fusión de modelos, lo que supone una serie de ventajas como puede ser el reconocimiento a la complejidad explicativa que encierra la conducta prosocial-altruista, la asunción de que este comportamiento se basa en varios procesos psicológicos, y proporcionar a la línea de investigación de una perspectiva teórica relevante. Sin embargo, esta propuesta también encierra una serie de limitaciones como puede ser la creación de modelos puramente descriptivos y no explicativos, y la amplitud y complejidad de dichos modelos, lo que supondría un éxito constante y una creación de datos prácticamente a la medida (Batson y Powell, 2003).

Teniendo en cuenta la insatisfacción que estos modelos teórico-explicativos provocan, en general, dentro de este fenómeno que es la conducta prosocial-altruista, se hace necesario tener en cuenta perspectivas más generales, interesadas en interpretar cómo se lleva a cabo el desarrollo moral en la persona. En este caso, la conducta prosocial-altruista será considerada parte importante de dicho desarrollo. Por lo tanto, la explicación dada sobre la forma en que la persona aprende a comportarse de forma ética puede servir para esclarecer cómo las personas aprenden a comportarse de forma prosocial-altruista.

Desde el Psicoanálisis, el enfoque Cognitivo-Evolutivo, hasta la Teoría del Aprendizaje Social del desarrollo moral, se han aportado una serie de perspectivas sobre cómo la persona forja su propia moralidad, concretamente en lo que se refiere a la conducta prosocial-altruista (Bijou, 1982; González, 1992, 1994; Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; Silva, 1998; Calvo, 1999).

En este sentido, desde el psicoanálisis, la persona o el niño comienza a comportarse moralmente para evitar el castigo o la sanción impuesta por los padres, ya que esta perspectiva asegura que la naturaleza propia del niño es egoísta y está basada

en la autosatisfacción (Bijou, 1982; López, 1994; Garaigordobil, 2003). En este sentido, adquieren gran importancia las prácticas de crianza que lleven a cabo los padres, y el proceso de identificación que se establece entre éstos y su hijo, aspectos que ya se han comentado en el apartado anterior. Todo esto podrá influir en la formación del desarrollo moral de la persona.

Por otro lado, destaca la teoría del aprendizaje social del desarrollo moral (Hoffman y Saltzstein, 1967; Bijou, 1982) que hace especial hincapié en aspectos motivacionales y emocionales del comportamiento. La principal diferencia entre esta perspectiva y la anterior es que ésta utiliza procedimientos de investigación más adecuados y rigurosos que los aplicados por los psicoanalistas. La idea fundamental de esta teoría, por la que describen cómo se desarrolla la conducta moral en la persona, está basada en los siguientes supuestos (Bijou, 1982): *el niño nace moralmente neutral, pero por medio de la influencia de las prácticas de crianza aplicadas por los padres y a través del mecanismo de defensa de identificación desarrolla gradualmente una conciencia* (pág. 122). Hoffman (Hoffman y Saltzstein, 1967; Hoffman, 1970; 1975 a,b;) es uno de los principales autores que se interesa por las prácticas de crianza aplicadas por los padres, y concretamente, como ya se ha analizado en el epígrafe anterior, se centra en el estudio de los diferentes tipos de disciplina (retirada de amor, abuso de poder e inducción) que se pueden llevar a cabo en el contexto familiar y su influencia en el desarrollo moral de la persona, concretamente en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas.

Por último, el enfoque cognitivo-evolutivo considera que el desarrollo moral de la persona está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo del individuo (Bijou, 1982; Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994). Esta perspectiva admite que el niño es “bueno” por naturaleza y que tiene su propia moralidad independientemente de la de sus padres o compañeros (Piaget, 1974 citado por Garaigordobil, 2003). Al igual que Piaget habla de fases evolutivas, Kohlberg plantea estadios de desarrollo moral paralelos a los estadios del desarrollo intelectual (Garaigordobil, 1994, 2003). De esta forma, dicho desarrollo moral pasa por tres niveles: preconvencional (hasta los 9 años),

convencional (adolescencia) y postconvencional (adultos) (Bijou, 1982; Garaigordobil, 1994, 2003).

Sin embargo, estas perspectivas más generales que los modelos teórico-explicativos presentados en un principio, tampoco son del todo satisfactorias en cuanto a la explicación que aportan sobre cómo la persona se comporta moralmente. Siguiendo a Bijou (1982) dichas perspectivas encierran una serie de limitaciones en torno a la explicación de este fenómeno: en general, son teorías centradas en alguna variable hipotética como la conciencia, el super-yo o el carácter moral, representantes principales del comportamiento moral, y los datos de la conducta del niño sobre las que están cimentadas, han sido interpretados como indicadores de algún factor de la personalidad (super-yo), lo que supone posponer el estudio del proceder moral a cualquier edad hasta que se conozca el funcionamiento interno de la personalidad.

Esta realidad teórica, que no deja de ser aplicable a cualquier forma conductual moral, no responde a las necesidades explicativas que requiere la conducta prosocial-altruista, como una de las manifestaciones morales que puede realizar una persona. Por todo esto, es necesario analizar dicho comportamiento en función de condiciones observables concretas de la propia situación (Bijou, 1982).

De esta forma, ante la insatisfacción explicativa por parte de estos modelos y ante la necesidad de un marco explicativo teórico a partir del cual se entienda por qué y a continuación, cómo las personas realizan comportamientos prosociales-altruistas, es necesario hacer hincapié en el Análisis Conductual del desarrollo moral de la persona. Así, ante la incógnita de cómo se originan los comportamientos morales en la persona, es necesario hacer referencia al proceso de aprendizaje que se produce en la misma desde el momento de su nacimiento (Bijou, 1982). Es a partir de entonces, cuando la interacción de aspectos como la carga genética concreta con la que cuenta la persona, las diferentes experiencias que adquiere durante el periodo de la infancia y el establecimiento de relaciones sociales variadas, desde su familia hasta contextos como la escuela, van a ir contribuyendo en la formación del repertorio conductual moral de la

persona, y concretamente de comportamientos prosociales-altruistas. Es decir, se apuesta por la creencia de que la persona no nace buena o mala, sino que se va construyendo a partir de la relación con su entorno y de la interacción que establece con sus figuras de apego (Bijou, 1982).

4.- Conclusiones.

Atendiendo al siguiente cuadro-resumen 4, donde quedan esquematizadas todas las variables predictoras que se han desarrollado a lo largo de este capítulo, se puede decir que la causalidad de la conducta prosocial-altruista no es fruto de la interacción de uno o dos factores, sino que son múltiples las variables que deben relacionarse para que la persona lleve a cabo un tipo de comportamiento tal cual. A lo largo de este capítulo se ha podido comprobar la complejidad de este constructo a la hora de describir los factores relacionados con el mismo, objeto de estudio de multitud de trabajos.

Teniendo en cuenta que no todos los factores predictores tienen el mismo peso científico, pues carecen de una adecuada base empírica, tanto en contenido como en cantidad de trabajos, se pueden destacar las variables comprendidas en el proceso de socialización, excepto los medios de comunicación, y algunas variables situacionales, como las más consistentes entre todas las anteriormente expuestas. En cuanto a las variables más débiles e inconsistentes, se pueden señalar las variables afectivas y cognitivas, cuya mayor dificultad es la evaluación de las mismas; algunas de las variables individuales, que por falta de datos o por resultados contradictorios no aportan mucho al estudio de la conducta prosocial-altruista; y algunas de las variables situacionales centradas en el benefactor y el beneficiario de la ayuda que parecen ser más opiniones sobre el fenómeno, que datos empíricos contrastados.

De esta forma, en un primer momento se puede decir que el proceso de socialización desarrollado en contextos como la familia y la escuela aumentan las

probabilidades de aprendizaje de este tipo de comportamientos. Así, en la familia aspectos como la relación afectiva, que se establece con las figuras paternas (López, 1993, 1998; Ortiz, et al., 1993; Yarnóz, 1993; Garaigordobil, 1994, 2003; López, et al., 1994b; Gutiérrez, 1998; López, et al., 1998; Duncan, et al., 2002); el modelo a seguir que estas figuras llegan a ser para sus hijos (Hoffman, 1975; Grusec, 1981, 1982, 1991; Zahn-Waxler, et al., 1984; Eisenberg y Mussen, 1989; Ortiz, et al., 1993; Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; López, et al., 1994b; Miller, et al., 1995); el tipo de disciplina que predomina en el clima familiar (Hoffman y Saltzstein, 1967; Hoffman, 1970, 1975 a y b; Grusec, 1982, 1991; Eisenberg y Mussen, 1989; Ortiz, et al., 1993; López, et al., 1994b; Maganto, 1994; Miller, et al., 1995; Ceballos y Garrido, 1998; Silva, 1998; Calvo, 1999; Garaigordobil, 2003); junto con la relación establecida entre los hermanos (Dunn y Kendrick, 1982; Dunn, 1983; Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; Caro, et al., 2000), van a ser elementos importantes para la persona y el aprendizaje de este tipo de comportamientos.

Por otro lado, en el caso del contexto escolar, aspectos como la relación que se establece con el maestro (Hoffman, 1982; Eisenberg y Mussen, 1989; Miller, 1991; Garaigordobil, 1994, 2003; Maganto, 1994; Birch y Ladd, 1998; McClellan y Katz, 2001) y con los compañeros (Eisenberg, et al., 1981; Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 1994, 2003; Maganto, 1994; Silva, 1998; Calvo, 1999) también adquieren un valor importante como variables influyentes en la persona que realiza este tipo de comportamientos. Al igual que los padres, el maestro también puede convertirse en un modelo a seguir por sus alumnos, además de propiciar un ambiente positivo en el aula, reforzando aquellos comportamientos prosociales-altruistas que los alumnos realizan unos con otros. Este contexto adquiere gran valor a la hora de llevar a cabo programas de intervención que aumenten el repertorio de comportamientos prosociales-altruistas en los alumnos, sobre todo cuando la familia no cuenta con resortes apropiados para el moldeamiento de este y otro tipo de comportamientos.

Cuadro-resuman 4: Factores predictores de la conducta prosocial-altruista.

❖ Proceso de Socialización:	<ul style="list-style-type: none"> Historia afectiva. Modelado parental. Prácticas educativas Tipo de disciplina.
<ul style="list-style-type: none"> ☑ Contexto Familiar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción parental ▪ Interacción filial. ☑ Contexto escolar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción con el maestro: ▪ Interacción con los compañeros. 	
❖ Factores Culturales.	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos biológicos. Edad. Sexo. Clase social. Personalidad.
❖ Características Individuales:	
❖ Factores Afectivos:	<ul style="list-style-type: none"> Empatía. Sentimiento de culpa. Estado emocional de la persona.
❖ Factores Cognitivos:	<ul style="list-style-type: none"> Toma de perspectiva. Juicio moral o razonamiento moral. Concepto de naturaleza humana. Inteligencia. Otras variables cognitivas.
❖ Factores Situacionales:	
<ul style="list-style-type: none"> ☑ La propia situación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayuda planificada o ayuda espontánea. ▪ Presencia o ausencia de observadores. ▪ Grado de ambigüedad de la misma. ☑ El beneficiario: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de necesidad. ▪ Relación con el observador. ▪ Características individuales: Personalidad, edad, sexo y clase social. ▪ Reacción previsible de la víctima. ☑ El benefactor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado psicológico momentáneo. ▪ Semejanza con experiencias pasadas. ▪ Coste percibido. 	

Estos factores y agentes socializadores en interacción con el medio, es decir, en relación con algunos rasgos característicos de la cultura, como la insistencia de padres y compañeros en la consideración de los demás y la orientación hacia el grupo (Stevenson, 1995); una organización social simple (Madsen, 1967; Shapira y Madsen, 1969; Kagan y Madsen, 1971; Madsen y Shapira, 1977); la asignación de funciones económicas relevantes a la mujer (Rehberg y Richman, 1989; Miller, et al., 1995); o la asunción temprana de tareas domésticas para los hijos (Whiting y Whiting, 1975; Miller, et al., 1995), parece que pueden ejercer una cierta influencia en la conducta prosocial-altruista que llevan a cabo las personas. También se ha comprobado que las características individuales como la constitución genética, la edad, el sexo, la clase social o los rasgos de la personalidad pueden influir o no en la persona para realizar más o menos comportamientos prosociales-altruistas, siempre en interacción con el resto de variables. Destaca la edad como una de las variables individuales más consistente, pues se ha demostrado que con el aumento de la edad, la persona está mejor preparada para realizar conductas prosociales-altruistas atendiendo a la necesidad de la petición de ayuda de una forma adecuada (Pilliavin, et al., 1969; Dreman y Greenbaum, 1973; Peterson, et al., 1977; Payne, 1980; Bar-Tal, et al., 1982; Roche, 1982; Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1982; Ladd, et al., 1983; Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; López, 1994; Miller, et al., 1995; Silva, 1998; Calvo, 1999; Etxebarría, et al., 2003).

En cuanto al sexo, los resultados son aparentemente contradictorios, ya que a primera vista, parece que son las mujeres más altruistas que los hombres. Sin embargo, se puede percibir, por los resultados de algún estudio reciente, que son dos formas diferentes de desarrollar conductas de ayuda características de cada sexo (Eagly y Crowley, 1986; Eisenberg y Mussen, 1989; Calvo, 1999; Infante, et al., 2002; Skoe, et al., 2002; Anthony y Home, 2003; Etxebarría, et al., 2003). La influencia de la clase social y de la condición biológica de una persona en este tipo de comportamientos ha sido contemplada por algunos trabajos; sin embargo sus resultados no acaban de ser concluyentes como para afirmar que una determinada clase social (Berkowitz y Friedman, 1967; Madsen, 1967; Berkowitz, 1968; Shapira y Madsen, 1969; Bryan y

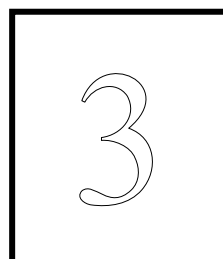
London, 1970; Madsen y Shapira, 1970; Dreman y Greenbaum, 1973; Friedich y Stein, 1973; Payne, 1980; Lichter, et al, 2002); o nacer con una determinada carga genética (Rushton y Sorrentino, 1981; Rushton, et al., 1986; Buck y Ginsburg, 1991; González, 1992; Stevenson, 1995; Hartcourt, 1995) puedan influir en la realización o no de este tipo de comportamientos de ayuda.

Por último en el caso de la personalidad, hay que decir que no se puede hablar de una personalidad prosocial-altruista propiamente dicha, aunque sí de una serie de rasgos de la misma que colaboran en la predisposición a realizar comportamientos prosociales-altruistas: expresividad, sociabilidad, asertividad y simpatía (Rushton, 1981a; Eisenberg, et al., 1981; Eisenberg, et al., 1984; Midlarsky y Hannah, 1985; Denham, 1986; Fuentes, 1990; Batson, 1991; Fuentes, et al., 1993; Knight, et al., 1994; Guthrie, et al., 1999; Calvo, et al., 2001; Eisenberg, et al., 2002).

Los factores afectivos, cognitivos y situacionales a los que se les ha dedicado gran parte de este capítulo, ejercen una cierta influencia en la persona que lleva a cabo comportamientos de este tipo. A pesar de la importancia que se le infiere a cada uno de estos conjuntos de variables, se puede decir que no todo el conocimiento de estos factores es consistente para determinar la realización o no de este tipo de comportamientos. Así, parece que todos los factores descritos hasta ahora se van a ver fuertemente influenciados por aspectos afectivos como la empatía, el estado emocional de la persona, sobre todo situacional y el posible sentimiento de culpa que pueda experimentar el benefactor. Sin embargo, en cuanto a las variables de tipo cognitivo, no se puede afirmar con tanta rotundidad su influencia en la puesta en marcha de conductas prosociales-altruistas, desde un punto de vista científico, pues a pesar de contar con un número considerable de estudios, la dificultad para evaluar aspectos como la toma de perspectiva, el juicio moral, el concepto que se tenga de la naturaleza humana, la inteligencia y otros factores cognitivos (más situacionales), hace que no puedan considerarse factores determinantes de este tipo de comportamiento.

Por otro lado, y en cuanto a los factores eminentemente situacionales, se puede añadir que los que acontecen en la propia situación (ayuda planificada o espontánea, presencia o ausencia de observadores y grado de ambigüedad de la misma) cuentan con una base empírica no muy amplia pero sí consistente; en cambio, los factores del beneficiario de la conducta de ayuda (grado de necesidad, relación con el observador, características individuales de la víctima, y la reacción previsible de la misma) son aspectos a tener en cuenta, aunque algunos sean más consistentes que otros; por último, y en lo que respecta a los factores del benefactor de la ayuda (estado psicológico momentáneo, semejanza con experiencias pasadas y el coste percibido) se puede decir que excepto la variable del coste percibido por la persona con una base empírica consistente, las otras dos variables son especulaciones sobre lo que podría ocurrir (López, 1994; Calvo, 1999).

En cuanto a los aspectos teórico-explicativos en torno al fenómeno de la conducta prosocial-altruista, se puede concluir diciendo que no han sido pocos los intentos por configurar un modelo explicativo válido para esta línea de investigación en general: modelo atribucional, modelo de rasgos, modelo emocional, etc. Sin embargo, ante la complejidad y multitud de variables que se ven implicadas en este tipo de comportamientos, dichos modelos no resultan del todo satisfactorios. De esta manera, puede resultar positivo tener en cuenta el desarrollo moral desde perspectivas teóricas más generales como el psicoanálisis, la teoría del aprendizaje social, o la teoría cognitivo-evolutiva, y así comprender mejor el proceso mediante el cual la persona realiza comportamientos prosociales-altruistas. Pero, de nuevo, dichas perspectivas no parecen resolver el problema teórico-explicativo de este fenómeno. Así, se hace necesario analizar dicho comportamiento en función de condiciones observables concretas de la propia situación (Bijou, 1982). En este sentido, puede resultar interesante hacer hincapié en el Análisis Conductual del desarrollo moral de la persona.



EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL-ALTRUISTA

1.- Introducción.

Hablar de evaluación requiere previamente también hablar de la conceptualización del término que se pretende evaluar. Así, teniendo en cuenta un concepto que, como se ha visto en el capítulo primero, presenta tantos problemas para su definición, se prevee que también sea complejo de evaluar. Su falta de concreción y la referencia a criterios conceptuales tan subjetivos, como la motivación que lleva a una persona a realizar comportamientos prosociales-altruistas, o el beneficio que se puede producir en el beneficiario o benefactor de dicho comportamiento, dificultan en gran medida la evaluación de la misma. Sobre todo la falta de operacionalización en el concepto, ya que es considerada una condición inicial para una correcta evaluación.

Por otro lado, al tener en cuenta la evaluación de un determinado fenómeno, se hace necesario también hacer referencia a la intervención en el mismo, donde teniendo en cuenta un punto de partida en una realidad concreta, se llevan a cabo una serie de cambios con el objetivo de mejorar dicha realidad o dicha conducta.

Es por todo esto, que se considera interesante dedicar un capítulo a los diferentes instrumentos utilizados para la evaluación de la conducta prosocial-altruista, y aquellos trabajos interesados en la intervención con el objetivo de mejorar problemas conductuales o prevenirlos, desde el incremento de estos comportamientos prosociales-altruistas.

2.- Evaluación de la conducta prosocial-altruista:

2.1.- Consideraciones generales.

Los intentos por crear pruebas de evaluación sensibles y fiables ha sido una preocupación poco frecuente desde el comienzo del estudio de la conducta prosocial-altruista. Esto puede estar debido en gran medida como ya se ha comentado, a la falta de consenso en torno a la conceptualización del término. Estos escasos intentos contrastan con las continuas referencias sobre la falta y la necesidad por elaborar pruebas estandarizadas en el ámbito de la conducta prosocial-altruista con una doble finalidad: por un lado, ayudar a valorar la tendencia o no de una persona a desarrollar este tipo de comportamientos, y por otro lado, colaborar en la evaluación de programas de intervención (González, 1992).

Atendiendo a la primera de las finalidades, se puede decir que han sido escasos los esfuerzos por elaborar pruebas denominadas de “lápiz y papel” que clasifiquen a las personas en función del comportamiento prosocial-altruista que realicen. La aplicación de este tipo de herramientas colabora, por ejemplo, en el diseño de estudios científicos

en los que se pretende indagar, en una comparación de muestras, cual de ellas presenta un mayor índice de comportamientos prosociales-altruistas. Por otro lado, y teniendo en cuenta la segunda de las finalidades, estos instrumentos también deben responder al objetivo de evaluar la eficacia y efectividad de programas de intervención. Se trataría de confeccionar pruebas que contuvieran un proceso pre-test y post-test, donde la información del pre-test se recogiera antes de aplicar el tratamiento, y la del pos-test se obtuviera después de aplicar el mismo. De esta forma, se valora el aumento o la disminución en la puntuación obtenida en ambos procesos y a partir de un diseño de intervención adecuado, se espera que dicho cambio entre el pre-test y el post-test se deba al tratamiento aplicado.

Como ya se ha comentado en la introducción de este capítulo, para considerar una evaluación de la conducta prosocial-altruista adecuada, además de tener presentes estos aspectos, es necesario, hacer hincapié de nuevo, en las vicisitudes que entraña la conceptualización del término: conducta prosocial-altruista. En este sentido, es conveniente hacer otra vez referencia a la consideración o no del aspecto motivacional. De esta forma y dependiendo del objetivo planteado, se utilizarán unas herramientas u otras. Es decir, si el objetivo de la investigación no sólo es evaluar las conductas prosociales observables, sino que también trata de valorar el grado de motivación que presenta el individuo que realiza la acción, se utilizarán pruebas que evalúen la conducta altruista (Cuestionario de Conducta Altruista CCA, Romer, Gruder y Lizzadro, 1986; Altruism Scale, As, Johnson, Danko, Darvill, Bowers, Huang, Park, Pecjak, Rahim y Pennington, 1989) y algunas de carácter proyectivo. Sin embargo, la subjetividad y la mínima consistencia interna de este tipo de pruebas provocarán un cambio en las herramientas utilizadas y en la conceptualización del término. De esta forma, se crean pruebas que evalúan comportamientos prosociales observables de la persona en diferentes contextos, quedando relegada a un segundo plano la evaluación de la motivación última del individuo (Silva, 1998; Calvo, 1999).

En general, se puede decir que cualquiera de las dos opciones (conducta altruista y conducta prosocial) ha recibido poca atención por parte de los diferentes autores, ya sea por la falta de una definición común, o por la utilización de otro tipo de medidas del comportamiento como puede ser la observación sistemática, más fiable, aunque con un mayor coste humano y material. En cualquier caso, fuera por la razón que fuera, existe un vacío de pruebas fiables y consistentes en torno a esta línea de investigación (Silva, 1998). Ante esta realidad, en un principio la valoración de la conducta prosocial se ha visto reducida a formar parte de otras pruebas de evaluación, como un factor más, participante de otro constructo, y como comportamiento contrario al antisocial (Silva y Martorell, 1983; Ávila, 1994; Silva, Moro y Ortet, 1994; Tolan, Hanish, Mckay y Dickey, 2002).

Además de la mínima atención que el vasto conjunto de autores le ha dedicado a la creación de pruebas evaluativas de la conducta prosocial-altruista, hay que señalar que los trabajos de investigación elaborados al respecto, se han centrado en el desarrollo de herramientas para una población prácticamente adolescente y adulta. La infancia apenas recibe atención en el establecimiento de pruebas consistentes, ya que los instrumentos aportan validez solo hasta los diez años. De esta forma, la evaluación de este tipo de comportamientos en niños menores de diez años se suele realizar utilizando pruebas situacionales, como la observación sistemática, y escalas de estimación, dirigidas a los adultos que rodean al niño (padres, cuidadores, tutores o maestros) (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché y Reyer, 1992). También cobran especial importancia los diferentes contextos en los que se ve inmersa la persona, los cuales podrían ser tenidos en cuenta, a la hora de elaborar herramientas que valoren su comportamiento prosocial-altruista. Estas pruebas contextualizadas en la familia, en la escuela, en el ámbito de las actividades al aire libre, etc. serán un aspecto interesante a tener en cuenta en la evaluación de la conducta prosocial-altruista, sobre todo, en niños (Roche, 1995).

2.2.- Pruebas de evaluación.

En el apartado anterior, se ha fundamentado la falta de pruebas de evaluación consistentes en el área de la conducta prosocial-altruista. Sin embargo, y como ya se ha hecho referencia, a pesar de existir un vacío importante de pruebas en este ámbito, han sido realizados algunos intentos por dotar de herramientas adecuadas este cuerpo científico. Diferentes revisiones bibliográficas relacionan la utilización de escalas de estimación, cuestionarios e inventarios de conducta y test situacionales como los recursos más utilizados en la evaluación de la conducta prosocial-altruista (González, 1992, 1994; Silva, 1998; Calvo, 1999).

Escalas de estimación:

Según Ortet y Moro (1995), las escalas de estimación son instrumentos a través de los cuales, normalmente un adulto (padre, madre, maestro), evalúa la conducta de un niño a lo largo de un período relativamente corto de tiempo. Estos autores consideran que en el caso de niños mayores o adolescentes, también puede actuar como evaluador un amigo o compañero de clase.

Alguna de las ventajas que presentan este tipo de procedimientos son que abarca un número de situaciones alto, pues el número y el tiempo viene determinado por lo que los evaluadores pueden recordar; otra ventaja es la información que se obtiene de los padres y maestros, considerada de gran valor, debido a la posición privilegiada en la observación y conocimiento de la conducta de sus hijos y alumnos respectivamente. No obstante, estas técnicas también presentan una serie de desventajas como instrumentos de medida, en lo que concierne a la subjetividad del evaluador y a las discrepancias establecidas entre evaluadores, que valoran al mismo niño en momentos y lugares diferentes (Pastorelli, Barbaranelli, Cernak, Rozsa y Caprara, 1997; Calvo, 1999; Caprara, Barbaranelli y Pastorelli, 2001).

En cuanto a las escalas de estimación que más han sido relacionadas con la evaluación de la conducta prosocial, destaca el paquete de instrumentos denominado *Dimensiones de Orientación Interpersonal* (Silva, et al., 1994), destinado a evaluar la conducta interpersonal de niños mayores, adolescentes (10 a 18 años) y adultos (de 18 en adelante). Concretamente, el interés se centra en la versión denominada *Dimensiones de Orientación Interpersonal-Junior y Heteroevaluación* (DOI-JH, Silva, 1998), encargada de la evaluación de niños mayores y adolescentes (10 a 18 años). Esta prueba consta de ciento veinte ítems para evaluar la conducta interpersonal dentro de este rango de edad, con dos formas: una autoevaluación y una heteroevaluación. El primer procedimiento es cumplimentado por el niño o joven objeto de estudio y el segundo por un adulto cercano al niño o joven, que ha de tener en cuenta el comportamiento más actual de dicho sujeto evaluado (Silva, 1998; Calvo, 1999). Los factores que componen dicha herramienta son la consideración con los demás, el respeto o autocontrol en las relaciones sociales, la agresividad o conducta antisocial, la sociabilidad versus el retraimiento, la ascendencia social o liderazgo y la ansiedad social o timidez.

Cuestionarios e inventarios de conducta:

Otros procedimientos utilizados para evaluar la conducta prosocial han sido los cuestionarios e inventarios de conducta. En relación a los cuestionarios y como ya se ha hecho referencia anteriormente, se pueden encontrar cuestionarios que evalúan la conducta prosocial, como un rasgo más de la personalidad (Silva, 1998), y cuestionarios que evalúan la conducta altruista. Estos últimos cuentan con el problema de valorar la motivación altruista intrínseca a este tipo de comportamientos, con el sesgo que esto supone al estar expuesta a suposiciones subjetivas de la persona evaluada y del propio investigador.

Ante esta panorámica y teniendo en cuenta la necesidad de contar con instrumentos que cumplan mínimamente los criterios de bondad psicométrica (fiabilidad, validez, etc.) surge la inquietud por desarrollar trabajos en esta línea. Castora Silva (1998) es una de las primeras autoras que se ha embarcado en la tarea de

elaborar un cuestionario con el objetivo de evaluar, de forma concreta, la conducta prosocial en niños mayores y adolescentes. Esta autora confecciona lo que se ha venido a denominar *Inventario de Conducta Prosocial (ICP)*. Esta herramienta surge a partir de otras pruebas más elaboradas, que tienen en cuenta el comportamiento prosocial como un factor más del objeto de estudio principal. Estas pruebas son la *Batería de Socialización (BAS, Silva y Martorell, 1983)* y el paquete evaluativo *Dimensiones de Orientación Interpersonal-Junior y Heteroevaluación (DOI-JH, Silva, et al., 1994)*, al que ya se ha hecho referencia en la parte de escalas de estimación. La principal aportación al ICP por parte de la BAS, es el descubrimiento de la influencia en el desarrollo de la conducta prosocial, de factores como la consideración con los demás y el autocontrol en las relaciones sociales. Por otro lado, el paquete evaluativo DOI-JH reitera la relación de dichos factores en el desarrollo de esta conducta.

Este *Inventario de Comportamiento Prosocial (Silva, 1998)*, dirigido a niños mayores y jóvenes de entre 10 y 18 años, consta de dos procedimientos: una autoevaluación, y una heteroevaluación, dirigida al maestro que valora la conducta prosocial observable desarrollada por el joven en el aula. El primer procedimiento cuenta con ciento nueve ítems, diez de los cuales pertenecen a una “escala de sinceridad”, y utiliza una escala de respuesta tipo likert de cuatro alternativas de respuesta. En cuanto al segundo procedimiento dirigido al maestro, decir que está formado por 28 ítems y que también cuenta con una escala de respuesta tipo likert con cuatro opciones. En general, el ICP es un buen comienzo en la evaluación de comportamientos prosociales. Sin embargo, uno de los principales problemas que presenta este cuestionario es la falta de procedimientos pre y post-test, tan necesarios en la evaluación de programas de intervención.

Otro cuestionario centrado en evaluar la conducta prosocial-altruista con un formato también de auto y heteroevaluación, es el elaborado por Martorell y cols., (1993). Dicho cuestionario valora la conducta prosocial en niños y adolescentes entre 10 y 17 años, está formado por 55 ítems con una escala también de respuesta tipo likert con cuatro opciones. Esta prueba cuenta con ítems formulados tanto con una orientación

positiva como con una orientación negativa. La forma de autoevaluación es cumplimentado por los propios sujetos (CCP), y la forma de heteroevaluación (CCP-H), se crea para recoger la información de padres, profesores u otras personas cercanas al sujeto, y su composición es muy similar a la CCP, sólo que los ítems se formulan en tercera persona.

En cuanto a su estructura factorial, se puede decir que ésta pone a prueba cuatro factores fundamentales en el desarrollo de la conducta prosocial: empatía, respeto, relaciones sociales y liderazgo. La fiabilidad de esta prueba, a partir de la consistencia interna y la estabilidad temporal será objeto de estudio del trabajo realizado por Calvo (1999). En esta investigación, se comprueba que el conjunto de factores presentan una elevada consistencia interna ($\alpha=0.92$ de Cronbach). Con respecto a cada uno de los factores, se puede decir que destaca la empatía, como el factor con un índice de consistencia más elevado (0.92), seguido del respeto (0.82), las relaciones sociales (0.76) y el liderazgo (0.72). En cuanto a la estabilidad temporal del cuestionario, se puede decir que también es elevada. Con una muestra de 120 sujetos, aplicaron el cuestionario dos veces, con un intervalo de tiempo entre las dos aplicaciones de un mes. A partir del coeficiente de correlación de Pearson, se puede decir que el cuestionario cuenta con una estabilidad temporal test-retest adecuada (0.82). En el caso de los factores, ocurre algo similar a la consistencia interna, donde la empatía y el respeto son los factores con mayor estabilidad temporal, seguidos de las relaciones sociales y el liderazgo. En este caso, donde se confirma una consistencia interna elevada, la fiabilidad temporal se ve sesgada, ya que aplican la misma prueba para el test y para el re-test. En este sentido, se vuelve a echar en falta procedimientos consistentemente validados de pre y post-test.

Después de esta visión general sobre cuestionarios encargados de la evaluación de la conducta prosocial, cabría señalar alguna propuesta sobre inventarios de conducta. Este tipo de herramientas son útiles a la hora de elaborar posteriormente cuestionarios que respondan a diferentes contextos. En este sentido destaca el trabajo realizado por Roche (1995), unido al desarrollo del modelo UNIPRO para el fomento y la optimización educativa de la prosocialidad, que en el epígrafe siguiente será descrito.

Este autor trata de constituir inventarios de acciones prosociales, representativos de conductas posibles, deseables y que pueden esperarse en un ámbito determinado, como el aula, la familia, el patio, etc.

Llegados a este punto, se puede afirmar que los facilitadores en el desarrollo de comportamientos prosociales no sólo son los hábitos, las actitudes, los estados disposicionales o los rasgos de personalidad, sino que también son determinantes, los contextos en los que se vive y se interacciona con los demás. Es decir, que los comportamientos que una persona realiza en su clase, no son los mismos que desarrolla en el patio o con su familia (Roche, 1999). Contar con herramientas contextualizadas que tengan en cuenta que la persona no se comporta de la misma manera en un contexto que en otro, suscita gran interés entre los investigadores. Además, hay que resaltar que sólo los agentes socializadores de un contexto, tienen la capacidad adecuada para valorar la conducta que desarrolla el sujeto objeto de estudio en dicho contexto y no en otro (Midlarsky, Hannah y Corley, 1995). En este sentido, Roche (1998,1999) elabora una serie de inventarios de comportamientos prosociales frecuentes, en diferentes contextos próximos al contexto escolar en el que se desarrolla el niño. Estos inventarios son básicamente de carácter observacional sobre las conductas espontáneas realizadas por los niños en contextos naturales y en situaciones provocadas para el caso. Destacan tres tipos de inventarios (Roche, 1998/1999):

- Inventario de comportamientos prosociales en el contexto escolar, es un listado de las conductas prosociales más frecuentes o posibles en un contexto espacial y temporal vinculado a la clase, al patio o al recinto escolar.
- Inventario de comportamientos prosociales en un campamento de verano, en este caso, las conductas responden a la necesidad de adaptarse a un contexto distinto, con unas condiciones de convivencia diferentes de las habituales, donde dichos comportamientos juegan un papel fundamental en esa adaptación al cambio. El trabajo realizado en este entorno educativo no formal, dedicado a la formación integral del niño, cobra una gran

importancia, ya que es uno de los pocos estudios que hace referencia a dicho contexto.

- Inventario de comportamientos prosociales en el ámbito deportivo, donde el listado recoge los comportamientos prosociales más frecuentes en otro contexto no formal, como es una actividad deportiva. A diferencia de la actividad anterior que es más puntual, ésta se desarrolla a lo largo del tiempo.

A partir de estos inventarios, y en consonancia con la aplicación del modelo de intervención UNIPRO, se confeccionan una serie de cuestionarios que evalúan las conductas prosociales de niños y jóvenes entre 12 y 18 años en el contexto escolar. De esta forma, y a partir de los inventarios de conductas escolares, se elabora un cuestionario de autoevaluación, otro para el docente y un último cuestionario para ser cumplimentado por el compañero (Roche, 1998/1999). De manera, que de un mismo sujeto se pueden obtener tres valoraciones diferentes sobre los comportamientos prosociales llevados a cabo en el contexto del aula.

En cuanto a las características de cada uno de los cuestionarios, se puede decir que el cuestionario de autoevaluación consta de 40 ítems divididos en diez dimensiones que hacen referencia a una serie de aspectos relacionados con este tipo de comportamientos: ayuda física, servicio físico, compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, presencia positiva y unidad con el grupo. El tipo de respuesta es una escala likert con una puntuación de “0” a “4”, donde “0” indica que el comportamiento ocurre muy raramente y “4” que ocurre casi siempre. El cuestionario para el docente tiene las mismas características que el de autoevaluación en cuanto a número de ítems y escala de respuesta, sólo que los diferentes elementos están formulados en tercera persona. En lo que respecta al cuestionario para el compañero, decir que presenta características similares a los anteriores, en formulación de ítems, agrupamiento de los mismos, y escala de respuesta, sólo que en lugar de disponer de 40 tiene 10 ítems.

Las ventajas que presentan estas herramientas de evaluación en comparación con otras, son, en primer lugar y como ya se ha hecho referencia, la contextualización de los mismos, en este caso, el contexto escolar; en segundo lugar, destacan por el trabajo de observación realizado previamente, ya que están confeccionados a partir del inventario de comportamientos prosociales en el aula; y en tercer lugar, destaca la consideración de una autoevaluación y heteroevaluación, extendiéndose no sólo a adultos que rodean al niño, sino también a los compañeros. Sin embargo, estos cuestionarios también presentan inconvenientes. El más relevante y común a otras técnicas de evaluación, es la ausencia de procedimientos pre-test y post-test, lo que limita la aplicación de la prueba.

Test Situacionales.

La utilización de test situacionales o también denominada observación sistemática está supeditada sobre todo, a los trabajos de investigación que estudian la eficacia de un determinado tratamiento experimental en conducta prosocial. Se trata de evaluar la conducta antes y después de aplicar un programa de intervención y comprobar la eficacia del mismo, normalmente en situaciones experimentales de laboratorio (González, 1992; Calvo, 1999).

En un primer momento, se eligen las conductas a observar en el contexto natural o de laboratorio, se definen operacionalmente y se observa la frecuencia o cantidad de las mismas, en función del objetivo marcado. En segundo lugar, se aplica el tratamiento y se siguen recogiendo datos observacionales. Lo que va a determinar la eficacia o no del tratamiento va a ser la comparación entre los datos recogidos al principio de la intervención, con los datos recogidos durante y al final de la misma. En el caso de contar con un grupo control de similares características, los resultados serán comparados por los obtenidos en este grupo. La eficacia de dicho tratamiento se valorará en función del objetivo planteado, ya sea aumentar las conductas positivas o disminuir las conductas disruptivas.

Para concluir con este apartado, hay que destacar algunos aspectos de investigaciones más recientes. En este sentido destaca una prueba multidimensional, denominada *Prosocial Tendencies Measure* (PTM) que ha sido creada con el objetivo de evaluar la conducta prosocial en la etapa evolutiva de la adolescencia (Carlo y Randall, 2002; Carlo, Husmann, Christiansen y Randall, 2003). Los factores que abarca esta medida están todos relacionados de alguna manera con la conducta prosocial. Así, se evalúa la tendencia a ayudar en una situación pública, el estado emocional del sujeto, la conducta de ayuda desarrollada en situaciones de crisis, la conducta de ayuda solicitada y el grado de altruismo que presenta la persona. En este caso, el altruismo es un factor más que puede influir en el desarrollo de la conducta prosocial o no.

Se han realizado investigaciones para validar la prueba con respecto a la estructura de la misma. Carlo y Randall (2002) desarrollan una serie de estudios para establecer la consistencia interna, la estabilidad temporal, la sensibilidad discriminante y la validez predictiva para aplicarla con adolescentes mayores. Concretamente se han llevado a cabo con muestras de estudiantes universitarios de psicología. Ante los positivos resultados de estos trabajos, se planteó la hipótesis de comprobar si con rangos de edad más pequeños resultaba igual de consistente la prueba. Carlo, et al. (2003) llevaron a cabo otro trabajo con una muestra de 138 jóvenes con edades comprendidas entre 12 y 18 años. En este caso, dividieron la muestra en dos subgrupos, a uno lo denominaron adolescencia temprana (media= 14,7 años) y al otro adolescencia media (media=17,3 años). Se realizaron comparaciones entre los grupos y se relacionó la herramienta con la puntuación obtenida en otras pruebas. De esta forma, se verificó que la técnica era sensible en general con ambos grupos de edades, destacando con resultados más positivos el grupo de la adolescencia media. En relación a la puntuación obtenida en el resto de pruebas, ocurrió algo similar, ya que fueron los adolescentes mayores los que obtuvieron una mayor puntuación (deseabilidad social, habilidades en vocabulario, empatía, etc.).

A modo de **conclusión**, se puede decir en general, que existen intentos por elaborar pruebas fiables para evaluar la conducta prosocial. Sin embargo, una de las

conclusiones a las que se puede llegar después de este análisis, es que quedan aún muchos aspectos por mejorar y cuestiones que resolver. No se puede olvidar que estos problemas se ven influenciados por divergencias conceptuales, donde en función de lo que se entienda por conducta prosocial o por conducta altruista, se utilizarán unas pruebas u otras.

También influye la edad en la que se está interesado investigar. La mayoría de las pruebas están dedicadas a evaluar la conducta prosocial de niños mayores y adolescentes. En este sentido hay dos aspectos a tener en cuenta: primero, la mayoría de las pruebas elaboradas son del tipo “lápiz y papel”, por lo tanto cuanto mayor es la persona que la realiza, más sensibilidad presenta para evaluar la conducta objeto de estudio, y segundo, son más fáciles de utilizar, pues precisan relativamente de poco coste y esfuerzo. Para la población infantil, se dispone de la ya comentada observación sistemática o de los test situacionales. Estas pruebas son mucho más fiables y se adaptan mejor al trabajo concreto que se está realizando, pero, sin embargo, son más costosas en recursos materiales y humanos.

Otro inconveniente común a todas las técnicas que se han descrito, es la falta de procedimientos pre-test y post-test. Dichos procesos son de vital importancia en la evaluación de programas de intervención.

A pesar de estos inconvenientes, pueden ser resaltados algunos hallazgos muy ventajosos en lo que se refiere a la valoración de la conducta prosocial, por ejemplo, la elaboración de herramientas a partir de inventarios conductuales contextualizados. En este sentido, destacan los elaborados en el contexto escolar, campamento de verano y actividad deportiva (Roche, 1998/1999). Y concretamente, son dignos de mención los cuestionarios elaborados para el contexto escolar a partir de los inventarios anteriores (Roche, 1998/1999). Este tipo de pruebas, a pesar de sus inconvenientes estructurales, consiguen ser sensibles en la valoración de conductas prosociales en el aula. Además, dicha sensibilidad aumenta con la recogida de información autoevaluativa y heteroevaluativa (maestro y compañeros). En esta línea, sería interesante elaborar

cuestionarios a partir de inventarios comportamentales en otro tipo de contextos como puede ser la familia o aquellos en los que el niño disfruta de su tiempo libre.

3.- Intervención en conducta prosocial-altruista.

3.1.- Consideraciones generales.

La intervención en conducta prosocial-altruista, como ya se ha hecho referencia, puede perseguir varios objetivos: en primer lugar, disminuir conductas violentas y agresivas; en segundo lugar, prevenir el desarrollo de conductas negativas; y por último, incrementar o fomentar el repertorio conductual prosocial-altruista. De igual forma a la evaluación, en el ámbito de la intervención, y dentro de esta línea de trabajo, no se han realizado muchos estudios científicos, a pesar del interés que ha existido desde el comienzo por alcanzar alguno de los objetivos antes expuestos. Además, es necesario señalar, que no todo lo realizado ofrece resultados estables y fiables, pues carecen en la mayoría de los casos del rigor científico necesario para pronunciar conclusiones generalizables que faciliten la realización o replicación de otros trabajos y establecer una metodología fiable en esta línea de trabajo.

A grandes rasgos, se puede decir que el conjunto de la bibliografía existente sobre la intervención en conducta prosocial-altruista está centrada, fundamentalmente, en trabajos realizados con población adolescente y en la mayoría de los casos, dentro del contexto escolar. Pero, además de esta limitación muestral y contextual, el uso de diferentes metodologías en función de la perspectiva desde la que se realizan los trabajos (cognitivo, cognitivo-conductual, conductual), contribuye a la dispersión de los datos y a la falta de una sólida base empírica sobre la que seguir construyendo. Incluso, independientemente de la perspectiva teórica desde la que se orienta el estudio, la falta de aspectos como el método, el diseño, la consideración de la validez interna y externa de los datos, etc., facilitan una cierta ambigüedad en los resultados y conclusiones de dichos trabajos.

A pesar de todas estas limitaciones, es interesante hacer un recorrido por los estudios realizados hasta ahora. En este sentido y para una comprensión más adecuada de los mismos, dichos trabajos pueden quedar divididos en tres grupos, en función del objetivo que persigan, a los que se han hecho referencia al principio del epígrafe:

- **Intervenir en conductas negativas o problemáticas:** Kazdin, Esveldt-Dauson, French y Unis, 1987; Kazdin, Bass, Siegel y Thomas, 1989; Blechman y Vryan, 2000; McKenney y Dattilo, 2001; Marzoa, 2001; López, Garrido y Ross, 2001a; López, Garrido y Ross, 2001b; Strand, 2002; López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002; Longo y Bisconer, 2003; McMahon y Washburn, 2003; Storch, Werner y Storch, 2003.
- **Prevenir conductas agresivas o problemáticas:** Martínez, 1993; Hundert, Boyle, Cunningham, Duku y Heale, 1999; Mooij, 2000; Cashwell, Skinner y Smith, 2001; Ikeda, Simon y Swahn, 2001; Skinner, Neddenriep, Robinson, Ervin y Jones, 2002.
- **Incrementar el repertorio conductual prosocial-altruista:** Doland y Adelberg, 1967; Nelson y Madsen, 1969; Radke-Yarrow, Scott y Zahn-Waxler, 1973; Hertz-Lazarowitz y Sharan, 1984; McGrath y Power, 1990; Solomon, Watson, Schaps, Battistich y Solomon, 1990; Roche, 1992, 1995, 1998, 1999; López, Apodaka, Ezeiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1994c; Stevick y Addleman, 1995; Garaigordobil, 1995, 2000, 2003, 2004; Muñoz, Trianes y Jiménez, 1996; Watson, Battistich y Solomon, 1998.

3.2.- Programas de intervención.

Teniendo en cuenta la clasificación expuesta en el epígrafe anterior, se van a ir describiendo los diferentes trabajos realizados en torno a la intervención en conducta prosocial-altruista.

En primer lugar, se cuenta con estudios que tienen el objetivo de **disminuir las conductas negativas y antisociales a partir del incremento y la referencia a conductas prosociales-altruistas**, donde predomine una orientación hacia los demás. En este sentido, los contextos en los que se llevan a cabo estos estudios son más variados que en el resto de trabajos centrados en otro tipo de propósito. Así, por ejemplo, se han realizado estudios en contextos psiquiátricos (Kazdin, et al., 1987; Kazdin, et al., 1989; McKenney y Dattilo, 2001; Longo y Bisconer, 2003); en contextos familiares (Blechman y Vryan, 2000; Strand, 2002); en centros penitenciarios para menores (López, et al., 2001a; Marzoa, 2001); y en contextos escolares (López, et al., 2002; McMahan y Washburn, 2003; Storch, et al., 2003). Además, y como ya se ha hecho referencia, el tipo de población con la que se trabaja suele ser adolescente y sólo en algunos casos se interviene con población infantil.

Las técnicas de intervención o tratamiento que predominan en estos estudios son el moldeamiento, el role-playing, la terapia de relación, la terapia multisistémica, la terapia cognitivo-conductual, el tratamiento conductual con refuerzo positivo, la terapia cognitiva como el Programa del Pensamiento Prosocial, etc. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los resultados no son del todo positivos, pues la utilización excesiva de técnicas cognitivas y la escasa planificación de las mismas contribuye a una serie de inconvenientes: por un lado, se hace inoperante la replicación de los diferentes estudios; por otro lado, se utilizan instrumentos de evaluación subjetivos y excesivamente sesgados; y por último, el mantenimiento de la conducta positiva aprendida es excesivamente débil.

Con todo esto, cabe destacar el trabajo realizado en España con el Programa del Pensamiento Prosocial en un contexto educativo (López, et al., 2002). Este trabajo tiene el objetivo específico de prestar apoyo educativo especializado a chicos en situación de riesgo social, incrementando su competencia y autoestima. Por riesgo social, los autores se referían a aquellos chicos que tenían un rendimiento escolar deficiente y un comportamiento en el aula disruptivo. El programa fue llevado a cabo a lo largo del curso, dos o tres veces por semana con una duración de una hora, integrado en la

dinámica del centro escolar, y donde se trataban una serie de temas, como la solución de problemas, habilidades sociales, habilidades de comunicación, control emocional, creatividad, y desarrollo de valores y pensamiento crítico. Las directrices para el educador eran que las sesiones no debían asemejarse a una clase ordinaria, ya que debían ser muy dinámicas y el educador debía tener un fuerte dominio de la tarea que se pretendía enseñar. La muestra fueron doscientos setenta y cinco escolares (171 asturianos, 66 valencianos y 38 onubenses) de entre 15 y 19 años. Para evaluar la eficacia del programa se les pasó a los chicos una serie de pruebas antes y después de la intervención (Escala de Afrontamiento para Adolescentes, ACS, Frydenberg y Lewis, 1997; Batería de Socialización 3, BAS-3, Silva y Martorell, 1995; Inventario de Adaptación de Conducta, IAC, De la Cruz y Cordero, 1997; Test Cognitivo-Visual, Garrido y Gómez, 1996). En cuanto a los resultados por provincias, se puede decir que en *Asturias* la respuesta prosocialmente competente estuvo relacionada con hogares donde los alumnos percibían un nivel de exigencias del rendimiento escolar mayor, donde tenían posibilidades de establecer interacción con los demás de forma estructurada, y contar con una escasa presencia de problemática social. En cuanto a la intervención, parecía que se logró iniciar una tendencia tanto en la búsqueda de apoyo como en esforzarse para hacer frente a la realidad y a los ambientes significativos que conforman la adaptación competente. Como limitaciones con este grupo en concreto, se pueden señalar la falta de una selección adecuada de la muestra y de un control adecuado de las variables extrañas.

En cuanto al grupo de alumnos de *Huelva*, habría que comentar que los alumnos, después de participar en el programa mostraron una mayor habilidad en la toma de perspectiva social y estuvieron más abiertos a los puntos de vista de los demás. En este caso, los resultados también han de ser tomados con cautela, pues presentan las mismas limitaciones que en la comunidad anterior.

En el caso de *Valencia*, hay que decir que con la aplicación del programa hubo un empeoramiento en medidas como la Escala Escolar o la de aceptación de las Normas Sociales. En torno a estos resultados, existe una doble problemática, por un lado, el fracaso escolar elevado influye de forma negativa en la transmisión de conocimientos y en el desarrollo de estrategias metacognitivas de resolución de problemas; y por otro, la existencia de un elevado abandono escolar por insertarse en el mundo laboral.

En general, se puede decir que esta intervención ha logrado un buen clima, dando una alternativa a la violencia, con una mejoría en el clima escolar desarrollando conducta reflexivas y de cooperación, a través de un programa sencillo, divertido, didáctico y adaptado a los contenidos transversales. Sin embargo, es necesario señalar ciertas dificultades del programa como el hecho de que los jóvenes carecieran de actitudes y habilidades cognitivas prosociales; la evaluación después de la intervención fue recibida por los escolares con mucha pereza, ya que era excesivamente larga, por lo que los resultados de dichas pruebas podían haberse visto sesgados; la metodología de dichas sesiones debía haber sido radicalmente distinta a la convencional; se debía haber evitado el etiquetado negativo de los alumnos que participaban en este programa, etc.

En otro ámbito, se ha desarrollado una intervención denominada Terapia Familiar Prosocial (*Prosocial Family Therapy*, Blechman y Vryan, 2000), que tenía como objetivo ayudar a delincuentes juveniles en su reinserción social dentro de su propia familia. El programa pretendía intervenir dentro de la familia, pues, al igual que se ha comentado en el capítulo anterior, la consideran un contexto fundamental en la vida de cualquier persona, más si se trata de un adolescente con problemas de delincuencia. La idea fundamental del tratamiento era dotar a la familia de una serie de herramientas, sobre todo de comunicación que facilitarían la reeducación de dicho adolescente. También fueron utilizadas técnicas no específicas orientadas a la motivación familiar multiproblema con la finalidad de cambiar sus conductas con respecto a su estructura familiar y sus estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles. Además, se incluyeron técnicas específicas en conexión con la justicia, el colegio, la comunidad y el sistema social de acogida, como contextos fundamentales también sujetos a ese cambio conductual que se perseguía. En cuanto a los resultados, se puede decir que en general fueron bastante positivos, sobre todo en lo que concierne a la implicación con la familia. Sin embargo, la amplitud de objetivos y la dificultad de unir todos los contextos involucrados en la reeducación del joven, han hecho que en la mayoría de los casos, la intervención fuera abandonada.

En segundo lugar, hay estudios que tienen el objetivo de **prevenir conductas agresivas o problemáticas**. Se trata de evitar que aparezcan conductas negativas, fomentando e incrementando el repertorio de conductas positivas, como las prosociales-altruistas en niños y jóvenes. En este caso, el número de trabajos es más reducido que en el grupo anterior, la mayoría de ellos se realizan en un entorno escolar y la diversidad de las edades con las que se llevan a cabo oscilan entre la infancia y la temprana adolescencia (Martínez, 1993; Hundert, et al., 1999; Mooij, 2000; Ikeda, et al., 2001; Skinner, et al., 2002).

De entre todos estos trabajos, caben destacar algunos, como por ejemplo el realizado por Martínez (1993), cuyos objetivos a conseguir eran: 1.- Mejorar habilidades como el liderazgo prosocial, la jovialidad, la sensibilidad social, el respeto-autocontrol, la socialización, el pensamiento medios-fines, la habilidad numérica, la memoria y la capacidad de atención-percepción, el pensamiento secuencial, el autoconcepto, la conducta social autopercebida y la conducta escolar autopercebida dentro del currículum escolar; 2.- Disminuir conductas negativas de agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez; 3.- Conseguir que las notas de los escolares mejorasen. Trabajaron con un total de 47 niños, divididos en un grupo experimental de 20 y un grupo control de 27 de edades comprendidas entre 9 y 11 años. El programa educativo quedaba dividido en tres partes con un total de 83 sesiones de una hora cada una: a) Pensar en voz alta (*Think Aloud*): en esta primera parte se utilizaron procedimientos como el modelado cognitivo, la autoinstrucción y la solución de problemas; b) Habilidades Sociales: en este caso, se utilizaron técnicas como el modelamiento, el role-playing y la retroalimentación; c) Desarrollo de Valores: por último, en esta fase, se trataba de desarrollar aspectos como la empatía o la toma de perspectiva a través de la discusión de determinados dilemas. Como instrumentos de evaluación fueron utilizados el M.E.P.S. (*Means and Problem Solving Procedure*, de Platt y Spivack, 1986); B.A.S.-1 (Batería de Socialización para Profesores, de Silva y Martorell, 1989); W.I.S.C. (Escala de Inteligencia de Wechsler para niños); y Escala C.O.P.E. (Escala de competencia auto-percebida para niños). Por último, en cuanto a los resultados, en general, se puede decir que algunos de los objetivos no se cumplieron y

otros lo hicieron parcialmente. Por ejemplo, en cuanto al primer objetivo, el grupo experimental mejoró en casi todas las habilidades, excepto en jovialidad, respeto-autocontrol, autoconcepto y conducta física. Con respecto al segundo, la mejora de las variables facilitadoras de la conducta prosocial no se vió acompañada por una disminución de las conductas inhibitoras de la socialización. Y por último, las notas de los escolares del grupo experimental no mejoraron con respecto a las del grupo control.

Otro estudio que merece especial atención, es el realizado por Cashwell, et al. (2001), en el cual se plantea el objetivo de incrementar las conductas prosociales espontáneas de niños pequeños, siendo ellos mismos los observadores de sus compañeros y reforzando al grupo entero, cuando se alcanzara un número específico de comportamientos, previamente consensuado entre todos. El diseño de evaluación del tratamiento sería A-B-A-B. En cuanto al procedimiento de la intervención quedaría dividido en diferentes partes:

- 1) *Entrenamiento de los estudiantes para que recogieran las conductas prosociales de sus compañeros:* primero, se alentó a los estudiantes para que dieran ejemplos de comportamientos prosociales. Luego se les dio una serie de criterios para realizar la observación adecuadamente: observar la conducta del resto de compañeros de la clase, donde sólo sería correcto recoger la información de conductas de ayuda ocurridas entre compañeros y nunca de comportamientos de ayuda hacia el profesor; la conducta debía ocurrir en el colegio; y también se les instruyó para que recogieran de forma adecuada la siguiente información en una tarjeta: nombre del alumno que ayuda, qué ha ocurrido y nombre del alumno que ha recibido la ayuda. En un principio, se practicó con ejemplos dados por la maestra.
- 2) *Línea base y variable dependiente:* durante esta línea base, los alumnos recogían la información en las tarjetas. Al final del día, los niños tenían que guardar su tarjeta en una caja que estaba encima de la mesa de la profesora. En una sola tarjeta podían recoger todas las conductas que pudieran, y si se les acababa el espacio podían pedir otra. Al final del día, la maestra leía

todas las tarjetas y sólo tenía en cuenta aquellas que cumplieran los criterios establecidos. La línea base duró unos siete días.

- 3) *Construyendo y aplicando las contingencias del grupo:* Entre toda la clase debían pensar el tipo de refuerzos que todos iban a disfrutar, como actividades divertidas y que se salieran un poco de la rutina diaria. Para obtener dichos refuerzos debían reunir 100 puntos entre todos, los cuales se irían acumulando diariamente en una especie de tablero de juego. Cuando el criterio era alcanzado, al día siguiente no había tarjetas ni recuento, pues había que decidir un nuevo refuerzo y un nuevo criterio.
- 4) *Secuencia de los procedimientos experimentales:* La primera línea base duró siete días, los tres últimos fueron usados para estructurar el programa de intervención. La primera fase de la intervención duró siete días, durante los cuales los estudiantes consiguieron dos objetivos y ganaron dos refuerzos de grupo (100 puntos eran veinte minutos de recreo extra, y 150 puntos era una excursión a un sitio especial). Después de todo esto, se volvió a instaurar la línea base durante cuatro días, informando a los alumnos que siguieran recogiendo la información sin ningún criterio ni refuerzo establecido. Finalmente, se intervino de nuevo, esta vez con el objetivo de conseguir 200 puntos y obtener como refuerzo el visionado de una película con palomitas en el aula.

En cuanto a los resultados, hay que decir que durante las fases de línea base, existe una disminución considerable de los comportamientos de ayuda, y por el contrario, durante la intervención se reconoce un aumento consistente de las mismas. Por lo tanto, se puede afirmar que el programa tiene un efecto positivo sobre el comportamiento de los alumnos, y satisface las expectativas de los profesores que habían demandado intervenciones efectivas, eficientes y que incrementaran conductas apropiadas, ya que continuaron con el programa a pesar de que los investigadores se retiraron del mismo. Además, hay que señalar la originalidad del diseño, donde la participación activa del maestro y los compañeros ayudó a la consecución de estos resultados tan positivos a nivel prosocial, y por ejemplo, también a nivel académico,

pues los alumnos practicaron la escritura espontánea, diariamente y sin apenas esfuerzo, lejos de lo habitual. Por otro lado, es interesante señalar la falta de una fase de generalización y mantenimiento de los datos, que sería muy interesante tener en cuenta en trabajos sucesivos que sigan este diseño y procedimiento.

Teniendo en cuenta este último trabajo, destaca el realizado por Skinner, et al. (2002) ya que está basado en un proceso muy similar al anterior y merece también una especial atención por la originalidad de su diseño. Así, se puede decir que su principal objetivo era prevenir la conducta social inapropiada, fomentando la conducta prosocial a través del refuerzo positivo de la conducta bien hecha. Estos autores llevaron a cabo dos procedimientos de refuerzo social, donde eran los propios alumnos los que reforzaban las conductas prosociales de sus compañeros:

- 1) Informe positivo para el compañero (*Positive Peer Reporting, PRP*): en un primer momento, se les explicó a los niños qué era reforzar los aspectos positivos de los demás, estableciendo lo que se iba a reforzar y cómo se iba a llevar a cabo. Así, se eligió cada día un niño “estrella” al que los demás debían observar y reforzar si realizaba algún comportamiento que se considerara positivo. El tipo de refuerzo se estableció con ellos, aunque se les orientó en cuales eran los más indicados. Para no interrumpir en exceso la dinámica de la clase se establecieron con ellos también los momentos del día en los que querían realizar la actividad. Así, cada vez que veían a su compañero elegido realizar una conducta prosocial se lo debían comunicar al maestro, éste tomaría nota del hecho y daría permiso al compañero para que reforzara al niño, normalmente de forma verbal.
- 2) Informe positivo del compañero para toda la clase (*Classwide Positive Peer Reporting: Tootling*). En este caso, sólo se reforzaba la conducta cuando el compañero ayudaba a otro compañero, en general, pues desaparecía el niño “estrella” al que todos observaban. De esta forma, cualquiera podía ser observado por el resto de compañeros. Ahora no se hacía público el hecho, sino que los niños cada vez que observaban que alguien ayudaba a otra

persona o a ellos mismos, escribían una tarjeta de refuerzo dirigida a ese compañero que había realizado la ayuda y se las iban entregando al profesor. Dichas tarjetas que eran leídas al final del día, debían recoger la siguiente información: quién había realizado la ayuda, a quién había ido dirigida y en qué había consistido. En función del número de tarjetas conseguidas, se estableció otro tipo de refuerzo. Debía quedarles claro, sobre todo al principio, que al menos con una tarjeta se podía ser reforzado.

En cuanto a los resultados y al igual que en el trabajo anterior, se puede decir que en general este tipo de programas incrementa la interacción positiva entre los compañeros, mientras que aminora las interacciones negativas entre los mismos. Por lo que se puede concluir diciendo que este programa obtiene resultados muy positivos en cuanto a la conducta de los alumnos, y cuyo diseño y procedimiento resultan atractivos para el trabajo con niños y jóvenes. Sin embargo, es necesario hacer referencia a una serie de limitaciones como el hecho de que los estudiantes con un desorden conductual pudieran tener menos oportunidades de interactuar con sus compañeros, o que el refuerzo en público no sirviera para todos, ya que les pudiera dar vergüenza y al final les acabara resultando un estímulo aversivo. De la misma manera que se ha puntualizado en el trabajo anterior, un aspecto interesante a tener en cuenta en futuros trabajos de investigación en lo que se refiere a este tipo de programas, sería la introducción de variables específicas que facilitasen el mantenimiento y la generalización de los resultados.

Por último, y haciendo referencia al tercer conjunto de trabajos de intervención que tienen como objetivo **incrementar el repertorio conductual prosocial-altruista de niños y jóvenes**, se puede decir que es el más numeroso y el que cuenta con trabajos realizados desde final de la década de los sesenta principios de los setenta (Doland y Adelberg, 1967; Nelson y Madsen, 1969; Radke-Yarrow, et al., 1973), donde se localiza el inicio de esta línea de investigación. En general, se trata de aumentar el número de comportamientos positivos entre los alumnos, por lo que se sobreentiende que todos los trabajos parecen estar desarrollados dentro de un contexto escolar. En estos trabajos, no

sólo se trabaja con jóvenes y adolescentes (Roche, 1992, 1995, 1998, 1999; Stevick y Addleman, 1995; Muñoz, et al., 1996; Garaigordobil, 2000), sino que también se hace con niños de primaria (McGrath y Power, 1990; López, et al., 1994c; Garaigordobil, 1995; Watson, et al., 1998; Garaigordobil, 2003) y con niños de infantil (Doland y Adelberg, 1967; Nelson y Madsen, 1969; Radke-Yarrow, et al., 1973). Estos últimos presentan dificultades de diseño importantes, ya que trabajar con niños muy pequeños dificulta el procedimiento y fundamentalmente, la evaluación de dicha intervención.

Así, y siguiendo con la tónica de este epígrafe de la intervención en conducta prosocial-altruista, y a pesar de contar este objetivo con un mayor número de trabajos que en los anteriores, no hay una metodología eficaz que asegure la consecución de este objetivo. Sin embargo, algunos de estos trabajos merecen una atención más detallada por su originalidad o fundamento que no deja de ser interesante para aquellos que buscan la formación de una metodología eficaz, fiable y efectiva.

Un primer conjunto de trabajos que merecen especial atención están centrados en el **aprendizaje cooperativo** (Hertz-Lazarowitz y Sharan, 1984; Solomon, et al., 1990; Watson, et al., 1998). En este caso, se trata de promocionar la conducta prosocial a través del aprendizaje cooperativo desarrollado en el aula. Así, se puede hacer referencia a dos tipos de programas: uno denominado *Small Group Teaching (SGT) Project* (Hertz-Lazarowitz y Sharan, 1984) y otro conocido con el nombre de *Child Development Project (CDP)*. En el primer caso, el programa fue desarrollado en tres colegios de educación primaria elegidos al azar en la ciudad de Tel-Aviv, y dos centros de similares características sociodemográficas fueron utilizados para la condición de control. En total participaron unos 1400 alumnos de segundo a octavo curso y unos 80 profesores. Se trataba de dividir la clase en pequeños subgrupos, cada uno de los cuales se concentraba en realizar un determinado aspecto de otra tarea más amplia. De esta forma, cada pequeño grupo proporcionaba a sus miembros apoyo y ayuda, colaboración en la tarea que les tuviera ocupados, intercambio de ideas y recursos, y aceptación mutua. Los resultados obtenidos fueron muy positivos, ya que en comparación con los niños del grupo control, los niños del grupo que habían seguido el programa mejoraron

sus habilidades académicas y creativas. Además, el clima social del aula mejoró consistentemente, ya que se vieron reducidos aspectos como la tensión, la competitividad y los conflictos, y aumentaron la motivación, la conducta de ayuda y la cooperación entre los alumnos.

En el segundo programa (*Child Development Project*) también centrado en el aprendizaje cooperativo, el objetivo fundamental era determinar si una intervención comprehensiva, a lo largo del tiempo y llevada a cabo por los profesores, podía aumentar significativamente las orientaciones prosociales de los niños sin influir negativamente en su desarrollo académico. En este caso, el programa fue llevado a cabo en tres escuelas de San Francisco con niños de preescolar, con un formato longitudinal hasta que los alumnos estuvieron en cuarto de primaria. Como grupo control fueron seleccionadas otras tres escuelas localizadas en el mismo distrito que las anteriores. En cuanto a los componentes básicos de la intervención destacan: actividades cooperativas; actividades relativas al funcionamiento de la clase, relaciones, reglas y disciplina; promoción de la comprensión prosocial, modelado y promoción de valores prosociales; y actividades de ayuda. Respecto a los resultados, se puede decir que, en general, el programa tuvo unos efectos consistentes en las distintas áreas evaluadas en los alumnos, tanto de un grupo como de otro. Así, el grupo en el que se llevó a cabo el programa destacaron por mostrar más comportamientos prosociales, además de aumentar en aspectos como la autonomía personal, la participación en clase, la toma de decisiones, la habilidad para resolver casos hipotéticos, valores democráticos, etc.

Intervenir en el aula desde esta perspectiva del aprendizaje cooperativo, resulta muy positivo cuando el objetivo principal es fomentar la realización de comportamientos prosociales en dicho contexto. Así, se ha podido comprobar como este tipo de trabajos lo logra, sobre todo a lo largo del tiempo, ya que no son resultados que puedan ser apreciados en un espacio corto de tiempo. Sin embargo, dichos estudios no escapan a presentar ciertas dificultades en lo que respecta a su aplicación, ya que requieren un gran esfuerzo por parte del maestro, y a su evaluación, pues se valoran aspectos muy subjetivos, como la motivación o la actuación hipotética ante determinadas historias.

Por otro lado, destaca el trabajo realizado por López, et al. (1994c), que establecen una propuesta de desarrollo de la conducta prosocial-altruista también en la escuela, donde las variables independientes son consideradas como unidades didácticas en torno a los siguientes temas: 1) Tener en cuenta el punto de vista de los demás; 2) Empatía; 3) Cooperación; 4) Concepto del ser humano. Por otro lado, se consideran aspectos como la conducta de ayuda escolar, la conducta de consuelo y defensa a compañeros, la conducta prosocial en general, la capacidad de toma de perspectiva y un clima de aula más positivo como las variables dependientes de la intervención. En cuanto al diseño, se puede decir que está centrado en el producto (pre-test/post-test) y que, no hay grupo control. El procedimiento para cada una de las unidades didácticas siempre era el mismo: a) Fundamentación teórica; b) Objetivos; c) Contenidos específicos; d) Actividades: introducción/motivación, ejemplificaciones e imitaciones, dramatización y tareas de generalización. Con respecto a los resultados del programa, decir que se encontraron diferencias significativas en aspectos como la percepción del clima del aula y en la toma de perspectiva. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en la conducta prosocial, propiamente dicha, en la conducta de consuelo y defensa de los compañeros, ni en la conducta de ayuda en tareas escolares. Los inconvenientes que señalan los autores de esta intervención son la falta de actividades más elaboradas, la falta de una evaluación de seguimiento a medio y largo plazo para verificar la estabilidad de los cambios obtenidos, y el efecto de la deseabilidad social, ya que la evaluación sólo partía del alumno.

En otro ámbito, destaca la línea de investigación iniciada por Garaigordobil (1994, 1995, 2003, 2004) y fundamentada en otras tres líneas de investigación: por un lado, el juego infantil, ya que a partir de diferentes estudios se puede afirmar que es la actividad por excelencia para el trabajo con la infancia y es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano; por otro lado, la importancia de la interacción amistosa y cooperativa entre iguales derivada de los análisis realizados desde diferentes marcos teóricos de la Psicología; y por último, los beneficios individuales y grupales de la conducta prosocial, y dentro de ésta, las conductas de ayuda y cooperación, en contra posición a la competición en el contexto escolar.

El primer trabajo sobre el que Garaigordobil (1994) instaura este tipo de intervención, perseguía los siguientes objetivos generales: 1) Potenciar el desarrollo socio-afectivo de los niños que evolucionan con normalidad; 2) Facilitar la inclusión o integración grupal de niños con dificultades en la interacción social. En cuanto a los objetivos específicos de las actividades lúdicas que componían el programa, se pueden señalar: 1) Ampliar el conocimiento de los niños entre sí; 2) Incrementar la interacción social multidireccional, positiva, amistosa, constructiva, etc.; 3) Potenciar el desarrollo de conductas favorecedoras de la socialización, disminuyendo las conductas perturbadoras de la misma; 4) Mejorar las habilidades de comunicación intragrupo tanto en el plano verbal como no verbal, así como los hábitos de escucha activa; 5) Estimular las relaciones de ayuda entre los miembros del grupo que potencien el progresivo desarrollo de la conducta prosocial; 6) Promover la expresión integral de los miembros del grupo; 7) Facilitar la mejora de la autoimagen o del autoconcepto. Estos objetivos estaban directamente relacionados con las cinco características o componentes estructurales de los juegos incluidos en el programa: la acción-participación, la aceptación, la cooperación, la ficción y la diversión. En función de dichas características, se seleccionaron un total de 60 juegos divididos en juegos de presentación, de comunicación verbal y no verbal, de dar y recibir ayuda, de confianza, de cooperación y juegos cooperativos de expresión dramática.

La muestra con la que se llevó a cabo esta intervención fue amplia. En un primer curso, se desarrolló con alumnos de 6 a 7 años en seis aulas experimentales, tomando como contraste la evolución llevada a cabo en dos aulas control. Y en el curso académico siguiente, se realizó con alumnos de 7 a 8 años de doce aulas, después de haber introducido ciertas mejoras en el proceso.

Al término de esta experiencia en este primer ciclo de Primaria y en cuanto al procedimiento, se puede decir que fueron necesarias unas 44 sesiones en total repartidas semanalmente y con una duración cada una de 60 a 90 minutos. Asimismo, la intervención se llevó a cabo siempre en el mismo espacio físico, a la misma hora y conducidas siempre por la misma persona. La dinámica básica de cada sesión de juego, se estableció como un aspecto particular de este tipo de intervención y en ella se distinguían tres momentos: fase de apertura, fase de desarrollo de la secuencia del juego y fase de cierre.

Con respecto a la evaluación, se puede decir que es llevada a cabo una evaluación continua a lo largo de las sesiones, consistente en la elaboración de un diario en el que confluían las opiniones de dos observadores. Por otro lado, se realizó una evaluación antes y después de aplicar el programa con la que se pretendía valorar el efecto de la intervención en variables del desarrollo tales como la conducta social en el aula, o en el ámbito extraescolar, el autoconcepto, las relaciones socio-afectivas intragrupo, la capacidad de cooperación grupal, o las estrategias cognitivas de interacción social, etc. Por último, los niños cumplieron un cuestionario postintervención que recogía su opinión acerca del programa aplicado. Sus resultados fueron bastante satisfactorios, sobre todo, en aspectos del desarrollo personal y social del niño, entre ellos la conducta prosocial.

De la misma manera que este programa se aplicó con alumnos del primer ciclo de primaria, destaca un segundo trabajo realizado en un segundo ciclo de primaria. En este caso, Garaigordobil (1995) consideró como variable independiente al propio programa, y como variables dependientes la conducta prosocial-altruista, concretamente conductas solidarias, y la comunicación intragrupo, aumentando los mensajes positivos en la interacción social con los iguales. Así, la intervención se llevó a cabo con 154 niños de entre 8 a 11 años (segundo ciclo de primaria), separados en cinco aulas, actuando una de ellas como grupo control. El diseño era multigrupo de medidas repetidas pre-test y post-test con grupo control. En cuanto al procedimiento muy similar al descrito anteriormente, pues se llevó a cabo durante el curso escolar una sesión semanal de juego organizada por el propio maestro que contenía tres o cuatro actividades lúdicas secuenciadas. Los juegos perseguían los mismos objetivos específicos que se han enumerado en el trabajo anterior y contaban con las mismas características.

Con respecto a los resultados, parece que hay diferencias significativas entre los grupos en lo que se refiere a las conductas altruistas y a la comunicación intragrupo según el pre y el post-test. Así, parece que este tipo de intervenciones, caracterizadas por la realización de juegos amistosos no competitivos en el aula, ejerce una influencia positiva en la conducta prosocial y la comunicación intragrupo de los niños.

Siguiendo con el interés por ampliar la edad de aplicación de este programa, Garaigordobil (2000) realiza un tercer trabajo de investigación, en este caso con alumnos del primer ciclo de secundaria, cuyos objetivos eran: 1) Crear y promover el desarrollo del grupo; 2) Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios; 3) Analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones. Como variable independiente se consideró el propio programa de intervención adaptado a niños de 12 a 14 años y como variables dependientes: los prejuicios; la capacidad para analizar sentimientos; las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales conflictivas; diversos problemas de conducta; las interacciones amistosas y prosociales intragrupo; diversas conductas sociales (prosociales, antisociales, asertivas, etc.); el autoconcepto-autoestima; la imagen de los demás; ansiedad; y la empatía. En cuanto al procedimiento, se puede decir que al igual que en el resto de los casos, se realiza una evaluación previa, donde son valoradas estas variables dependientes: A continuación se realiza el programa de intervención que, en este caso, consta de 60 actividades divididas en siete módulos: 1) Autoconocimiento-autoconcepto; 2) Comunicación intragrupo; 3) Expresión y comprensión de sentimientos; 4) Relaciones de ayuda y cooperación; 5) Percepciones y estereotipos; 6) Discriminación y etnocentrismo; 7) Resolución de conflictos. Al finalizar la intervención, de nuevo se realizó una evaluación de las variables dependientes, esta vez post-test, añadiendo a las diferentes pruebas dos cuestionarios de opinión para los alumnos. Entre los resultados, hay que destacar que el programa logró aumentar y promover aquellas variables dependientes previamente comentadas; aunque, no obstante, la única hipótesis que no se confirmó fue la que pretendía estimular el aumento de la conducta prosocial y altruista.

Por último, se hace referencia a otro estudio de la misma autora más reciente en el que de nuevo es llevado a cabo el programa de intervención, pero esta vez con una muestra de niños de tercer ciclo de primaria (Garaigordobil, 2004). Así, se planteó el objetivo de diseñar un programa de intervención psicológica basado en el juego prosocial dirigido a niños de 10 a 12 años y valorar sus efectos en conductas sociales tales como los comportamientos asertivos, pasivos, agresivos, antisociales y delictivos.

Dicho objetivo queda concretado en las siguientes hipótesis: 1) El programa potenciará un incremento de la conducta asertiva en la interacción con otros compañeros, disminuyendo las conductas agresivas y pasivas; 2) La intervención descenderá las conductas antisociales y delictivas; 3) El programa será especialmente eficaz para los alumnos experimentales que antes de la intervención tuvieran problemas de socialización; 4) El género no influirá en los efectos del programa. De esta manera, con 86 sujetos de 10 a 12 años distribuidos en cuatro grupos de dos centros escolares, se formaron dos grupos al azar con 54 sujetos que serían los grupos experimentales y otros dos grupos con 32 alumnos que desempeñarían la función de controles. En cuanto al diseño de este trabajo, se puede decir que siguió el mismo esquema descrito en los trabajos anteriores. En la fase pre-test, ambos grupos cumplieron dos instrumentos para medir las variables dependientes. Posteriormente los sujetos experimentales realizaron la intervención psicológica que consistió, como en casos anteriores, en una sesión de dos horas semanales durante todo el curso escolar. Por otro lado, el grupo control recibió otro tipo de instrucción, pero con el mismo nivel de atención. Los resultados, en general, fueron positivos, ya que los sujetos experimentales mostraron un incremento de las conductas asertivas y una disminución de las conductas agresivas con los iguales, y una disminución de las conductas antisociales y delictivas. Sin embargo, el programa no tuvo un efecto significativo con las conductas pasivas. Estos datos confirman, una vez más, que los programas centrados en el juego cooperativo que estimulan la conducta prosocial entre iguales promueven un aumento de la conducta social asertiva y una disminución de los comportamientos agresivos, antisociales y delictivos.

En general y teniendo en cuenta los trabajos realizados para validar este tipo de programas de intervención, se puede comentar que sus resultados son positivos, pero sin embargo presentan también una serie de limitaciones en común, como es la evaluación basada exclusivamente en autoinformes, y la falta de una fase de seguimiento y generalización para comprobar la posible estabilidad positiva de los datos en el tiempo y en contextos diferentes al escolar.

Por último, destaca la línea de trabajo desarrollada por Roche (1995, 1998, 1999) cuyo objetivo es el desarrollo y la optimización educativa de la prosocialidad, sobre todo en el ámbito educativo. Así, a partir de una serie de factores que constituyen los elementos del modelo teórico en el que se sustenta este programa, giran todas las actividades, denominadas también Unidades Prosociales. Los diez primeros factores están dirigidos a los alumnos y los cinco últimos a los educadores (Roche, 1995):

- 1.- *Dignidad y valor de la persona. Autoestima y heteroestima. El yo. El otro. El tú. El entorno. Lo colectivo. La sociedad.*
- 2.- *Actitudes y habilidades de relación interpersonal. La mirada. La sonrisa. La escucha. Los saludos. La pregunta. Agradecer. Inicio a la conversación.*
- 3.- *Valoración positiva del comportamiento de los demás. Los elogios.*
- 4.- *Creatividad e iniciativa prosociales. Resolución de problemas y tareas. Análisis prosocial de las alternativas. Toma de decisiones personales y participación de los colectivos.*
- 5.- *Comunicación. Revelación de los propios sentimientos. El trato. La conversación.*
- 6.- *Empatía interpersonal y social.*
- 7.- *La asertividad prosocial. Autocontrol y resolución de la agresividad y de la competitividad. Conflictos con los demás.*
- 8.- *Modelos prosociales reales y en imagen.*
- 9.- *La ayuda. El dar. El compartir. La responsabilidad y el cuidado de los demás. La cooperación. La amistad. La reciprocidad.*
- 10.- *Prosocialidad colectiva y compleja. La solidaridad. Afrontar dificultades sociales. La denuncia social. La desobediencia civil. La no violencia.*
- 11.- *Aceptación y afecto expresado.*
- 12.- *Atribución de la prosocialidad.*
- 13.- *Disciplina inductiva.*
- 14.- *Exhortación a la prosocialidad.*
- 15.- *Refuerzo de la prosocialidad.*

En términos generales, se puede decir que la duración del programa es de dos años consecutivos, donde existe un profesor coordinador del programa para toda la escuela y un profesor referente en cada aula, que suele ser el tutor, donde ambos han recibido formación específica del programa educativo que van a desarrollar. De esta forma, el programa queda inserto en el currículum de cada nivel educativo, desarrollando cada semana una sesión, teniendo en cuenta los grupos de actividades siguientes:

- Actividades específicas: donde se desarrollará una sensibilización cognitiva, un entrenamiento y una aplicación a la vida real.
- Actividades integradas en las materias troncales del currículum.
- Actividades para casa.
- Fiestas, salidas, viajes y actos deportivos.

Para llevar a cabo la evaluación del programa se utilizaron los cuestionarios que han sido descritos en el apartado anterior de evaluación y que iban dirigidos al maestro, a los compañeros y a la autoevaluación de cada uno de los alumnos. Este programa, basado más en un entrenamiento cognitivo de las actitudes y valores prosociales, no aportó la seguridad de una efectividad clara en sus resultados, ya que eran muchas variables las que se pretendían alcanzar y era demasiado complejo para llevarlo a cabo plenamente. Requiere un gran esfuerzo por parte de los educadores y del resto de la comunidad educativa, como para que luego no se aseguren unos resultados positivos que se mantengan en el tiempo, y se generalicen a otros contextos.

4.- Análisis conductual del desarrollo de la conducta prosocial-altruista.

Después de hacer un recorrido por los diferentes trabajos de intervención en torno a la conducta prosocial-altruista, y destacar la importancia que tienen este tipo de estudios en el conjunto científico, subyace el interés por contar con una metodología estable, fácil de aplicar y eficaz en el cumplimiento de los objetivos marcados. Hasta ahora, han sido muy interesantes los trabajos realizados desde perspectivas muy diferentes, ampliamente descritos al principio del apartado anterior. Sin embargo, no acaban de satisfacer la necesidad a la que antes se hacía referencia, ya sea por la dificultad de su aplicación, por la vaguedad de sus resultados o por la amplitud de sus objetivos.

Ante esta realidad y tratando de establecer las bases de una posible metodología estable, eficaz y fácil de llevar a cabo en esta línea de investigación, es necesario hacer referencia de nuevo al análisis conductual del desarrollo moral de la persona aplicable, en este caso, al desarrollo de la conducta prosocial-altruista. Así, como ya se hizo referencia en el capítulo anterior, para comprender cómo se lleva a cabo el desarrollo moral en la persona es necesario tener en cuenta todos los aspectos observables que producen conductas morales en todos los niveles del desarrollo (Bijou, 1982).

En este sentido, es necesario hacer referencia de nuevo a la importancia que adquiere en este aprendizaje el proceso socializador en el que se ve implicada la persona desde su nacimiento. Sin ánimo de volver a incidir en lo que ya se ha explicado en el capítulo segundo sobre este proceso y su influencia en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas, es conveniente analizar, en este caso, las posibles prácticas que los diferentes agentes sociales pueden llevar a cabo para facilitar el desarrollo de la conducta moral (Bijou, 1982):

Dichas técnicas quedan recogidas en el siguiente cuadro-resumen:

Cuadro 5: Procedimientos para el entrenamiento en conducta moral (Bijou, 1982).

<ol style="list-style-type: none">1.- Reducción o eliminación de las transgresiones al código moral:<ol style="list-style-type: none">1.1. Castigo.1.2. Instrucciones con contingencias aversivas.1.3. Extinción.1.4. Reforzamiento de conductas incompatibles.2.- Fortalecimiento de la conducta moral positiva.<ol style="list-style-type: none">2.1. Reforzamiento diferencial simple.2.2. Modelamiento o imitación.2.3. Juego de papeles sociales.2.4. Enunciación de reglas.3.- Reacomodo de los factores disposicionales.4.- Aprovechamiento de las condiciones físicas para prevenir la conducta amorala.

En cuanto al primer conjunto de técnicas, la *reducción o eliminación de transgresiones*, donde destacan procedimientos como el **castigo**, las **instrucciones con contingencias aversivas**, la **extinción** y el **reforzamiento de conductas incompatibles**, se puede decir, en general, que son diferentes formas de llevar a cabo la eliminación de las conductas no deseadas y amorales. Así, en primer lugar, se habla de **castigo** cuando la familia trata de enseñarle al niño ciertas prohibiciones sobre su conducta a través de la presentación de estímulos punitivos. La efectividad del uso de este procedimiento no consigue efectos positivos duraderos a largo plazo, sino a corto plazo, por lo que su eficacia queda en entredicho. Además el uso desmesurado de esta técnica no sólo no es efectiva sino que puede provocar más consecuencias negativas que positivas en la persona (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1985; Martin y Pear, 1999).

En segundo lugar, destaca el procedimiento de la **extinción** que consiste en no responder a la conducta amorala, es decir, actuar como si no hubiera ocurrido (Sulzer-

Azaroff y Mayer, 1985; Martin y Pear, 1999). Esta técnica tiene la ventaja de contar con muy pocas propiedades aversivas. Sin embargo, como señala Bijou (1982) para el entrenamiento moral carece de valor, ya que sólo puede utilizarse en aquellas ocasiones en las que el padre o la madre pueden permitirse ignorar dicha conducta amoral. Además, necesita demasiadas repeticiones en el tiempo para que se den resultados apreciables, mientras se está en peligro de favorecer el establecimiento de un programa de reforzamiento intermitente que fortalezca la conducta indeseable, en lugar de debilitarla.

Por último, dentro de las técnicas para reducir comportamientos destaca el **reforzamiento de las conductas incompatibles** que consisten en inducir o establecer la ocasión para que una actividad compita efectivamente con la conducta amoral (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1985; Martin y Pear, 1999). Sin embargo, este procedimiento presenta ciertas dificultades de aplicación, pues, en ocasiones, puede ocurrir que más que reducir o eliminar la conducta no deseada, distraiga al niño hacia otra actividad y la conducta amoral continúe con su fuerza original, y por lo tanto su frecuencia no disminuya (Bijou, 1982).

Otro conjunto de técnicas que favorece el desarrollo de la conducta moral, al que ya se ha hecho referencia en el cuadro 5, y que cuenta con una base completamente distinta al conjunto anterior, es el denominado *fortalecimiento de la conducta moral positiva*, donde destacan aspectos como el **refuerzo diferencial simple**, el **moldeamiento** o imitación, el **juego de papeles sociales** y la **enunciación de reglas en términos positivos**. En este sentido, no se trata de eliminar la conducta no deseada, sino que el objetivo es fortalecer y reforzar las conductas positivas deseadas y morales.

En primer lugar, destaca el **refuerzo diferencial simple**, que consiste en entrenar al niño en las normas morales familiares, aportándole amplias oportunidades para comportarse de acuerdo con dicho código moral (González, 1992). Se trata de reforzar todas aquellas conductas que se consideren adecuadas, tanto espontáneas como previamente planificadas. La principal ventaja de este procedimiento de enseñanza es

precisamente dicha planificación de las situaciones de aprendizaje, especialmente para el niño, donde las contingencias diferenciales son las adecuadas para dicho niño y están consistentemente supervisadas por el adulto (Bijou, 1982; Sulzer-Azaroff y Mayer, 1985; Martin y Pear, 1999).

Una segunda técnica sería el **moldeamiento** o imitación, que a grandes rasgos es considerada uno de los procedimientos más eficaces para enseñar comportamientos morales o cualquier otro tipo de conductas (González, 1992). Según Bijou (1982) el niño aprende rápidamente a discriminar las conductas morales con posibilidades de reforzamiento y las que no cuentan con dichas posibilidades. En este sentido, el entrenamiento moral se caracteriza por la programación intermitente de combinación entre el reforzamiento positivo; la extinción y las contingencias aversivas; y algunos eventos disposicionales que influyen constantemente en la efectividad de los programas de reforzamiento.

Por otro lado, en este desarrollo moral, hay que hacer también referencia al **juego de papeles sociales** que cuenta con la función de apoyar el entrenamiento en comportamientos morales, y que consiste principalmente en la práctica de las características de un papel concreto, mediante la descripción de las conductas requeridas por dicha categoría y la aplicación de contingencias diferenciales para el cumplimiento o incumplimiento de la norma (Bijou, 1982).

Por último y dentro del grupo de técnicas denominado fortalecimiento de la conducta moral positiva, destaca la **enunciación de reglas**. Esta técnica se caracteriza por estar basada en imperativos verbales hacia los niños como por ejemplo “dile lo que debe hacer”, “indícale las reglas”, “hazle saber lo que se espera de él”, etc. A pesar de que el establecimiento de reglas es probablemente el método más difundido para fomentar la conducta moral positiva, su efectividad es difícil de predecir porque depende principalmente de las relaciones pasadas entre quien impone la regla y el niño. Si la enunciación de la regla conduce a que el pequeño se comporte de acuerdo con ella y se refuerza su cumplimiento es probable que tras algunas repeticiones el procedimiento sea eficaz (Bijou, 1982).

Otro grupo de aspectos a tener en cuenta en este desarrollo es el *reacomodo de los factores disposicionales*. Dichos factores, como el contexto social, físico o biológico pueden modificarse de tal manera que fortalezcan el acto moral y debilite el inmoral. Estos factores disposicionales pueden ser modificados a través de procesos como son la privación y la saciedad de un evento reforzante. Algunos ejemplos de factores disposicionales pueden ser (Bijou, 1982): un viaje largo en automóvil, donde se restringe la actividad física del niño y cuando se realiza una parada se satisface la necesidad de movimiento del niño; las concepciones de los padres acerca del origen de la moralidad; aspectos populares sobre prácticas de educación familiar; la competencia y la salud mental de los padres; condiciones que controlan las características emocionales del niño, etc. Sin embargo, no siempre es fácil tener acceso a éstos aspectos o situaciones para su intervención.

Otro de los procedimientos generales que facilitan el desarrollo moral es el *aprovechamiento de las condiciones físicas para prevenir la conducta amoral*. Las condiciones físicas se pueden arreglar de tal manera que impidan que el niño se empeñe en desarrollar conductas amorales. Estas restricciones físicas sólo sirven como un recurso temporal, pues no enseñan al niño las formas de conductas apropiadas, pero se pueden utilizar para iniciar el comportamiento moral y proporcionar a los padres la oportunidad de reforzarla (Bijou, 1982).

Después de la descripción de estos procedimientos que de una forma espontánea o planificada se ven involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece entre padres e hijos, sería interesante hacer referencia a la aplicación concreta de estos principios conductuales en el entrenamiento moral de una persona. Así, autores como Shearer y Shearer (1972), establecen cinco fases fundamentales con las que tiene que contar cualquier aplicación de principios conductuales como los descritos anteriormente:

- a) Especificar la meta del entrenamiento en términos conductuales.
- b) Iniciar el entrenamiento en el nivel en que el niño pueda tener éxito.
- c) Arreglar las condiciones para facilitar el aprendizaje de las conductas que llevan al objetivo.
- d) Constatar en forma mantenida el progreso y alteración de procedimientos y metas cuando sea necesario asegurar un progreso estable.
- e) Mantener la conducta moral adquirida.

5.-Conclusiones.

En general, y como se ha dejado entrever en estos tres capítulos sobre la conducta prosocial-altruista, el estudio de un valor como es el altruismo, no es tarea fácil, ya que son multitud de dificultades las que surgen en su definición, clasificación, evaluación, etc. En este sentido, y teniendo en cuenta las dificultades señaladas en el primer capítulo en lo que se refiere a la conceptualización del término, la evaluación y todo lo que conlleva no escapan a dicha problemática. El hecho de que una conducta esté bien delimitada y operacionalmente definida, facilita considerablemente la valoración de dicho comportamiento, por el contrario, si este aspecto no se cumple, la evaluación de la misma se verá directamente afectada.

A lo largo de toda la revisión bibliográfica que se ha realizado en torno a la evaluación, se han podido entresacar una serie de características comunes a todo el conjunto de estudios realizados. Así, a pesar de la poca atención que ha recibido, se puede decir que la mayoría de los estudios se centran en población adolescente y adulta, y en la consideración del contexto escolar, como uno de los más accesibles para valorar este tipo de comportamientos. Además, se ha podido constatar cómo las pruebas más utilizadas en esta línea de investigación son las escalas de estimación, los cuestionarios

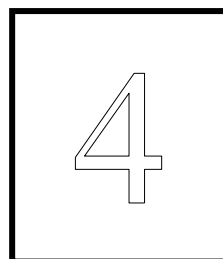
e inventarios de conducta y los tests situacionales. En el caso de las escalas de estimación, se puede destacar el paquete de instrumentos denominado *Dimensiones de Orientación Interpersonal*, (Silva et al., 1994) destinado a evaluar la conducta interpersonal de niños mayores, adolescentes (10 a 18 años) y adultos (de 18 en adelante). Concretamente, el interés se centra en la versión denominada *Dimensiones de Orientación Interpersonal-Junior y Heteroevaluación* (DOI-JH, Silva, 1998), encargada de la evaluación de niños mayores y adolescentes (10 a 18 años). Por otro lado, dentro de los cuestionarios e inventarios de conducta, destacan el *Inventario de Conducta Prosocial* (ICP) (Silva, 1998), dirigido a niños mayores y jóvenes de 10 a 18 años. También es interesante hacer mención al cuestionario de auto y heteroevaluación elaborado por Martorell y cols. (1993), el cual está también dirigido a niños mayores y jóvenes de 10 a 17 años y cuya aportación más interesante es la formulación de ítems tanto con una orientación positiva como negativa. Por último, señalar los inventarios de comportamiento prosocial elaborados por Roche (1998,1999), para distintos contextos desde el escolar hasta alguno más informal, como un campamento de verano y una actividad deportiva, y los cuestionarios, elaborados a partir de estos inventarios conductuales, para el contexto escolar (autoevaluación, para el docente y para el compañero) también elaborados por Roche (1998,1999). En cuanto a los tests situacionales o de observación sistemática, decir que su utilización está supeditada, sobre todo, a los trabajos de investigación que estudian la eficacia de un determinado tratamiento experimental, y centrada fundamentalmente en la valoración de niños pequeños, ya que es compleja la aplicación de pruebas como las que se han descrito anteriormente a estas edades.

También a lo largo de este capítulo, se ha desarrollado una panorámica general en lo que respecta a la intervención en conducta prosocial-altruista. En este sentido, también se puede puntualizar que la mayoría de los trabajos se realizan con población adolescente y dentro del contexto escolar. Además, los trabajos pueden quedar agrupados en función del objetivo que persigan, lo que favorece un mayor entendimiento de los mismos. Así, se han realizado trabajos cuyo objetivo fundamental era disminuir las conductas negativas y antisociales a partir del incremento y la

referencia a la conducta prosocial-altruista (*Programa del Pensamiento Prosocial*, López, et al., 2002; *Prosocial Family Therapy*, Blechman y Vryan, 2000); otros centrados en prevenir conductas agresivas o problemáticas (Martínez, 1993; *Positive Peer Reporting*, Cashwell, et al., 2001; *Classwide Positive Peer Reporting: Tootling*, Skinner, et al., 2002); y por último, aquellos que pretendían incrementar el repertorio conductual prosocial-altruista de niños y jóvenes (Hertz-Lazarowitz y Sharan, 1984; Solomon, et al., 1990; Watson, et al., 1998; López, et al., 1994c; Garaigordobil, 1994, 1995, 2003, 2004; Roche, 1995, 1998, 1999).

A pesar de que existe una mayor producción científica en lo que respecta a la intervención que a la evaluación en conducta prosocial-altruista, y valorando aquellos trabajos que se han descrito por su interés y originalidad, hay que reconocer que aún no existe una metodología común en esta línea de investigación, quizás provocado por una serie de circunstancias: el uso de diferentes metodologías en función de la perspectiva desde la que se realizan los trabajos contribuye a una dispersión de los datos y a una mayor dificultad a la hora de replicar los mismos; la falta de aplicación del método científico, en algunos casos; la evaluación de aspectos subjetivos como el pensamiento prosocial o la motivación; o incluso, las intervenciones excesivamente largas en el tiempo y con un coste personal elevado. Todo esto contribuye a la reflexión de que es necesario realizar trabajos de intervención en los que se persiga cualquiera de los objetivos anteriormente planteados, con un diseño científico, fáciles de replicar en cualquier contexto o con cualquier tipo de población, que no suponga un esfuerzo personal excesivo y cuyos resultados positivos se mantengan en el tiempo.

Para lograr unos objetivos tan ambiciosos, se tendrá en cuenta el análisis conductual del desarrollo de la conducta prosocial-altruista, a partir del cual se diseñará un plan de intervención en el que se tengan en cuenta aspectos relacionados fundamentalmente con el fortalecimiento de la conducta moral positiva, como puede ser el reforzamiento diferencial simple o la enunciación de reglas.



ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS GRUPOS EN CONDUCTA PROSOCIAL- ALTRUISTA

1. Planteamiento del problema.

Estudiar el altruismo como valor desde una perspectiva científica, es un objetivo complejo y ambicioso, pues como se ha podido apreciar a lo largo de estos primeros capítulos de revisión bibliográfica, presenta limitaciones conceptuales, y se ven implicados en el mismo multitud de variables. Así, realizar trabajos empíricos en torno a este fenómeno no es tarea fácil, ya que nada de lo descrito hasta ahora puede ser pasado por alto.

A lo largo del primer capítulo, se ha podido apreciar la ambigüedad que aún existe en lo que concierne a la conceptualización del término conducta altruista, donde tener en cuenta criterios fundamentales como la motivación de la persona que realiza la acción, o el beneficio que provoca en la otra persona, confirma el terreno tan inestable por el que uno se mueve cuando pretende investigar dicho comportamiento. Intentando paliar estas limitaciones, surge el término conducta prosocial, aunque tampoco acaba de satisfacer a la comunidad científica, ya que es un término excesivamente amplio, en el que se dan cabida multitud de comportamientos sociales positivos. En este punto, es necesario señalar que, de todas las definiciones encontradas, la propuesta por López (1994), que habla de conducta prosocial-altruista, parece ser la que reúne mayores condiciones para ser aceptada por la comunidad científica como un concepto común a todos. Es decir, en este caso, se admiten exclusivamente los aspectos externos de la conducta altruista, dando por supuesta la existencia de esa motivación última que lleva a la persona a realizar un comportamiento de ayuda, pero sin considerarla un criterio fundamental. A pesar de que este término pueda llegar a satisfacer científicamente a los investigadores, es conveniente hacer hincapié en un criterio que aún está por controlar, como es el caso del beneficio que se produce en la persona que recibe la ayuda. En multitud de ocasiones, dicho beneficio puede ser desconocido o no resultar tan positivo como se esperaba, y sin embargo, determinar el hecho de que un comportamiento sea o no prosocial-altruista.

Por otro lado, a lo largo del segundo capítulo, se han descrito con detalle la multitud de factores que están relacionados, de alguna manera, con la conducta prosocial-altruista y que han sido objeto de estudio de gran cantidad de trabajos. Desde el proceso de socialización y la cultura, pasando por variables individuales, hasta factores tan inseparables como los afectivos, cognitivos y situacionales. Sin embargo, no todo lo que se ha investigado cuenta con una evidencia empírica sólida, y es necesario distinguir entre factores con resultados consistentes y aquellos que sin una base científica, no dejan de ser una simple opinión del autor.

Bajo este maremágnun de variables, no se puede pasar por alto la importante influencia que ejerce el proceso de socialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de comportamientos. Dentro del cual, destacan contextos como el familiar, en el que aspectos como la relación afectiva que se establece con las figuras paternas; el modelo a seguir que estas figuras llegan a ser para sus hijos; el tipo de disciplina que predomina en el clima familiar y la relación que se establece con los hermanos, van a tener una fuerza considerable en el aprendizaje de este tipo de comportamientos (Hoffman, 1975b; Grusec, 1981,1982,1991; Dunn y Kendrick, 1982; Dunn, 1983; Rehberg y Richman, 1989; López, 1993, 1998; Ortiz, et al., 1993; Yarnoz, 1993; López, et al., 1994b; Gutiérrez, 1998; López, et al., 1998; Caro, et al., 2000; Duncan, et al., 2002). Por otro lado, también destaca el contexto escolar, por su papel relevante en dicho proceso de socialización, en el que el maestro y los compañeros juegan un papel fundamental (Hoffman, 1982; Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 1994, 2003; Maganto, 1994; McClellam y Katz, 2001; Eisenberg, et al., 1981; Silva, 1998; Calvo, 1999).

Dicho proceso de socialización en interacción con algunos rasgos característicos de la cultura, como el hecho de que la madre trabaje dentro o fuera de casa (Rehberg y Richman, 1989; Yarnoz, 1993; López, 1994; Miller, et al., 1995), va a influir, sobre todo, en la asunción de responsabilidades de los hijos en el hogar y va a contribuir positivamente en el desarrollo de conductas de ayuda entre los miembros de la familia (Whiting y Whiting, 1975; Graves y Graves, 1983; Miller, et al., 1995).

Tampoco se puede dejar de hacer referencia a los factores individuales como la edad (Pilliavin, et a.,1969; Dreman y Greenbaum, 1973; Peterson, et al., 1977; Payne, 1980; Bar-Tal, et al., 1982; Roche, 1982; Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1982; Ladd, et al., 1983; Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; López, 1994; Miller, et al., 1995; Silva, 1998; Calvo, 1999; Etxebarría, et al., 2003), o el género (Eagly y Crowley, 1986; Eisenberg y Mussen, 1989; Calvo, 1999; Infante, et al., 2002; Skoe, et al., 2002; Etxebarría, et al., 2003), sin olvidar de este último la cierta ambivalencia que presentan los datos de los diferentes estudios.

A pesar de que en esta línea de investigación, aún son muchos los trabajos que se echan en falta, sobre todo en lo que respecta a determinados factores relacionados con la conducta prosocial-altruista. El presente estudio de investigación pretende ser un grano de arena más que contribuya en el esclarecimiento de este fenómeno. Así, de entre todos estos factores más destacados, es necesario de nuevo, hacer referencia al proceso socializador, donde no existen trabajos, cuyo objeto de estudio sea valorar la influencia que otro tipo de contextos diferentes a los que ya se ha hecho referencia, como la familia y la escuela, ejercen en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas de niños y jóvenes. Hasta ahora se conoce que ámbitos como la familia y la escuela, son vitales en el aprendizaje de éste y otros tantos comportamientos. Sin embargo, hoy en día, es bien conocida por todos la asistencia de estos niños y jóvenes a actividades de ocio y tiempo libre de diversa índole. Dentro de dichas actividades, caben destacar aquellas que se centran en la pertenencia a una ONG como el Movimiento Scout.

En torno a esta idea, apenas existen trabajos realizados, tan sólo se conoce un acercamiento a un contexto de similares características con la elaboración de un inventario de comportamientos prosociales en un campamento de verano (Roche, 1998) que ya fue descrito en el tercer capítulo. Por lo tanto, sería muy interesante llevar a cabo trabajos de investigación que valorasen si pertenecer a organizaciones caracterizadas por realizar y educar en actos positivos hacia los demás, promueve una mayor frecuencia de este tipo de conductas en sus miembros. Es decir, se trataría de conocer hasta qué punto las personas que pertenecen y participan de estas actividades, mantienen pautas de conducta más allá de dicha organización, que lleve a las personas de su entorno a valorarlas como altruistas.

De esta forma, como se señaló al principio de este trabajo y ante esta inquietud reseñada, se pretende valorar si pertenecer a una ONG como el Movimiento Scout, favorece el desarrollo de comportamientos prosociales-altruistas, en comparación con aquellos niños y jóvenes que no pertenecen a dicha organización. Teniendo en cuenta que en dicho contexto se lleva a cabo una educación cimentada en el voluntariado de

sus monitores, y basada en las siguientes premisas: *la educación por la acción y la propia experiencia; la vida en pequeños grupos; la autogestión y la participación en el proceso de toma de decisiones a través de órganos de decisión (consejos y asambleas); la asunción paulatina de responsabilidad en el propio desarrollo; y el contacto directo y continuado con la naturaleza.*

A partir de estas premisas, el presente trabajo pretende valorar qué diferencias hay entre un grupo que pertenece al movimiento “scout” y un grupo control igualado con el grupo “scout” en una serie de variables que, como ya se ha hecho referencia, tienen una influencia importante en la realización de comportamientos prosociales-altruistas, como pueden ser la edad, el número de hermanos, el sexo, el lugar entre los hermanos, si la madre trabaja dentro o fuera de casa, y el contar con dos figuras de apego estables. A partir de este momento, vamos a referirnos al grupo de niños y jóvenes que no pertenecen a dicha organización como grupo "no scout".

En este trabajo de investigación se han planteado tres objetivos principales: en primer lugar, evaluar las diferencias entre el nivel de conducta prosocial-altruista que pueda haber entre niños y jóvenes escolarizados que pertenecen a una ONG y aquellos que no pertenecen a la misma ONG; en segundo lugar, valorar la influencia que el modelo de los padres ejerce sobre la conducta prosocial-altruista de sus hijos, tanto de los que pertenecen a dicha ONG como los que no; y en tercer lugar, buscar qué conjunto de variables predictoras ejercen mayor influencia en la realización de conductas prosociales-altruistas.

Para dar respuesta a estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis:

- 1) Los niños y jóvenes “scouts” se autoevaluarán más prosociales-altruistas que los niños y jóvenes “no scouts”.
- 2) Los docentes evaluarán más prosociales-altruistas a los niños y jóvenes “scouts” que a los niños y jóvenes “no scouts”.

- 3) Los compañeros de la clase evaluarán más prosociales-altruistas a los niños y jóvenes “scouts” que a los niños y jóvenes “no scouts”.
- 4) Los padres y madres del grupo “scout” considerarán más prosociales-altruistas a sus hijos que los padres y madres del grupo “no scout”.
- 5) Los niños y jóvenes “scouts” serán evaluados mejor en factores como la ayuda física, el servicio físico, el compartir, la ayuda verbal, la confirmación y valoración positiva del otro, la escucha profunda, la empatía, la solidaridad, y la presencia positiva y unidad con el grupo, que los niños y jóvenes “no scouts”.
- 6) Relación y características de las diferentes pruebas de evaluación aplicadas tanto a los niños y jóvenes “scouts” como a los niños y jóvenes “no scouts”.
- 7) Los jóvenes “scouts” del grupo 1 serán evaluados de una forma similar en conducta prosocial-altruista que los jóvenes “scouts” del grupo 3.
- 8) Los niños y jóvenes “scouts” evaluarán a sus padres y madres como más prosociales-altruistas que los padres y madres de los niños y jóvenes “no scouts”.
- 9) Los niños y jóvenes “scouts” y “no scouts” que son mejor valorados, en general, valorarán a sus padres y madres como más prosociales-altruistas.
- 10) Las variables como la edad, el género, el número de hermanos, la posición entre los hermanos, el tipo de colegio y el trabajo de la madre dentro o fuera de casa, serán variables predictoras de la conducta prosocial-altruista.

2. Método.

2.1. Sujetos:

Para la predeterminación del tamaño muestral de este estudio, se ha utilizado el paquete estadístico EpiInfo 6.04d. Así, con una ratio de un sujeto control por cada caso, y a partir de una Odds ratio valorada en 6.0, un 6,5% de prevalencia exposición sobre el

grupo control y un margen de error del 0,05, se obtiene que como mínimo debe haber en cada grupo 47 sujetos ("scout" y "no scout"). Ante este resultado, y aumentando esta simulación en tres sujetos por cada grupo, el presente trabajo de investigación se ha realizado con 100 sujetos de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años, residentes y escolarizados en la ciudad y provincia de Córdoba, siguiendo un proceso aleatorio de selección. Por lo que, dicha muestra se ha dividido en dos grupos homogéneos, 50 sujetos pertenecientes a un grupo "scout" y otros 50 sujetos que no pertenecen a ningún grupo "scout", ni a ninguna otra Organización No Gubernamental. De forma que a cada sujeto "scout" se le buscó un control "no scout" con una serie de características similares. Dichas variables, han sido la edad, el género, el número de hermanos, el lugar que ocupa dentro de los hermanos, si la madre trabaja fuera o dentro de casa y contar con dos figuras de apego estables.

Aunque en un primer momento se consideró que sólo participaran niños o niñas con hermanos, puesto que como ya se ha señalado anteriormente, los hijos únicos carecen del modelo filial para desarrollar un comportamiento prosocial-altruista (Caro et al., 2000) se cambió de parecer debido al considerable número de hijos únicos que se localizó en el grupo "scout" y a la posibilidad de encontrar su control "no scout" en la escuela, manteniendo una similitud en las variables antes enumeradas.

De entre los grupos scouts localizados en la provincia de Córdoba y capital, se eligió uno al azar. Dentro de dicho grupo, se seleccionaron los sujetos denominados "scout" en la investigación. Las características del Grupo Scout elegido al azar fueron:

- 1) Estar integrado en la Asociación Scouts de Andalucía-ASDE, y en la Federación Scouts de España.
- 2) Ubicarse en Córdoba capital, concretamente en el barrio de San Andrés.
- 3) Contar con un total de 120 asociados (niños, jóvenes y monitores) y con una trayectoria de más 30 años de antigüedad.

2.2. Instrumentos:

Los instrumentos utilizados en esta investigación han sido varios. El primero fue un cuestionario sociodemográfico (ver apéndice) elaborado para este estudio, con el que se obtuvo información sobre la fecha de nacimiento, colegio, pertenencia a un grupo scout y tiempo en el mismo, convivencia con el padre y la madre, cantidad de hermanos y lugar que ocupa entre ellos, y lugar donde la madre desarrolla su actividad laboral (dentro o fuera de casa).

Así, para medir la conducta prosocial-altruista de cada sujeto, tanto “scout” como “no scout”, se han utilizado los siguientes cuestionarios, a los que ya se ha hecho referencia en el capítulo tercero (ver apéndice):

- **Cuestionario de Autoevaluación** (Roche, 1998): en este cuestionario la persona se autoevalúa en conducta prosocial-altruista, concretamente en las dimensiones de *ayuda física, servicio físico, dar y compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, presencia positiva y unidad*, con una escala tipo likert de valoración de “0” a “4”, donde “0” indica que el comportamiento tiene lugar *muy raramente* y “4” indica que esa conducta se da *casi siempre*. Este cuestionario está elaborado a partir de un inventario de conductas observadas en el aula, su aplicación se recomienda a partir de los 10 años y cuenta con un total de 40 ítems.
- **Cuestionario para el docente** (Roche, 1998): En este caso, el docente evalúa la conducta prosocial-altruista del niño o joven en las mismas dimensiones a las que se han hecho referencia anteriormente en el cuestionario de autoevaluación. Este cuestionario también está realizado a partir de un inventario de las conductas observadas más frecuentes en el aula. La edad recomendada y el número de ítems son los mismos que en el cuestionario anterior.

- **Cuestionario para el compañero** (Roche, 1998): Este cuestionario está elaborado a partir de dicho inventario de conductas en el aula, y también tiene en cuenta las dimensiones a las que se han hecho antes referencia, pero, en lugar de contar con 40 ítems, consta sólo de 10. La edad a la que va dirigido es la misma que los cuestionarios anteriormente descritos.
- **Cuestionario para los padres**: se ha utilizado el mismo cuestionario para el docente (Roche, 1998), sólo que adaptando el vocabulario escolar a un vocabulario más centrado en la familia. Dicho cuestionario cuenta con las mismas características que se han descrito en el apartado dirigido al cuestionario del docente en lo que se refiere al número de ítems, dimensiones a evaluar y edad a la que está dirigido.
- **Cuestionario para el educador “scout”**: Este cuestionario utilizado es, de nuevo, una adaptación del cuestionario para el docente (Roche, 1998), en el que se ha modificado el vocabulario específico escolar, por otro más concreto de este contexto no formal. Hay que señalar que, en esta ocasión, tan sólo se obtiene la puntuación de los niños y jóvenes del grupo “scout”.

Por último, y con referencia al segundo objetivo, se ha utilizado un cuestionario, a partir del cual el sujeto, miembro de un grupo y otro (“scout”/“no scout”), evalúa la conducta prosocial-altruista de sus padres (ver apéndice):

- **Cuestionario para evaluar la conducta prosocial-altruista de los padres** (López, 1994): este cuestionario se compone de 34 ítems con una escala de respuesta de “0” a “2”, donde “0” indica que dicha conducta no se da nunca en el repertorio conductual de los padres, y donde “2” indica que dicho comportamiento se lleva a cabo muy frecuentemente.

Como no se han tomado medidas observacionales, sino de informe, se han utilizado varios cuestionarios y varias fuentes de información. Así, al recoger diversas puntuaciones de un mismo sujeto se intenta dotar de fiabilidad a los resultados, ya que por sí solas, no son pruebas que discriminen la conducta prosocial- altruista. De esta forma, se obtiene una puntuación del propio sujeto, otra del docente sobre dicho sujeto, otra de los compañeros sobre ese mismo sujeto, otra puntuación de cada uno de sus padres, y por último, en aquellos sujetos del grupo “scout”, también se añade otra puntuación del monitor “scout”.

2.3. Diseño:

Los objetivos de la presente investigación se han valorado a través de un *Diseño Prospectivo*. Es decir, como ya se ha hecho referencia anteriormente, cada sujeto “scout” es comparado con un sujeto “no scout”, que tiene las siguientes características igual que él o ella: edad, número de hermanos, lugar dentro de los hermanos, sexo, vivir con los dos progenitores, y que la madre desarrolle su trabajo dentro o fuera de casa, siendo sólo característica del grupo “scout” la pertenencia a una ONG como el Movimiento Scout.

GRUPO 1: Niños y jóvenes escolarizados que viven en Córdoba (capital y provincia) y que pertenecen a un grupo “scout”.

GRUPO 2: Niños y jóvenes escolarizados que viven en Córdoba (capital y provincia) y que no pertenecen a ningún grupo “scout”, ni otra ONG.

GRUPO 3: Niños y jóvenes escolarizados que viven en Córdoba y que pertenecen a otro grupo “scout” de similares características al que es objeto del presente estudio (Grupo 1).

La variable independiente (VI) de este trabajo de investigación es la pertenencia al Movimiento Scout con dos niveles: estar o no estar en dicho movimiento,

respectivamente. Se han considerado pertenecientes a dicho Movimiento Scout aquellos niños y jóvenes que están integrados en un grupo “scout” (aconfesional) de ASDE (Federación de Asociaciones Scout de España). Esta variable se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar la muestra de casos, buscando controles para cada sujeto lo más equivalentes posible y que no pertenecieran a dicho movimiento, ni a ninguna otra ONG.

Por otro lado, las variables dependientes (VD) han sido, por un lado, el nivel de conducta prosocial-altruista de los niños y jóvenes tanto del grupo 1 como del grupo 2, evaluado a través de los cuestionarios citados anteriormente; y por otro, el nivel de conducta prosocial-altruista de los padres, evaluado también por el cuestionario antes descrito para tal efecto. Estas variables han sido definidas de la siguiente manera:

VD1: Autoevaluación: valorada con el cuestionario de autoevaluación de Roche (1998).

VD2: Evaluación del docente: medida con el cuestionario para el docente de Roche (1998).

VD3: Evaluación de los compañeros: resultado de promediar las evaluaciones realizadas por cuatro compañeros de la clase de los dos niños. Evaluada con el cuestionario para el compañero de Roche (1998).

VD4: Evaluación de la madre: medida con una adaptación del cuestionario para el docente de Roche (1998).

VD5: Evaluación del padre: evaluada con una adaptación del cuestionario para el docente de Roche (1998).

VD6: Evaluación del monitor scout: valorada con una adaptación del cuestionario para el docente de Roche (1998).

VD7: Padre evaluado: medida con el cuestionario para evaluar la conducta prosocial-altruista de los padres de López (1994).

VD8: Madre evaluada: valorada con el cuestionario para evaluar la conducta prosocial-altruista de los padres de López (1994).

Como ya se señaló, los grupos se han igualado en una serie de variables relacionadas con la conducta prosocial-altruista para aislar el efecto de pertenecer al Movimiento Scout:

- *La edad*: es bien sabido que a mayor edad, mayor probabilidad de llevar a cabo conductas prosociales-altruistas (Peterson, et al, 1977; Payne, 1980; Bat-Tal et al., 1982; Ladd, et al., 1983; Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; Etxebarría, et al., 2003).
- *Tener o no tener hermanos*: los hermanos son una parte importante en el proceso de socialización de las personas, por lo tanto también van a influir en la realización de este tipo de comportamientos que estamos evaluando (Eisenberg y Mussen, 1989; Dunn y Kendrick, 1982; Dunn, 1983).
- *Posición entre los hermanos*: ser el mayor, el menor o ser hijo único va a ser un aspecto importante a tener en cuenta en la conducta prosocial-altruista (Rehberg y Richman, 1989; Caro et al., 2000).
- *Trabajo de la madre dentro o fuera de casa*: cuando la madre trabaja fuera de casa las responsabilidades se reparten de distinta manera, y esto puede ser un factor más que influya en niños y jóvenes para llevar a cabo conductas prosociales-altruistas (Rehberg y Richman, 1989; Yáñez, 1993; López, 1994; Miller, et al., 1995).
- *El sexo*: Se conoce que los hombres y las mujeres tienen formas distintas de exteriorizar el altruismo, pero la evidencia empírica también demuestra que las mujeres son, de alguna manera, más altruistas que los hombres (Payne, 1980;
- Midlarsky y Hannah, 1985; Fuentes, 1990; Calvo, et al., 2001; Infante, et al., 2002; Etxebarría et al., 2003).

- *Vivir con los dos progenitores*: la estabilidad familiar parece predisponer de forma significativa a una persona a realizar más o menos comportamientos prosociales-altruistas (Eisenberg y Mussen, 1989; Ortiz, et al., 1993; Yárnoz, 1993; López, 1993; López, et al., 1994b; López, et al., 1998).
- *Tiempo de permanencia en el Grupo Scout*.

2.4. Procedimiento:

En primer lugar, entre los grupos del movimiento “scout” que existen, en concreto, en la provincia y en la capital de Córdoba, se eligió uno al azar, el Grupo Scout Baden Powell-324 ubicado en dicha capital con 95 educandos, 70 de ellos con edades comprendidas entre los 6 y 18 años. A continuación, se procedió a la selección de los 50 sujetos del grupo 1 de la investigación (que pertenecen al movimiento “scout”), para lo cual se utilizó un cuestionario sociodemográfico (al que se ha hecho referencia con anterioridad en la parte de instrumentos). Antes de iniciar dicha fase fue necesario entrenar a los monitores que iban a colaborar con la investigadora en esta recogida de datos, para que contestaran y resolvieran las dudas de los niños y jóvenes siempre de la misma manera. Dicho entrenamiento se desarrolló en dos sesiones durante la semana, una sesión informativa-teórica y otra práctica. En ellas se resolvieron las dudas que con mayor probabilidad se les podían plantear.

Para la selección del grupo “scout” sólo se disponía de las tardes de los sábados, pues era el momento de la reunión semanal. Con el primer cuestionario que se había elaborado para tal efecto y con la colaboración de los monitores “scouts”, se procedió a la selección de la muestra “scout” sobre todo con los niños de 6 a 9 años.

Después de recoger esta primera información de todos los sujetos del grupo “scout” con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años, se contaba con 55 niños que respondían a las siguientes características prioritarias: edad, sexo, tiempo en los “scout” mínimo de tres meses y vivir con los dos progenitores. Se seleccionaron más niños de

los necesarios, según la simulación muestral, para subsanar cualquier eventualidad que pudiera surgir.

La segunda fase del proceso se centró en buscar para cada sujeto perteneciente al grupo “scout”, uno que no perteneciera a dicha organización ni a ninguna otra parecida y que tuviera las mismas características en las variables citadas anteriormente (edad, número de hermanos, lugar entre los hermanos, sexo, si la madre trabaja dentro o fuera de casa, tiempo de pertenencia a los “scouts” y vivir con ambos progenitores) y así formar el grupo 2 de este trabajo de investigación. Para este proceso se contó con la colaboración y la ayuda de los maestros, gracias al conocimiento que tienen de sus alumnos.

Este proceso se llevó a cabo mediante visitas y charlas con los tutores, sobre todo a la hora del recreo o en horario de tutoría, en las cuales se informaba de la dinámica del trabajo y de los requisitos que tenía que tener el sujeto “no scout” con respecto al sujeto “scout”. A continuación, se les hablaba de los cuestionarios que en su momento tendrían que contestar sobre ambos alumnos y de los cuestionarios que cuatro compañeros de la clase elegidos al azar deberían contestar sobre un sujeto y otro (“scout” y “no scout”). A dichos tutores no se les facilitó información alguna sobre los objetivos propios de la investigación.

Se ha de señalar que, en la mayoría de los casos en los que el contexto escolar se ubicaba dentro de los centros de Primaria, el proceso de selección era más rápido. Por el contrario, en los contextos de edades más avanzadas, como pueden ser los IES y los centros en los que se impartía Bachillerato, el proceso se ralentizaba bastante. Esto se debe en cierta medida a la diferencia de tiempo que pasa un tutor en Primaria, ya que no es el mismo que pasa un tutor en estos centros, y como consecuencia, el conocimiento que se tiene del alumnado no es tan detallado.

Después de haber seleccionado la muestra completa con 50 sujetos “scouts” y 50 sujetos “no scouts”, se comenzó la recogida de datos niño por niño, es decir, pareja por

pareja. Para evitar problemas de validez derivados de la diferencia temporal en esta recogida de datos, se señala que se recogieron todos en el plazo de un mes. Así, la información acerca del sujeto (“scout” y “no scout”) de los padres y madres, del docente, del monitor “scout”, de 4 compañeros y de los propios sujetos, se recogió simultáneamente variando sólo algunos días entre unos cuestionarios y otros.

El siguiente paso para comenzar la recogida de datos fue contactar, en primer lugar, con los padres de los niños “scouts”, mediante reuniones en el local “scout” y visitas domiciliarias para aquellos que no habían podido asistir a dichas reuniones. De esta forma, se les informaba del trabajo que se iba a realizar en dicho grupo “scout” con la idea de que tanto ellos como sus hijos colaboraran en el mismo.

El procedimiento que se llevó a cabo para contactar con los padres de los sujetos “no scouts” fue muy similar al proceso seguido con los padres y madres de los niños y jóvenes “scouts”. Se les explicó por qué habían sido seleccionados sus hijos, en qué consistía el trabajo que se iba a desarrollar (aunque no se hacía referencia al tema concreto que se estaba buscando para no invalidar los datos recogidos) y al igual que los otros padres y madres, se les pidió su colaboración y participación. La recogida de datos tanto de los padres como de los hijos, se tuvo que realizar en otra serie de visitas domiciliarias. En el caso de los padres y madres, tanto “no scouts” como “scouts”, se les pidió que contestaran un cuestionario cada uno, siempre por separado, y sin poner en común las respuestas, sobre el comportamiento de sus hijos en casa. Estas reuniones también se aprovecharon para quedar otro día con los dos niños o jóvenes (“no scouts” y “scouts”), y así recoger a la vez los datos de la autoevaluación y los datos de la conducta prosocial-altruista que creían los hijos que tenían sus padres y madres. En este caso contestaban un cuestionario sobre su madre y otro sobre su padre, como se ha comentado en el apartado anterior. Normalmente dichos encuentros se realizaron en el domicilio de la familia “scout”, pero en algún caso aislado se llevó a cabo en el domicilio de la familia “no scout”.

Estas reuniones con ambos niños eran planificadas con anterioridad por la investigadora, según la edad de los sujetos, pues a mayor edad, más autónomos eran los jóvenes para contestar los cuestionarios y a menor edad más dependían de las explicaciones de la investigadora. Cada ítem tenía siempre una misma explicación que se planificó por escrito antes de recoger los datos, para que no se olvidara de un niño a otro.

Cuando se realizaba la recogida de datos de niños con edades comprendidas entre 6 y 8 años, el proceso era más lento, pues en la práctica dicha prueba no era la más acertada para una muestra con estas características, en las que muchas veces las bases de una lectura comprensiva estaban aún por asentar. En estos casos, era la investigadora la que leía con los niños cada ítem y luego los niños contestaban lo que creían más conveniente en cuanto a su propio comportamiento o el de sus padres.

En todos los casos, los cuestionarios eran cumplimentados en presencia de la investigadora, independientemente de la edad de los sujetos y se daban las siguientes instrucciones:

- Ser muy sinceros.
- Hacerlo solos y no copiarse.
- No decir las respuestas en voz alta.
- Preguntar todo aquello que no se entendiera, antes de contestar nada.

A medida que se iba recogiendo la información de los padres y madres, se recababa la información de los docentes y compañeros, mediante visitas esporádicas, previamente planificadas en las anteriores reuniones, a las que se han hecho referencia, realizadas para la selección del sujeto “no scout”. El procedimiento siempre fue el mismo, se les entregaba el material, compuesto por dos cuestionarios para el docente, sobre el comportamiento prosocial-altruista que tenían dentro del aula, tanto el sujeto “no scout” como el sujeto “scout”, y cuatro cuestionarios sobre ambos sujetos que tenían que contestar cuatro compañeros elegidos al azar dentro del aula. Además de

dejar el material y explicar el proceso, se daban las mismas instrucciones que se han especificado anteriormente (sobre todo para que se hicieran llegar a los cuatro compañeros que participaban en la investigación), se aseguraba al anonimato, tanto de los docentes, y compañeros, como de los alumnos objeto de estudio, y se exponía el interés de su colaboración dentro de este trabajo.

En general, las instrucciones que se dieron a los padres y madres, a los docentes y a los monitores “scouts” cuando se les entregaron los cuestionarios, tenían el objetivo de aumentar la fiabilidad de los datos y fueron las siguientes:

- Si la respuesta estaba clara, se debía contestar.
- Si la respuesta no estaba clara, se observaba durante unos días la conducta del niño y a continuación se contestaba.
- Si se observaba y no se aclaraba la duda, se podía provocar una situación determinada y así poder observar mejor la conducta y contestar adecuadamente el ítem.
- No dejar ítems sin contestar.

En cuanto a la recogida de datos de los monitores “scouts”, la forma fue siempre la misma, pues a medida que se iban recogiendo los cuestionarios, de la forma que se ha descrito anteriormente, se les iba entregando a cada monitor “scout” (según la edad de los niños) los cuestionarios y se les explicaba cómo debían rellenarlos, atendiendo a las mismas instrucciones que se han detallado en el párrafo anterior.

Después de recoger, tabular y analizar toda esta información, se estimó conveniente comparar los datos de este grupo scout con otro grupo scout de similares características para verificar que no había diferencias significativas entre los mismos. Así, se eligió una franja de edad del grupo scout objetivo de la investigación, concretamente de 14 a 17 años, para compararlo con ese mismo grupo de edad, pero con chicos pertenecientes a otro grupo scout de la misma ciudad, asociación y federación

scout. Teniendo la información del grupo scout inicial, se procedió a la recogida de información del segundo grupo scout (anteriormente denominado grupo 3), siguiendo un procedimiento muy similar al descrito anteriormente, sólo que la parte del sujeto control no era necesaria.

Se eligieron sus reuniones semanales para obtener los primeros datos sociodemográficos con el mismo cuestionario que se utilizó con el grupo 1. De esta manera, se observaban las variables criterio de selección utilizadas en el grupo 1 para observar si alguno no podía ser objeto de este trabajo de investigación. Este proceso se llevó a cabo al principio de la reunión (generalmente su duración era de dos horas) con el fin de obtener la información sociodemográfica y determinar si todos podían participar en la investigación o no. Finalmente, se comprobó que podían participar los nueve y antes de acabar la reunión se les explicó la conveniencia de colaborar en un trabajo de investigación que se estaba realizando, contestando una serie de cuestionarios.

Concretamente, los cuestionarios de autoevaluación, y otros cuestionarios sobre el comportamiento frecuente de sus padres y madres. En cuanto a las instrucciones, fueron las mismas que se les dieron al grupo scout 1.

Cuando acabaron de contestar dichos cuestionarios, se les entregó un sobre con los cuestionarios para cada uno de los padres. Durante esa semana debían recoger dicha información, pues tenían que entregarla en la siguiente reunión. Se hizo hincapié en la importancia de su colaboración y en lo necesario que era devolver los cuestionarios debidamente cumplimentados.

Para reunir la información del ámbito escolar durante esa semana, y a partir de la información sociodemográfica recogida, se localizó a cada tutor con la ayuda de los jóvenes y se siguió un procedimiento similar al llevado a cabo en la primera parte de la investigación. Se les dejaron los cuestionarios (para el docente y los compañeros) y se les explicó cómo debían contestar. Al cabo de algunos días se recogieron los cuestionarios de cada uno de los chicos.

Además, a los monitores scouts también se les entregaron cuestionarios para que dieran su opinión sobre el comportamiento de los jóvenes dentro del ámbito scout. Se les proporcionaron las mismas instrucciones que se les había dado a los docentes y se les insistió que en la siguiente reunión debían entregarlos debidamente cumplimentados, uno sobre cada uno de los jóvenes.

3. Resultados.

Como se ha indicado en el planteamiento del problema, los objetivos de este estudio son tres. Primero, evaluar las diferencias entre el nivel de conducta prosocial-altruista que pueda haber entre niños y jóvenes escolarizados que pertenecen a una ONG y aquellos que no pertenecen a la misma ONG, ni ninguna otra. Segundo, valorar la influencia que el modelo de los padres ejerce sobre la conducta prosocial-altruista de sus hijos, tanto de los que pertenecen a dicha ONG como los que no pertenecen a la misma ni a ninguna otra organización similar. Y tercero, buscar el conjunto de variables relacionadas con la conducta prosocial-altruista que mayor influencia ejerzan en la realización de dichos comportamientos. Para la exposición de los resultados se va a seguir este mismo orden, planteando los objetivos y las hipótesis a modo de cuestiones. Por último, hay que señalar que todos los análisis estadísticos han sido realizados con el paquete informático SPSS 8.0: Análisis de la Varianza (ANOVA), Análisis de Correlación entre variables dependientes, Alpha de Crombach, Regresión Lineal, y Análisis Multivariante (regresión logística).

OBJETIVO 1: ¿Muestran un nivel más prosocial-altruista los niños que pertenecen al Movimiento Scout que los que no pertenecen al mismo?

Para dar respuesta a este interrogante se van a plantear una serie de preguntas que obedecen a las diferentes hipótesis que se han expuesto al principio de este capítulo y a los cuestionarios de la conducta prosocial-altruista que se han valorado de cada sujeto: autoevaluación, valoración del docente, de los compañeros, del padre y de la madre. Se incluirá la evaluación de las diferentes dimensiones que contemplan los distintos cuestionarios: la ayuda física, el servicio físico, el compartir, la ayuda verbal, la confirmación y valoración positiva del otro, la escucha profunda, la empatía, la solidaridad, y la presencia positiva y unidad con el grupo; la comparación entre dos grupos “scouts” de similares características; y también, se indagará en la posible relación que se establece entre las diferentes pruebas utilizadas y sus características de fiabilidad interna.

En la siguiente tabla 1, se resumen los datos obtenidos en cada una de las pruebas (autoevaluación, evaluación para el docente, el compañero, los padres y madres) por rangos de edades y en función del grupo al que se pertenece (“scout” y “no scout”).

Y en la tabla 2, se presenta la información sobre la puntuación total directa de los cuestionarios (media) por grupos y el Análisis de Varianza realizado, a partir del cual, se va a dar respuesta a la mayoría de los interrogantes planteados:

Tabla 1: Resumen de los datos por rangos de edades y cuestionarios


CUESTIONARIOS	RANGOS DE EDAD	GRUPO "SCOUT"	GRUPO "NO SCOUT"
Autoevaluación	6-8	119,14	113,00
	8-11	111,00	110,50
	11-14	121,30	102,80
	14-18	102,76	108,53
	Media de Grupo	111,40	108,64
Cuestionario para el Docente	6-8	117,86	104,71
	8-11	120,31	107,00
	11-14	103,20	95,10
	14-18	80,35	78,24
	Media de Grupo	102,96	94,52
Cuestionario para los Compañeros	6-8	30,50	27,85
	8-11	24,56	22,64
	11-14	24,42	21,17
	14-18	22,48	22,52
	Media de Grupo	24,66	23,04
Cuestionario para el Padre	6-8	98,86	94,14
	8-11	105,56	104,38
	11-14	99,20	101,70
	14-18	95,53	103,71
	Media de Grupo	99,94	102,18
Cuestionario para la Madre	6-8	108,86	95,86
	8-11	123,00	100,56
	11-14	108,30	107,40
	14-18	109,18	117,59
	Media de Grupo	113,38	107,06

Tabla 2: Análisis de Varianza de un factor entre el grupo "scout" y el grupo "no scout".

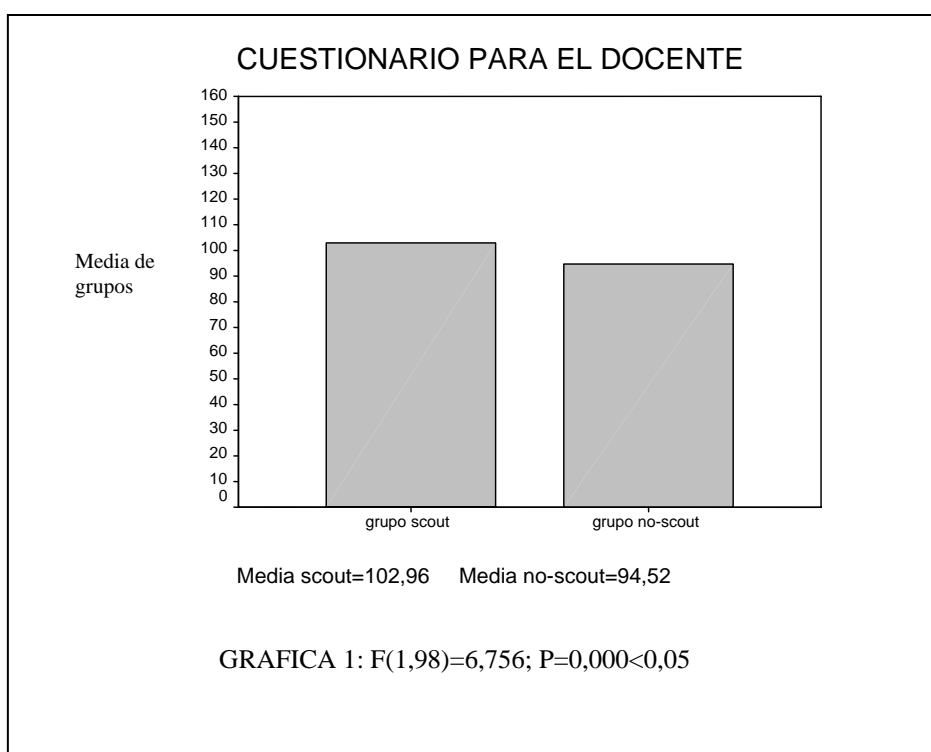
CUESTIONARIOS	MEDIA "SCOUT"	MEDIA "NO SCOUT"	F (1,98)	P
VD1 Autoevaluación	111,40	108,64	2, 139	0,004
VD2 Evaluación Docente	102,96	94, 52	6,756	0,000
VD3 Evaluación compañeros	24, 6600	23, 0400	4,727	0,000
VD4 Evaluación madre	113, 38	107, 06	1,003	0,496
VD5 Evaluación padre	99, 94	102,18	1,067	0,410

* significativo.

En cuanto a los factores que evalúan cada una de las pruebas, la comparación entre ambos grupos "scouts", la posible relación y características de las pruebas, sus puntuaciones directas (media) y el Análisis de Varianza realizado, serán descritos en una serie de interrogantes planteados al final de este objetivo.

 *¿Considerarán los docentes más prosociales-altruistas a los niños y jóvenes "scouts" que a los niños y jóvenes "no scouts"?*

En la gráfica 1, donde queda representada la VD2, se pueden observar las puntuaciones medias totales que cada uno de los grupos ha obtenido de la evaluación que realizaron los docentes en el Cuestionario para el Docente de Roche (1998). Así, teniendo en cuenta que la puntuación directa máxima posible que se puede obtener en esta prueba es de 160 puntos, se puede apreciar cómo los sujetos del grupo "scout" son, aparentemente, mejor valorados por su docente que los del grupo "no scout" con casi 9 puntos de diferencia.

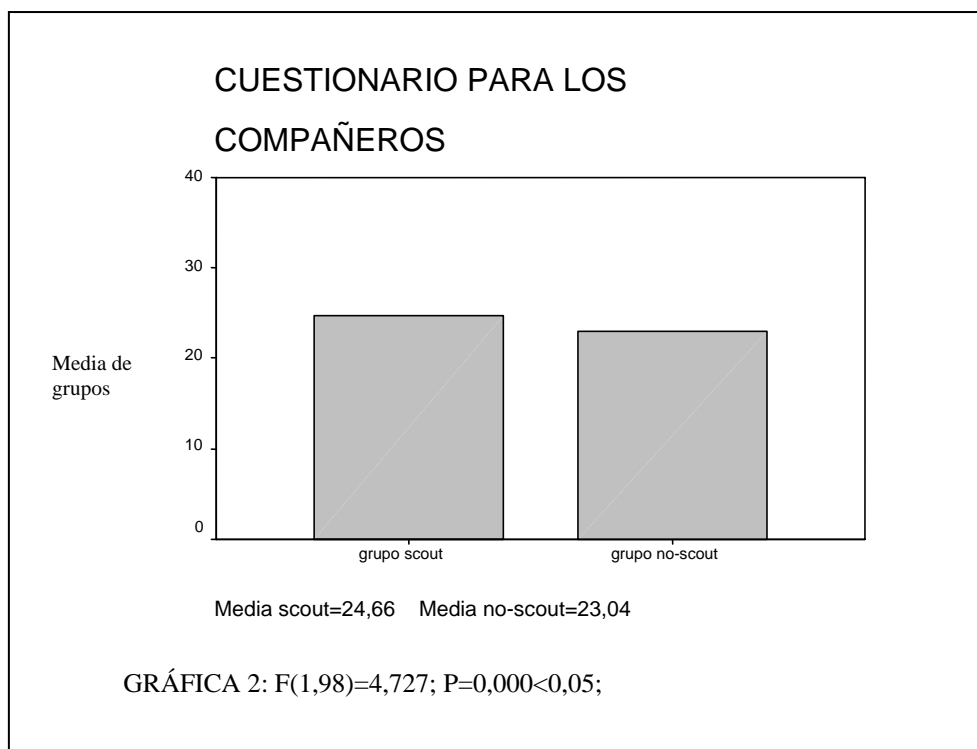


Estas diferencias son confirmadas estadísticamente mediante el Análisis de Varianza, donde se obtiene una $F(1,98)=6,756$; $p=0,000<0,05$. Por lo tanto, se puede afirmar que los docentes consideran que los niños que pertenecen al grupo “scout” muestran un mejor nivel de comportamiento prosocial-altruista que los que no pertenecen al mismo. En este sentido, es preciso recordar que era el mismo maestro el que valoraba al niño “scout” y a su equivalente “no scout”. Por lo tanto, el juez que aprecia la diferencia en la comparación es el mismo, minimizando los sesgos procedentes de la persona que realiza la valoración.

📖 *¿Evaluarán los compañeros de la clase como más prosociales-altruistas a los niños y jóvenes “scouts” que a los niños y jóvenes “no scouts”?*

Para contestar a esta pregunta sobre la VD3 se utilizó el Cuestionario del Compañero (Roche, 1998) y se le pidió a cuatro compañeros de la clase elegidos al azar (como ya se ha comentado en el apartado de procedimiento) su opinión sobre la conducta prosocial-altruista que el sujeto “scout” y el sujeto “no scout”

desarrollaban en el aula. Los mismos cuatro compañeros evaluaban a uno y a otro sujeto.

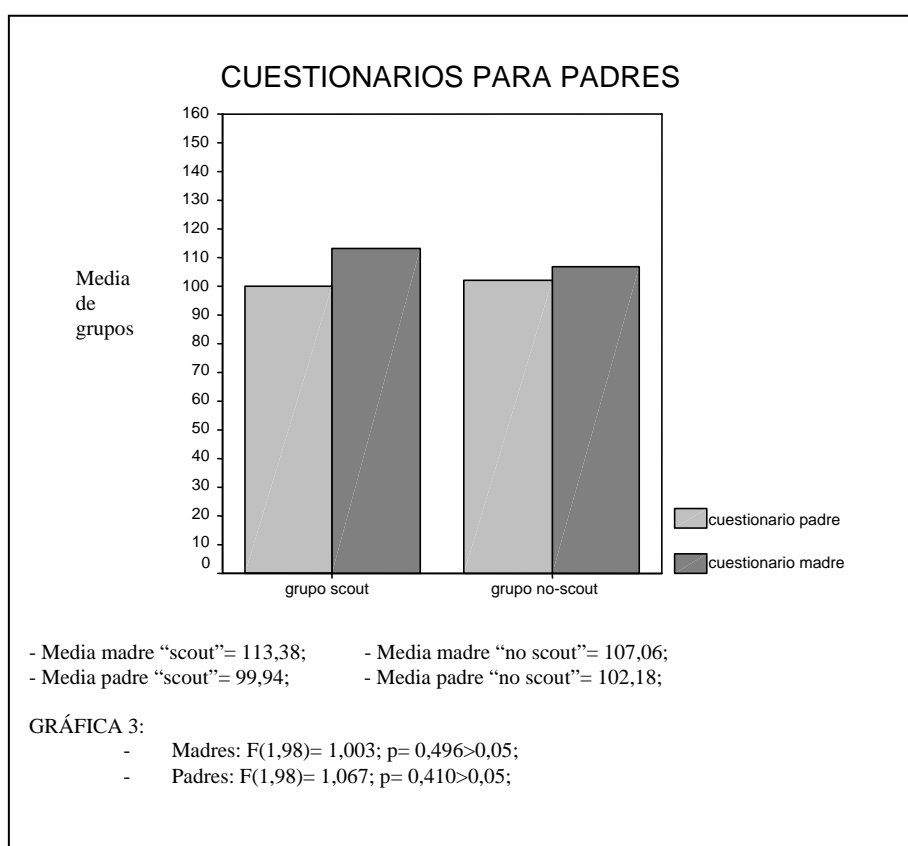


Así, en la gráfica 2, se pueden ver representadas las puntuaciones medias de cada grupo, "scout" y "no scout", obtenidas a partir de la media de los cuatro compañeros que han evaluado a cada sujeto. Puede apreciarse cómo los niños y jóvenes "scouts" son mejor valorados que los "no scouts" por sus compañeros de clase, teniendo en cuenta que la puntuación directa máxima posible que se puede obtener es de 40 puntos. Para comprobar si estas diferencias entre ambos grupos son significativas, se realiza un Análisis de Varianza de un factor con el que se comprueban las posibles diferencias estadísticas entre ambos grupos. En concreto, se obtiene una $F(1,98)= 4,727$; $p= 0,000<0,05$. Con lo que se puede afirmar que los compañeros valoran a los niños "scouts" como aquellos que desarrollan en el aula más conductas prosociales-altruistas que los niños "no scouts".

📖 *¿Evaluarán los padres y madres del grupo "scout" como más prosociales-altruistas a sus hijos que los padres y madres del grupo "no scout"?*

En la gráfica 3 están representadas las puntuaciones medias de las VD4 y VD5 que obtienen los niños y jóvenes "scouts" y "no scouts" a partir de la evaluación que realizaron de ellos sus madres y padres. Para contestar a esta pregunta, se ha utilizado el Cuestionario para Padres y Madres adaptado a partir del Cuestionario del Docente elaborado por Roche (1998). En este caso se puede observar cómo aparentemente existen diferencias entre un grupo y otro, favoreciendo la puntuación más alta al grupo "scout", con 6 puntos de diferencia en el caso de la madre. En cuanto a la evaluación que realizan los padres, también existen ciertas diferencias, mucho menores que entre las madres, donde destacan los padres del grupo "no scout", pues valoran más positivamente a sus hijos que los padres del grupo "scout". De nuevo, es conveniente hacer referencia a la puntuación directa máxima que se puede obtener con este instrumento, 160 puntos.


Para comprobar estadísticamente, si realmente son significativas las diferencias entre la evaluación que realizan los padres ("scout" y "no scout") y la que realizan las madres (scout" y "no scout") se lleva a cabo un Análisis de Varianza de un factor que muestra cómo no hay diferencias significativas entre los grupos. Concretamente en el grupo de las madres "scouts" y "no scouts" se obtuvo una $F(1,98)= 1,003$; $p= 0,496 > 0,05$; y en el grupo de los padres "scouts" y "no scouts" se obtuvo una $F(1,98)= 1,067$; $p= 0,410 > 0,05$. Ante este resultado, parece interesante realizar otro tipo de correlaciones entre datos.



De esta forma, se comparan las puntuaciones obtenidas de la evaluación de los padres y madres dentro del mismo grupo. Así, se comparan los padres y madres "scout" entre sí y los padres y madres "no scout" entre sí. En este caso, con el ANOVA se obtiene para el grupo "scout" una $F(1,98)= 8,399$; $p= 0,005 < 0,05$; y para el grupo "no scout" una $F(1,98)= 0,889$; $p= 0,348 > 0,05$. A partir de este análisis estadístico, se puede decir que existen diferencias significativas en la evaluación que realizan sobre sus hijos, los padres y madres del grupo "scout", donde las madres valoran más positivamente a sus hijos que los padres; en contraposición con los padres y madres "no scout", donde no se hallan diferencias significativas entre sus evaluaciones.

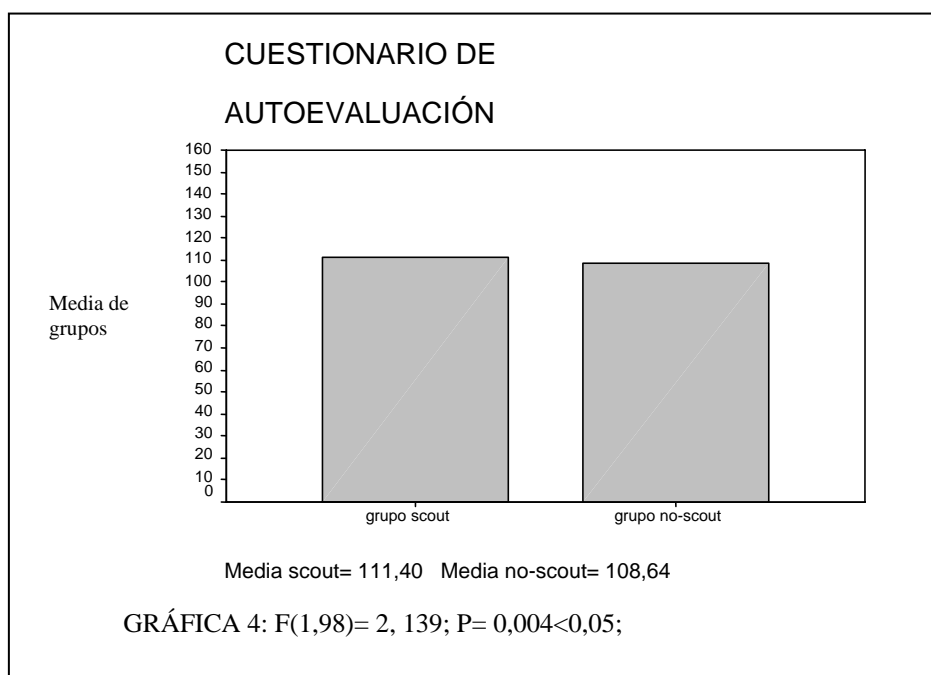
Si realizamos, además, una media entre las evaluaciones de los padres y madres del grupo "scout" sobre la conducta prosocial-altruista de sus hijos y la comparamos con la media obtenida de las evaluaciones realizadas por los padres

y madres del grupo “no scout” y las comparamos entre sí, se obtiene una $F(1,98)= 1,320$; $p= 0,253 > 0,05$. En este caso, se puede decir que no existen diferencias significativas entre la evaluación media que realizan padres y madres de un grupo y otro sobre la conducta prosocial-altruista de sus hijos (“scout” y “no scout”). En general, se puede afirmar que no hay diferencias significativas en la evaluación que los padres y madres realizan sobre el comportamiento prosocial-altruista de sus hijos, tanto en un grupo como en otro, excepto cuando se compara la evaluación que realizan los padres y madres del grupo “scout”, donde sí existen diferencias significativas entre ellos, destacando las madres como las que mejor valoran a sus hijos “scout”.

 ***¿Qué grupo se autoevaluará más positivamente, el grupo “scout” o el grupo “no scout”?***

En la gráfica 4 están representadas las puntuaciones medias de la VD1, obtenidas por el grupo "scout" y el grupo "no scout" en la autoevaluación de su comportamiento prosocial-altruista en el cuestionario de Autoevaluación de Roche (1998). Como se puede apreciar, la diferencia entre un grupo y otro, favorece al grupo "scout" con una puntuación más alta que el grupo “no scout”, teniendo en cuenta otra vez que la puntuación directa máxima posible que se puede obtener es de 160 puntos.

Los resultados del ANOVA confirmaron que dichas diferencias son significativas entre la autoevaluación que realizaron los niños y jóvenes "scouts" y la que realizaron los niños y jóvenes "no scouts", en concreto una $F(1,98)= 2,139$; $p= 0,004 < 0,05$. Por lo que, se puede afirmar que los niños que están en grupos “scouts” se autoevalúan como más prosociales-altruistas que los niños que no pertenecen a ningún grupo “scout”, ni ninguna otra ONG.



📖 *¿Qué grupo será mejor valorado en aspectos como la ayuda física, el servicio físico, el compartir, la ayuda verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, y presencia positiva y unidad con el grupo?*

Como ya se ha comentado al principio de este epígrafe, dentro de cada uno de los cuestionarios se valoraban una serie de factores que caracterizan de alguna manera, el comportamiento prosocial-altruista. Estos factores son la ayuda física, la solidaridad, el compartir, la ayuda verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, y presencia positiva y unidad con el grupo. Para obtener los resultados de estos aspectos, se ha hallado la media de las puntuaciones directas de cada uno de los factores en cada una de las pruebas: Cuestionario de Autoevaluación, Cuestionario para el Docente, Cuestionario para el Compañero, Cuestionario para el Padre y Cuestionario para la Madre. Con esta media total para cada uno de los factores y

en función de cada grupo “scout” y “no scout”, se realiza un Análisis de Varianza de un factor para ver si existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de cada grupo en lo que se refiere a estas dimensiones. Es conveniente, tener en cuenta que la puntuación directa media máxima posible que en cada factor se podía obtener era de 16 puntos. Así, en la siguiente tabla se presentan todos estos datos:

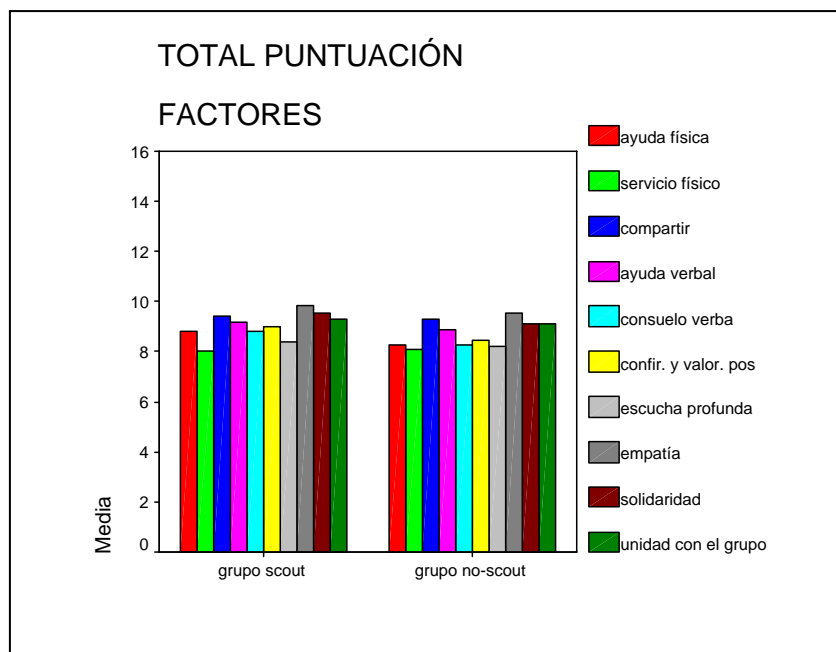
Tabla 3: Análisis de Varianza de un factor entre grupos en función de las dimensiones que valoran los cuestionarios.

FACTORES	MEDIA “SCOUT”	MEDIA “NO “SCOUT”	F(1,98)	P
Ayuda física	8,8210	8,2750	2,407	0,001*
Servicio Físico	8,0440	8,0900	2,536	0,001*
Compartir	9,4440	9,3240	1,676	0,036*
Ayuda verbal	9,1940	8,8800	1,873	0,015*
Consuelo verbal	8,8410	8,2570	1,866	0,015*
Confirmación y valoración positiva del otro	9,0250	9,4790	1,947	0,010*
Escucha profunda	8,4190	8,2170	1,525	0,070
Empatía	9,8670	9,5460	2,042	0,007*
Solidaridad	9,5200	9,1220	2,030	0,007*
Presencia positiva y unidad con el grupo	9,2830	9,0970	2,160	0,004*

* significativo.

En la gráfica 5, se puede observar la representación gráfica de las puntuaciones medias totales que cada uno de los grupos (“scout” y “no scout”) ha obtenido en los distintos cuestionarios (autoevaluación, para el docente, para el compañero, para el padre y para la madre), en lo que se refiere a estos factores ya descritos como: la ayuda física, el servicio físico, el compartir, etc. (Roche, 1998). De esta forma, se puede apreciar cómo los sujetos del grupo “scout” son aparentemente mejor valorados en esta serie de aspectos antes enumerados, excepto en los factores “servicio físico” y “confirmación y valoración positiva del otro”, donde es mejor valorado el grupo “no scout”.

Gráfica 5: Puntuación total de los factores de los cuestionarios.



Como queda reflejada en la tabla anterior, estas diferencias se confirman a través del Análisis de Varianza como estadísticamente significativas, salvo en el factor “escucha profunda” donde las diferencias no son significativas. De esta manera: *ayuda física* obtiene una $F(1,98)= 2,407$; $p= 0,001<0,05$; *servicio físico* una $F(1,98)= 2,536$; $p= 0,001<0,05$; *compartir* una $F(1,98)= 1,676$; $p= 0,036<0,05$; *ayuda verbal* una $F(1,98)= 1,873$; $p= 0,015<0,05$; *consuelo verbal* una $F(1,98)= 1,866$; $p= 0,015<0,05$; *confirmación y valoración positiva del otro* una $F(1,98)= 1,947$; $p= 0,010<0,05$; *escucha profunda* una $F(1,98)= 1,525$; $p= 0,070>0,05$; *empatía* una $F(1,98)= 2,042$; $p= 0,007<0,05$; *solidaridad* una $F(1,98)= 2,030$; $p= 0,007<0,05$; y *presencia positiva y unidad con el grupo* una $F(1,98)= 2,160$; $p= 0,004<0,05$. Por lo tanto, se puede decir en general, que el grupo “scout” es mejor valorado en la mayoría de los factores que el grupo “no scout”, salvo en los factores de “servicio físico” y “confirmación y valoración positiva del otro”, y que estas diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos, excepto en el factor de “escucha profunda”.

📖 *¿Existe algún tipo de relación entre las diferentes pruebas utilizadas para valorar la conducta prosocial-altruista de los niños y jóvenes del grupo “scout” y el grupo “no scout”? ¿Qué características de fiabilidad interna presentan dichos cuestionarios?*

Para responder a estas preguntas, se ha realizado, en primer lugar, un análisis de correlación entre variables dependientes, utilizando el Coeficiente de Correlación de Pearson. De esta forma, se han cruzado los datos de las diferentes pruebas de evaluación para observar qué tipo de relación lineal se establecía entre unas y otras. En la siguiente tabla, se exponen los resultados obtenidos de dicho análisis estadístico:

Tabla 4: Resumen de los datos que relacionan los distintos cuestionarios.

	Autoevaluación	Evaluación del Docente	Evaluación de los Compañeros	Evaluación de la madre	Evaluación del padre	Padre evaluado	Madre evaluada	Total Puntuación
Autoevaluación	1,000							
Evaluación Docente	0,371**	1,000						
Evaluación Compañeros	0,461**	0,452**	1,000					
Evaluación madre	-0,043	0,178	0,175	1,000				
Evaluación padre	0,050	0,231*	0,140	0,574**	1,000			
Padre evaluado	0,532**	0,292**	0,198*	-0,025	-0,010	1,000		
Madre evaluada	0,628**	0,203*	0,270**	0,035	0,066	0,729**	1,000	
Total puntuación	0,579**	0,765**	0,560**	0,559**	0,626**	0,342**	0,385**	1,000

** p<0,01

* p<0,05

A partir de estos datos, se puede interpretar que en general, existe una relación positiva entre la mayoría de las pruebas utilizadas para valorar la conducta prosocial-altruista de los niños y jóvenes “scout” y “no scout”. Concretamente, se puede destacar el cuestionario para el docente, donde la correlación entre éste y la puntuación total obtenida a partir de las cinco pruebas,

es muy alta. Es decir, es una de las valoraciones que más peso adquiere en la valoración total que se realiza de los niños y jóvenes de un grupo y otro. Además, este dato coincide con que es en la valoración del docente donde más diferencias se encuentran entre la evaluación de los grupos “scout” y “no scouts”.


En cuanto a las características de fiabilidad interna que presentan los diferentes cuestionarios utilizados (autoevaluación, evaluación del docente, evaluación de los compañeros, evaluación de la madres, evaluación del padre, evaluación del monitor scout, y el cuestionario para valorar la conducta prosocial-altruista del padre y de la madre), se puede decir, observando la siguiente tabla 5, que es elevada en la mayoría de los casos:

Tabla 5: Consistencia interna de los diferentes cuestionarios (alpha de Crombach).

CUESTIONARIOS	NÚMERO DE ÍTEMS	COEFICIENTE ALPHA
Cuestionario de autoevaluación	40	0,9278
Cuestionario para el docente	40	0,9561
Cuestionario para los compañeros	10	0,9226
Cuestionario para las madres	40	0,9190
Cuestionario para los padres	40	0,9416
Cuestionario para el monitor scout	40	0,9624
Cuestionario para valorar la conducta prosocial-altruista de los padres	34	0,8239
Cuestionario para valorar la conducta prosocial-altruista de las madres	34	0,8070

De esta forma, se puede decir que el cuestionario que mayor coeficiente alpha de Crombach presenta es el dirigido al monitor scout (alpha= 0,9624), seguido del dirigido al docente (alpha= 0,9561), a los padres (alpha= 0,9416), la autoevaluación (alpha= 0,9278), a los compañeros (alpha= 0,9226) y el cuestionario para las madres (alpha= 0,9190). Por último, señalar que los cuestionarios que cuentan con una menor consistencia interna, en comparación

con los anteriores, son los cuestionarios utilizados para evaluar la conducta prosocial-altruista de los padres ($\alpha = 0,8239$) y madres ($\alpha = 0,8070$). En general, se puede decir que son instrumentos de evaluación con un alta fiabilidad interna, aspecto que hasta el momento no había sido recogido por la literatura empírica.

 ***¿Habrá diferencias significativas entre la evaluación realizada a dos grupos “scouts” sobre su conducta prosocial-altruista?***

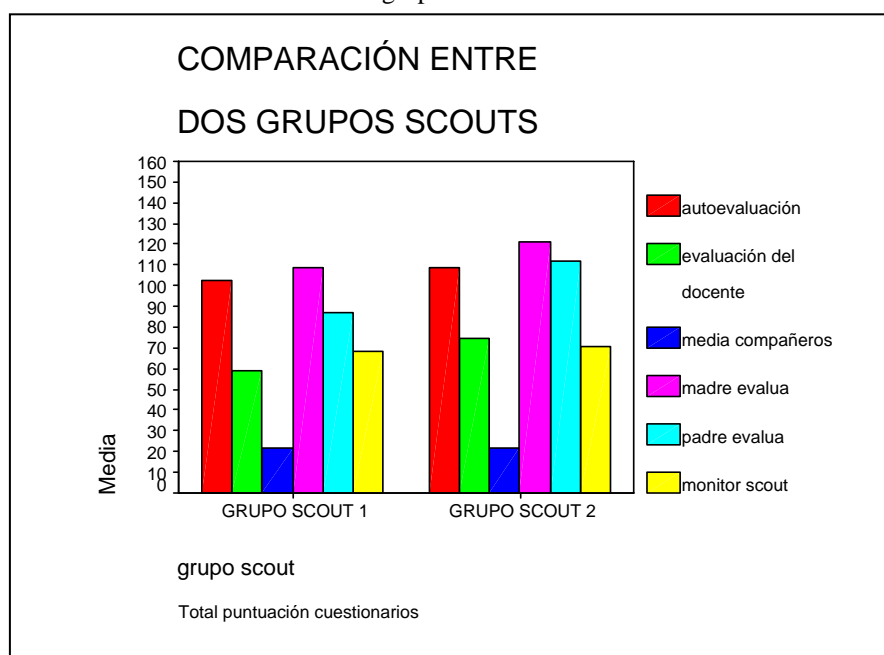
En el apartado de procedimiento, se ha hecho referencia a esta comparación, pues se pretendía averiguar si la conducta prosocial-altruista era característica sólo del primer grupo “scout” o podía ser un aspecto común entre grupos “scouts” diferentes, pero con características comunes (pertenecer a la misma asociación y federación, realizar actividades similares, estar ubicado en la misma ciudad, etc.). De esta forma, se compararon los datos obtenidos en los distintos cuestionarios por el grupo 1 de edades comprendidas entre 14 y 17 años (nueve chicos) y los datos del grupo 3 de la misma franja de edad (nueve chicos). Así, en la siguiente tabla 6 quedan reflejados estos datos:

Tabla 6: Análisis de Varianza entre los dos grupos scouts.

CUESTIONARIOS	MEDIA “SCOUT I”	MEDIA “SCOUT III”	F (1,98)	P
VD1 Autoevaluación	102,22	109,00	0,538	0,474
VD2 Evaluación Docente	59,33	74,33	3,031	0,101
VD3 Evaluación compañeros	21,69	21,47	0,046	0,832
VD4 Evaluación madre	109,00	120,89	1,756	0,204
VD5 Evaluación padre	87,00	112,22	2,795	0,114
VD6 Evaluación del monitor scout	68,33	70,44	0,046	0,834

En la gráfica 6, se observa la representación gráfica de estas puntuaciones medias totales en las diferentes pruebas (autoevaluación, para el docente, para el compañero, para el padre y para la madre) de cada uno de los grupos “scouts”. De esta forma, a primera vista se puede apreciar cómo el grupo 1 objeto de nuestra investigación es peor valorado que el grupo 3 con el que se compara.

Grafica 6: Puntuación de cada grupo “scout” en los diferentes cuestionarios.



Como han quedado resumidos los datos en la tabla anterior y a pesar de esas aparentes diferencias, se puede afirmar que estadísticamente no son significativas entre un grupo “scout” y otro. De esta forma, el Análisis de Varianza establece que en el *cuestionario de autoevaluación* se obtiene una $F(1,98) = 0,538$; $p = 0,474 > 0,05$; en el *cuestionario para el docente* una $F(1,98) = 3,031$; $p = 0,101 > 0,05$; en el *cuestionario para los compañeros* una $F(1,98) = 0,046$; $p = 0,832 > 0,05$; en el *cuestionario para la madre* una $F(1,98) = 1,756$; $p = 0,204 > 0,05$; en el *cuestionario para el padre* una $F(1,98) = 2,795$; $p = 0,114 > 0,05$; y en el *cuestionario para el monitor scout* una $F(1,98) = 0,046$; $p = 0,834 > 0,05$. Por lo tanto, se puede decir, en general, que no hay diferencias significativas entre la evaluación en conducta prosocial-altruista de un grupo scout y la del otro.

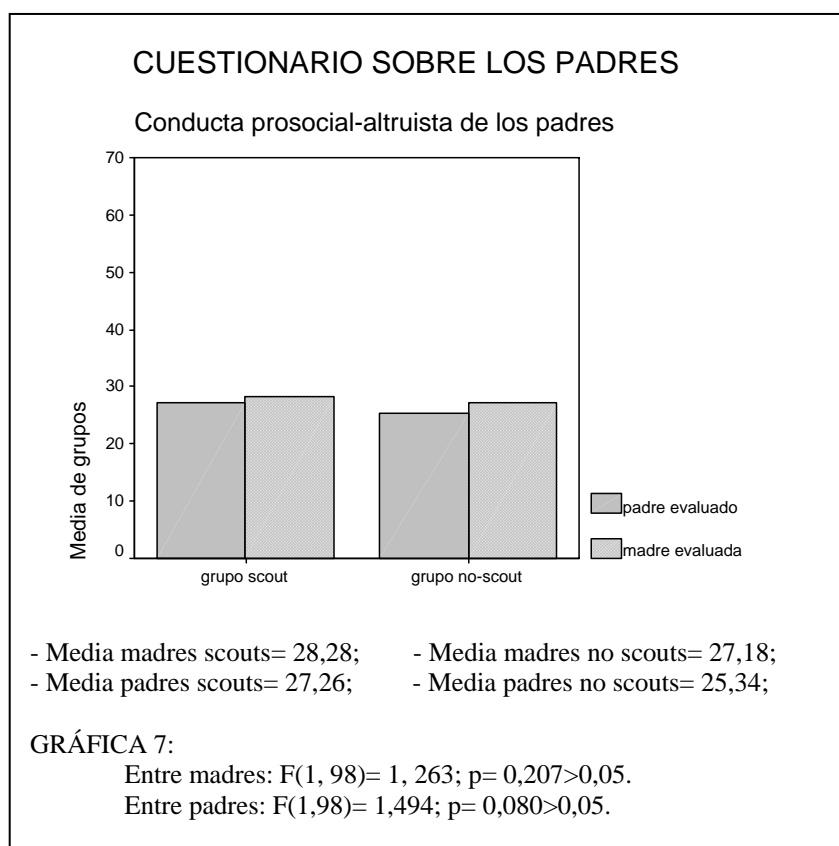
OBJETIVO 2: ¿Qué niños evaluarán mejor a sus padres y madres, en cuanto a su conducta prosocial-altruista, los del grupo “scout” o los del grupo “no scout”?:

En la siguiente tabla se presenta la información sobre la puntuación directa (media) y el Análisis de Varianza realizado, a partir del cual se va a dar respuesta a este interrogante:

Tabla 7: Análisis de Varianza en función de las evaluaciones de los padres y madres.

CUESTIONARIOS	MEDIA “SCOUT”	MEDIA “NO SCOUT”	F (1,98)	P
VD7 Madre evaluada	28,28	27,18	1,263	0,207
VD8 Padre evaluado	27,26	25,34	1,494	0,080

En la gráfica 7, se representan las puntuaciones medias directas que los sujetos valoraron sobre la conducta prosocial-altruista de sus padres y madres respectivamente con el Cuestionario de López (1994), que corresponden a las VD6 y VD7, donde la puntuación de las madres "scouts" es más alta que la puntuación media de las madres "no scouts" en poco más de un punto. En cuanto a las puntuaciones medias que los padres "scouts" y "no scouts" obtienen de la evaluación realizada por sus hijos, se puede apreciar una diferencia de casi 2 puntos entre un grupo y otro, favoreciendo a los padres del grupo “scout”. En cuanto a la puntuación directa máxima posible que se puede obtener en esta prueba, hay que decir que es de 68 puntos.



Sin embargo, una vez realizado el Análisis de Varianza, no se puede afirmar que las diferencias sean significativas, ni entre las madres "scouts" y "no scouts", pues concretamente se obtiene una $F(1, 98) = 1,263$; $p = 0,207 > 0,05$; ni entre los padres "scouts" y "no scouts", que obtuvieron una $F(1,98) = 1,494$; $p = 0,80 > 0,05$. Por lo tanto, no hay diferencias significativas entre la evaluación que hacen de sus padres y madres los niños que pertenecen al grupo "scout" y los que pertenecen al grupo "no scout". Al igual que en el primer objetivo, dentro de la evaluación que realizaron los padres y madres sobre sus hijos, parece interesante incluir en este segundo objetivo algunas otras relaciones entre los resultados de la evaluación que realizan los hijos sobre sus padres y madres. Así, al comparar la puntuación de los padres y madres de un mismo grupo, se obtiene una $F(1,98) = 0,347$; $p = 0,557 > 0,05$ para el grupo de padres y madres "scouts" y una $F(1,98) = 0,952$; $p = 0,332 > 0,05$ para el grupo de padres y madres "no scout".

En este caso, también se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre las evaluaciones de los padres y madres de cada grupo. Por otro lado, si realizamos una media entre las puntuaciones obtenidas por los padres y madres del grupo “scout” a partir de la evaluación que realizan sus hijos y otra media entre las puntuaciones obtenidas por los padres y madres del grupo “no scout”, y se relacionan dichas puntuaciones con un Análisis de Varianza, se obtiene una $F(1,98) = 0,676$; $p = 0,413 > 0,05$. Es decir, en este caso, tampoco se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones de los grupos.

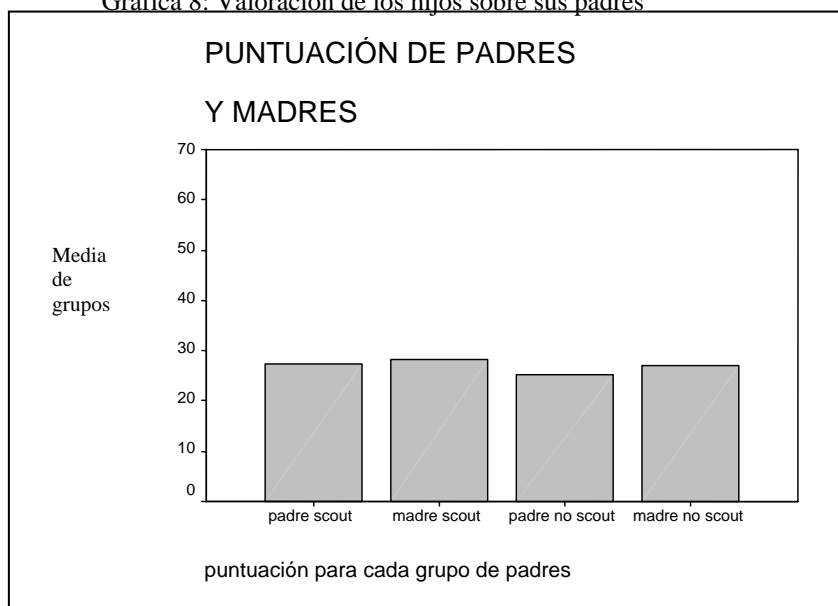
Ante estos resultados, donde no hay diferencias significativas entre la evaluación que realizan los niños y jóvenes del grupo “scout” y el grupo “no scout” sobre sus padres, se realiza otro ANOVA para ver si existen diferencias significativas entre los cuatro grupos que forman los padres “scout” y “no scout”, y las madres “scout” y “no scout”. En la siguiente tabla quedan representadas las puntuaciones medias directas de cada grupo:

Tabla 8: Análisis de Varianza de cuatro grupos.

CUESTIONARIOS PARA EVALUAR A LOS PADRES	PADRE “SCOUT”	MADRE “SCOUT”	PADRE “NO SCOUT”	MADRE “NO SCOUT”	F(3,52)	P
Evaluación de la conducta prosocial-altruista de los padres	27,26	28,28	25,34	27,18	0,914	0,435

En este caso, se obtiene una $F(3,52) = 0,914$; $p = 0,435 > 0,05$; por lo que se puede decir que tampoco hay diferencias significativas entre los grupos de padres y madres “scout” y “no scout”. Al no existir diferencia alguna entre las evaluaciones que han realizado los niños y jóvenes “scouts” y “no scouts” sobre sus padres y madres, parece reforzarse la idea de que es la pertenencia al Movimiento Scout lo que los hace más altruistas y no el hecho de que sus padres/madres sean más o menos altruistas, máxime cuando se han detectado diferencias significativas entre las evaluaciones realizadas a estos niños y jóvenes.

Gráfica 8: Valoración de los hijos sobre sus padres



📖 **¿Existe algún tipo de relación entre la evaluación en conducta prosocial-altruista que se realiza sobre el padre y la madre con la valoración positiva de dicho comportamiento en sus hijos?**

Teniendo en cuenta que en este trabajo no se ha controlado el tipo de modelo que ejercen los padres y madres sobre sus hijos y habiendo comprobado que no existen diferencias significativas entre las evaluaciones realizadas por los mismos, surge la inquietud por verificar si se da algún tipo de relación lineal entre la evaluación que reciben los niños y jóvenes, y la que éstos realizan sobre sus padres y madres. Es decir, se trata de ver si una valoración positiva sobre la conducta prosocial-altruista que los padres y madres reciben, correlaciona con una valoración positiva sobre dicha conducta en sus hijos. Así, se considerarán como variables independientes las puntuaciones de los padres y madres, y como variable dependiente la puntuación total media obtenida por los niños y jóvenes en las cinco pruebas que se han descrito en apartados anteriores (autoevaluación, evaluación del docente y los compañeros, y evaluación de los padres y madres). Mediante una regresión lineal, se obtuvieron los siguientes datos, donde la variable independiente del padre es automáticamente excluida del modelo:

MODELO RESUMEN Y ANOVA:

	R	R CUADRADO	F	p
Predictor constante: Madre evaluada	0,385	0,148	17,040	0,000

COEFICIENTES ESTADÍSTICOS:

MODELO	B	BETA	t	p
Madre evaluada	0,668	0,385	4,128	0,000

A partir de estos resultados, se puede comentar que a pesar del escaso porcentaje de explicación de la varianza que se obtiene (14,8%) y un coeficiente de correlación lineal bajo (0,385), el Análisis de la Varianza realizado confirma la validez del modelo. Así, al resultar una $F(1,98) = 17,040$; $p = 0,000 < 0,05$, se puede decir que la variable de la madre evaluada ejerce algún tipo de efecto en la puntuación total media que los niños y jóvenes “scout” y “no scout” obtienen en las cinco pruebas sobre conducta prosocial-altruista. Además, en función de los coeficientes estadísticos obtenidos, donde $B = 0,668$; es distinto de cero, el valor Beta es de 0,385 y el valor de t (T de Student) es de 4,128 con un probabilidad límite de $p = 0,000 < 0,05$, se puede afirmar que el modelo predictivo es válido. Es decir, una evaluación positiva en conducta prosocial-altruista de la madre, puede implicar una variable predictora para que sus hijos también sean mejor valorados en dicho comportamiento.

OBJETIVO 3: ¿Qué conjunto de variables predictoras ejercen mayor influencia en la realización de conductas prosociales-altruistas?

Para dar respuesta a esta pregunta se van a plantear una serie de interrogantes que obedecen a las diferentes variables (descritas en el capítulo segundo de esta tesis doctoral) relacionadas con la mayor o menor realización de comportamientos prosociales-altruistas, como la edad, el sexo, el número de hermanos, la posición entre los hermanos, el tipo de colegio y el trabajo de la madre dentro o fuera de casa, y que han sido utilizadas para igualar a cada pareja de niños “scout” y “no scout”.

¿Es la edad una variable que influya en la realización de conductas prosociales-altruistas?

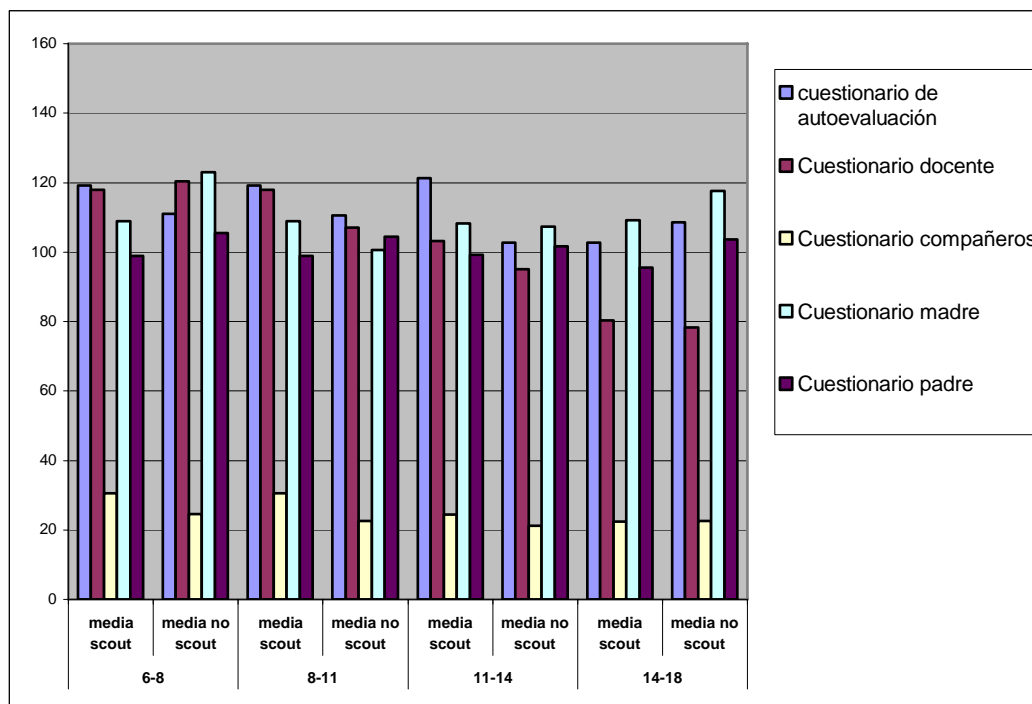
Como ya se ha comentado en capítulos anteriores, la edad es una variable que ejerce cierta influencia en la mayor o menor realización de conductas prosociales-altruistas. Para ver en qué medida este estudio puede contribuir en el esclarecimiento de esta idea, se realiza un Análisis de Varianza de dos factores a partir de cada una de las pruebas utilizadas para medir la conducta en cuestión comparando cada uno de los grupos (scout y no scout). Previamente a la realización de dicho análisis, se establecen rangos de edades, quedando dividido cada grupo “scout” y “no scout” en cuatro subgrupos: de 6-8 años (siete niños “scout” y siete “no scout”), de 8-11 años (dieciséis niños “scout” y dieciséis “no scout”), de 11-14 años (diez niños “scout” y diez “no scout”) y de 14-18 años (diecisiete jóvenes “scout” y diecisiete “no scout”). Teniendo en cuenta estos aspectos y los diferentes cuestionarios utilizados en la investigación, en el siguiente cuadro quedan expuestos los resultados.

Tabla 9: Análisis de Varianza de los factores edad y grupo "scout" y "no scout".


CUESTIONARIOS Y RANGOS POR EDADES		MEDIA "SCOUT"	MEDIA "NO SCOUT"	F (3,52)	p
Cuestionario de autoevaluación:	6-8	119,14	113,00	0,952	0,419
	8-11	111,00	110,50		
	11-14	121,30	102,80		
	14-18	102,76	108,53		
Cuestionario docente:	6-8	117,86	104,71	0,191	0,902
	8-11	120,31	107,00		
	11-14	103,20	95,10		
	14-18	80,35	78,24		
Cuestionario compañeros:	6-8	30,50	27,85	0,295	0,829
	8-11	24,56	22,64		
	11-14	24,42	21,17		
	14-18	22,48	22,52		
Cuestionario madre:	6-8	108,86	95,86	2,732	0,048*
	8-11	123,00	100,56		
	11-14	108,30	107,40		
	14-18	109,18	117,59		
Cuestionario padre:	6-8	98,86	94,14	0,271	0,846
	8-11	105,56	104,38		
	11-14	99,20	101,70		
	14-18	95,53	103,71		

* significativo.

GRÁFICO 9: La edad y la conducta prosocial-altruista.



Para comprobar si estas pequeñas diferencias observadas son estadísticamente significativas, se realizó un Análisis de Varianza de dos factores, pudiendo comprobar que sólo se dan diferencias significativas en función de la edad y del grupo al que se pertenece en el cuestionario para la madre, en el resto de cuestionarios parece que en función de la edad y el grupo al que se pertenece no existen diferencias significativas en lo que a puntuación sobre la conducta prosocial-altruista se refiere. Así, en el *cuestionario para la madre* se obtiene una $F(3,52) = 2,732$; $p = 0,048 < 0,05$. A partir de este resultado, se puede decir que los rangos de edad menores y pertenecientes al grupo “scout” son los que obtienen una mayor puntuación en conducta prosocial-altruista en lo que respecta al cuestionario para la madre.

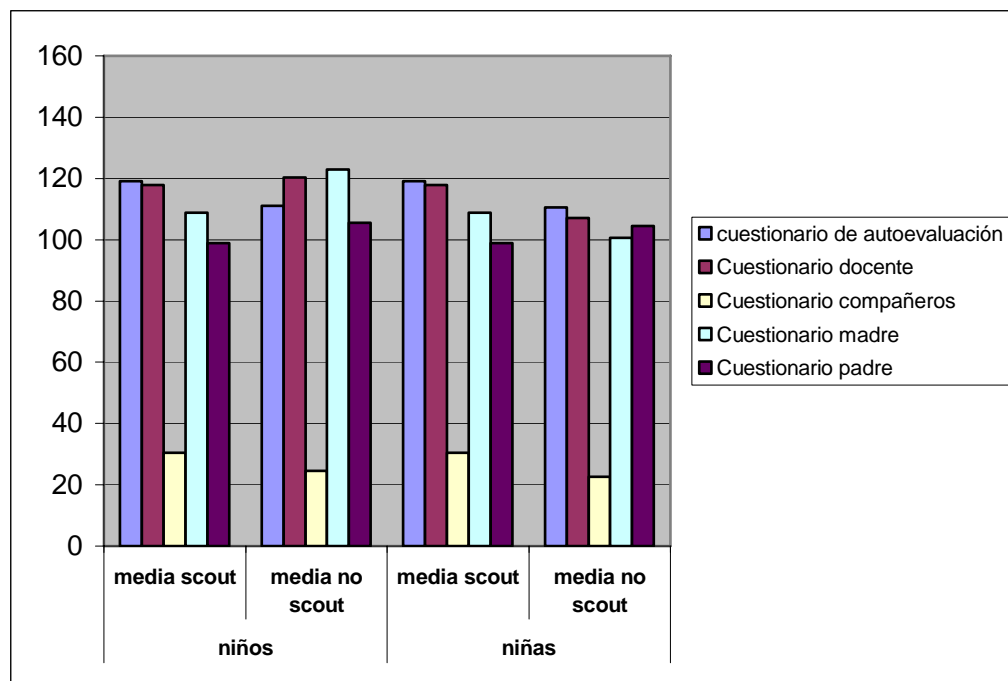
 *¿Ejerce la variable sexo algún tipo de influencia a la hora de realizar más o menos comportamientos prosociales-altruistas?*

Como ya se vio en la revisión bibliográfica realizada, la influencia de la variable sexo en la conducta prosocial-altruista no está del todo clara. Con este trabajo se pretende aportar un poco de luz a esta idea. Así, la muestra se divide en función del sexo y del grupo “scout” y “no scout”, estableciéndose cuatro grupos: por un lado, diecisiete niñas del grupo “scout” y diecisiete niñas del grupo “no scout”, y por otro lado, treinta y tres niños del grupo “scout” y treinta y tres niños del grupo “no scout”. De esta forma, teniendo en cuenta esta división y las distintas pruebas que se han utilizado para evaluar el comportamiento prosocial-altruista, se realizó un Análisis de Varianza de dos factores, a partir del cual no se constataron diferencias significativas entre los grupos para los diferentes cuestionarios. Así, en la siguiente tabla se exponen los resultados:

Tabla 10: Análisis de Varianza de los factores sexo y grupo “scout” y “no scout”.

CUESTIONARIOS	MEDIA NIÑAS “SCOUT”	MEDIA NIÑAS “NO SCOUT”	MEDIA NIÑOS “SCOUT”	MEDIA NIÑOS “NO SCOUT”	F (3,52)	P
Autoevaluación	122,88	119,88	105,48	102,85	0,001	0,972
Para el docente	117,00	111,53	95,73	85,76	0,101	0,751
Para los compañeros	29,33	26,05	22,25	21,48	0,848	0,359
Para la madre	115,18	112,94	112,45	104,03	0,396	0,531
Para el padre	104,12	109,47	97,79	98,42	0,189	0,665

GRÁFICO 10: El sexo y la conducta prosocial-altruista.



Por lo tanto, no se puede decir que las niñas de un grupo y otro sean mejor valoradas en comportamientos prosociales-altruistas que los niños de un grupo y otro.

¿Influye en la conducta prosocial-altruista el número de hermanos que se tengan?

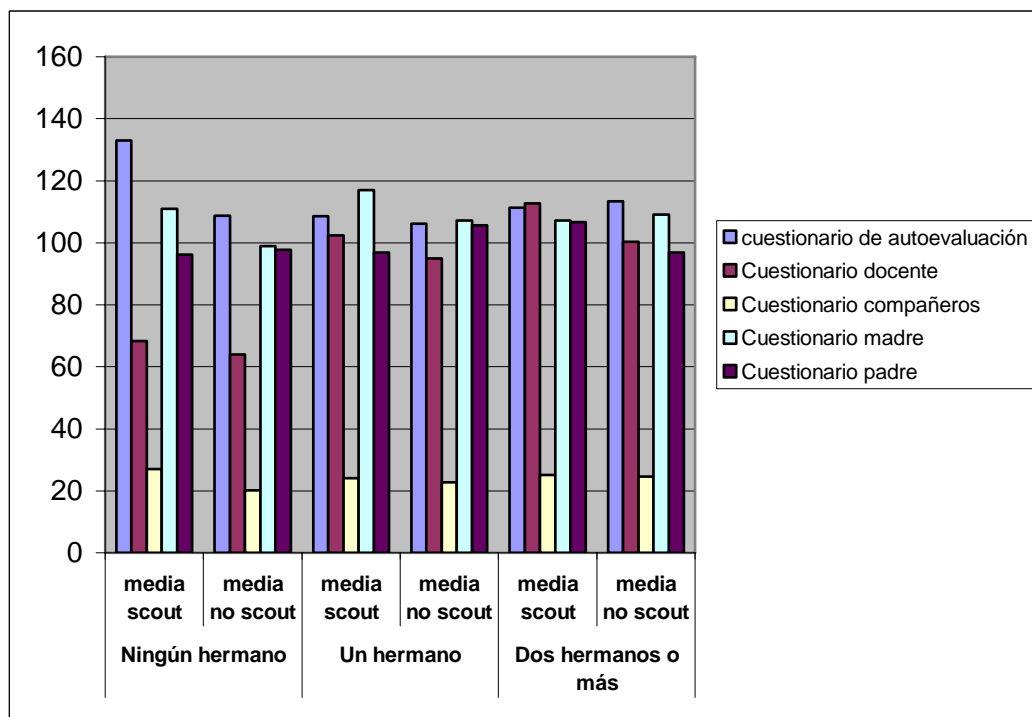
Para dar respuesta a este interrogante, la muestra se divide en tres grupos, quedando de la siguiente manera: ocho niños (cuatro “scout” y “no scout”) que no tienen ningún hermano, sesenta niños (treinta “scout” y “no scout”) que tienen un hermano, y treinta y dos (dieciséis “scout” y “no scout”) que tienen dos hermanos o más. En el siguiente cuadro se resumen los datos obtenidos:

Tabla 11: Análisis de Varianza de los factores número de hermanos y los grupos “scout” y “no scout”.

CUESTIONARIOS Y NÚMERO DE HERMANOS	MEDIA “SCOUT”	MEDIA “NO SCOUT”	F (3,10)	p
Cuestionario de autoevaluación:				
Ningún hermano	133,00	108,75	0,823	0,442
Un hermano	108,53	106,13		
Dos hermanos o más	111,38	113,31		
Cuestionario docente:				
Ningún hermano	68,25	64,00	0,081	0,922
Un hermano	102,43	95,50		
Dos hermanos o más	112,63	100,31		
Cuestionario compañeros:				
Ningún hermano	27,06	20,06	0,667	0,515
Un hermano	24,09	22,64		
Dos hermanos o más	25,12	24,53		
Cuestionario madre:				
Ningún hermano	111,00	99,00	0,714	0,492
Un hermano	117,00	107,10		
Dos hermanos o más	107,19	109,00		
Cuestionario padre:				
Ningún hermano	96,25	97,75	1,324	0,271
Un hermano	96,87	105,60		
Dos hermanos o más	106,63	96,88		

Para confirmar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se realizó un Análisis de la Varianza de dos factores, a partir del cual, se pudo observar cómo no existían diferencias significativas en ninguno de los casos.

GRÁFICA 11: Número de hermanos y la conducta prosocial-altruista.



¿Tiene relación con la conducta prosocial-altruista la posición que se ocupa dentro de los hermanos?

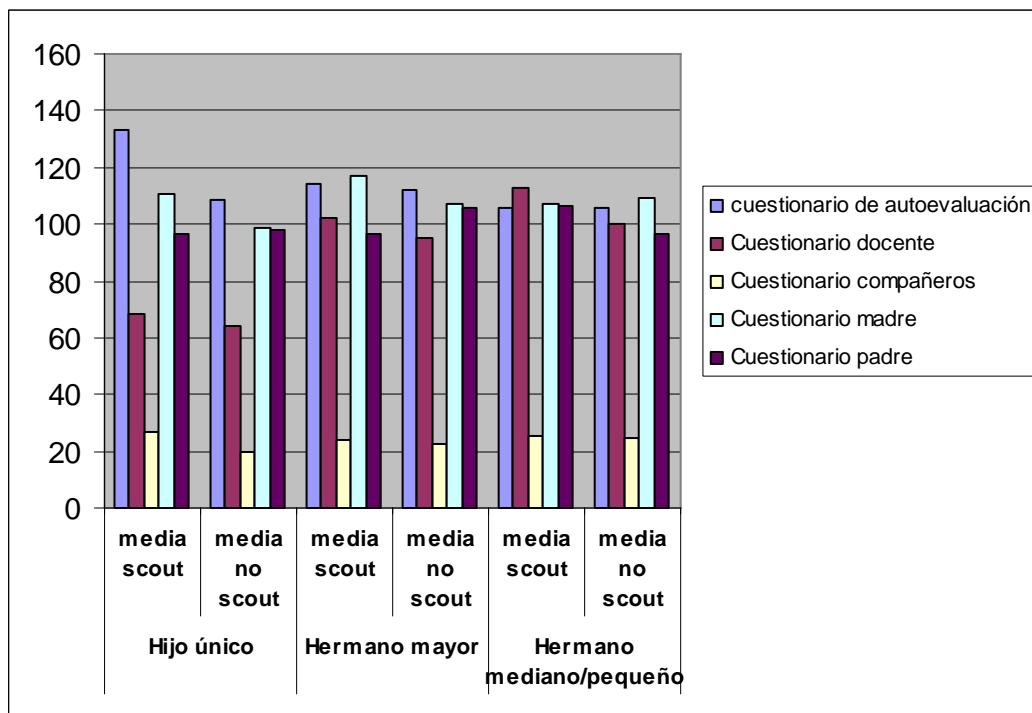
Dentro de esta cuestión, la muestra queda dividida en tres grupos en función del lugar que ocupan dentro de los hermanos. Así, quedan ocho niños (cuatro “scout” y “no scout”) que son hijos únicos, cuarenta niños (veinte “scout” y “no scout”) que son hermanos mayores, y cincuenta y dos niños (veintiséis “scout” y “no scout”) que son hijos medianos o pequeños. En el siguiente cuadro quedan descritos los datos:

Tabla 12: Análisis de Varianza de los factores posición dentro de los hermanos y grupo al que se pertenece (“scout” y “no scout”).

CUESTIONARIOS Y POSICIÓN DENTRO DE LOS HERMANOS	MEDIA “SCOUT”	MEDIA “NO SCOUT”	F (3,10)	p
Cuestionario de autoevaluación:				
Hijo único	133,00	108,75	0,790	0,457
Hermano mayor	114,45	112,00		
Hermano mediano/pequeño	105,73	106,04		
Cuestionario docente:				
Hijo único	68,25	64,00	0,146	0,864
Hermano mayor	106,00	93,05		
Hermano mediano/pequeño	105,96	100,35		
Cuestionario compañeros:				
Hijo único	27,06	20,06	0,856	0,428
Hermano mayor	23,97	21,71		
Hermano mediano/pequeño	24,81	24,51		
Cuestionario madre:				
Hijo único	111,00	99,00	0,343	0,710
Hermano mayor	112,60	102,60		
Hermano mediano/pequeño	114,35	111,73		
Cuestionario padre:				
Hijo único	96,25	97,75	0,004	0,996
Hermano mayor	95,80	97,65		
Hermano mediano/pequeño	103,69	106,35		

Para comprobar si existían diferencias significativas en alguno de los cuestionarios, se realizó un Análisis de Varianza de dos factores. En este caso, de nuevo, no se dieron diferencias significativas en las distintas pruebas utilizadas para valorar la conducta prosocial-altruista en función de la posición que se tuviera dentro de los hermanos y del grupo “scout” o “no scout” al que se pertenecía.

GRÁFICA 12: Lugar entre los hermanos y la conducta prosocial-altruista



📖 ¿Influye el tipo de colegio, ya sea público o concertado, en la valoración sobre conducta prosocial-altruista?

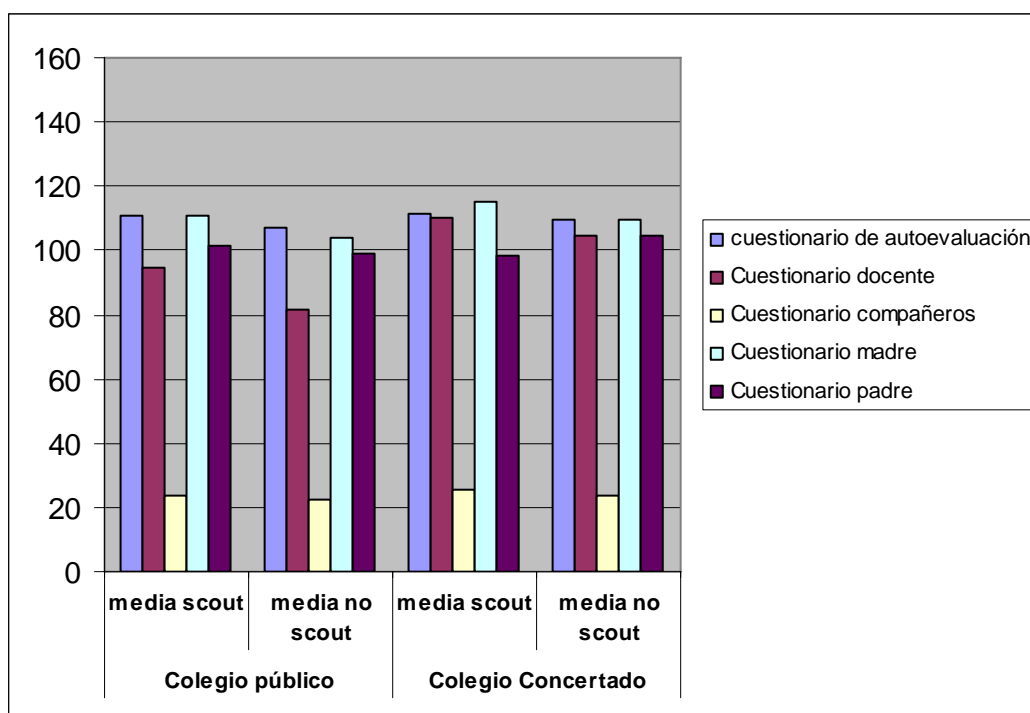
Para dar respuesta a esta hipótesis, la muestra queda dividida en función del tipo de colegio al que se pertenece. De esta forma, cuarenta y seis niños (veintitrés “scout” y “no scout”) pertenecen a un colegio o instituto público, y cincuenta y cuatro niños (veintisiete “scout” y “no scout”) pertenecen a colegios concertados o privados. En el siguiente cuadro se resumen los datos:


Tabla 13: Análisis de Varianza de los factores tipo de colegio y grupo al que se pertenece.

CUESTIONARIOS	MEDIA Colegio público "scout"	MEDIA Colegio público "no scout"	MEDIA Colegio concertado "scout"	MEDIA Colegio concertado "no scout"	F (3,52)	P
Autoevaluación	110,61	107,36	111,40	109,64	0,006	0,938
Para el docente	94,48	81,36	110,19	104,86	0,327	0,569
Para los compañeros	23,56	22,45	25,59	23,50	0,121	0,729
Para la madre	110,96	103,91	115,44	109,54	0,015	0,904
Para el padre	101,74	98,86	98,41	104,79	0,786	0,377

Para ver si existían diferencias significativas, se realizó un ANOVA de dos factores entre los grupos, sin encontrar ningún dato relevante. En este sentido, se puede decir que el hecho de pertenecer a un tipo de colegio u otro no es una variable determinante en la mejor o peor valoración de la conducta prosocial-altruista de niños y jóvenes

GRÁFICO 13: Tipo de colegio y la conducta prosocial-altruista.



 *¿Influye en la conducta prosocial-altruista de los niños que el trabajo de la madre se desarrolle dentro o fuera de su casa?*

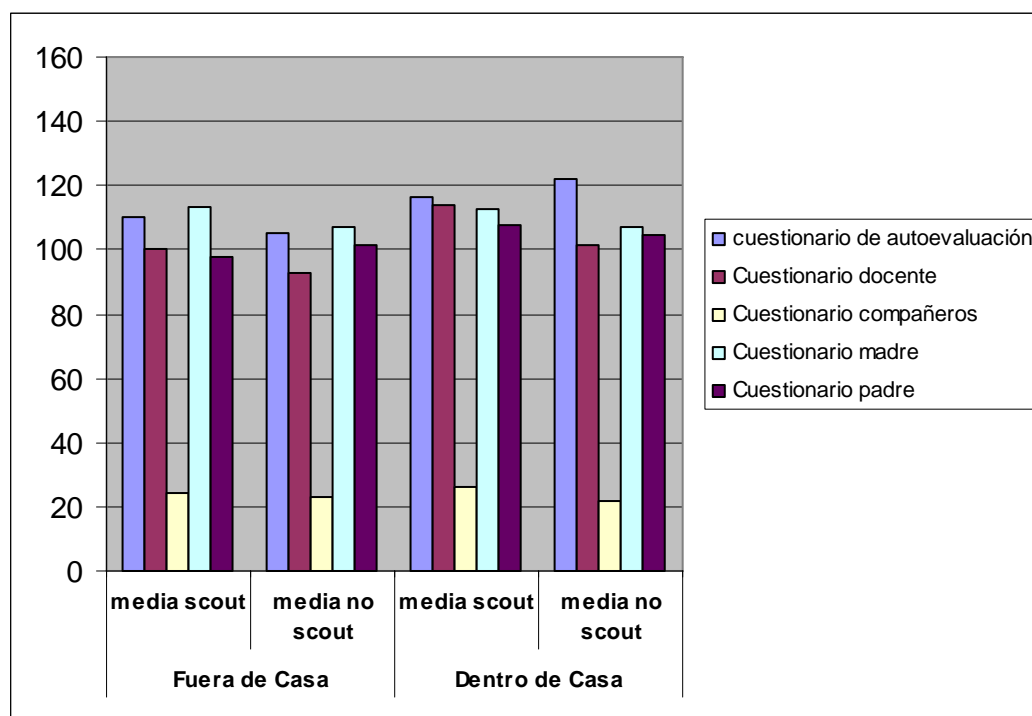
Para dar respuesta a esta pregunta, se divide la muestra en función del lugar en el que desarrolla la madre su actividad laboral (dentro o fuera de casa) y el grupo al que pertenece “scout” y “no scout”. De esta manera, la muestra queda dividida en ochenta mujeres que trabajan fuera de casa (cuarenta “scout” y “no scout”) y veinte mujeres (diez “scout” y “no scout”) que trabajan dentro de casa. En la siguiente tabla quedan expuestos los datos:

Tabla 14: Análisis de Varianza de los factores actividad laboral de la madre y el grupo al que pertenece (“scout” y “no scout”).

CUESTIONARIOS	MEDIA “FUERA DE CASA” “SCOUT”	MEDIA “FUERA DE CASA” “NO SCOUT”	MEDIA “DENTRO DE CASA” “SCOUT”	MEDIA “DENTRO DE CASA” “NO SCOUT”	F (3,52)	p
Autoevaluación	110,13	105,22	116,50	122,30	0,698	0,405
Para el docente	100,28	92,75	113,70	101,60	0,068	0,795
Para los compañeros	24,30	23,27	26,10	22,10	0,712	0,401
Para la madre	113,60	107,13	112,50	106,80	0,004	0,948
Para el padre	97,98	101,50	107,80	104,90	0,246	0,621

Después de realizar el Análisis de Varianza de dos factores, se comprobó cómo no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, por lo tanto, cabría afirmar que el hecho de que la madre trabaje dentro o fuera de su casa no influye en la mejor o peor valoración de los comportamientos prosociales-altruistas de sus hijos.

GRÁFICA 14: Lugar de trabajo de la madre



📖 *¿Tendrá algún tipo de influencia en la conducta prosocial-altruista de los niños y jóvenes la interacción de estas variables anteriormente descritas: edad, sexo, número de hermanos, lugar que se ocupa entre los hermanos, tipo de colegio y lugar en el que la madre desarrolla su actividad laboral?*

Hasta ahora se ha descrito la influencia que ejercen de manera individual las variables edad, género, número de hermanos, posición dentro de los hermanos, tipo de colegio y si la madre trabaja dentro o fuera de casa. Pero, teniendo en cuenta que en el fenómeno de la conducta prosocial-altruista interactúan multitud de factores, es de suponer que la influencia de éstas sea más fuerte cuando se relacionen todas juntas. Así, se ha llevado a cabo una regresión lineal múltiple, a partir de la cual se ha comprobado si juntas ejercen algún tipo de efecto sobre la variable dependiente “puntuación total de los diferentes

cuestionarios” que los niños y jóvenes obtienen (cuestionarios de autoevaluación, cuestionarios para el docente, para el compañero, para el padre y para la madre). En los siguientes cuadros se exponen los resultados:

MODELO RESUMEN Y ANOVA:

MODELOS	R	R CUADRADO	F	p
1	0,324a	0,105	1,819	0,104
2	0,322b	0,104	2,172	0,064
3	0,311c	0,097	2,544	0,045*
4	0,305d	0,093	3,275	0,024*
5	0,277e	0,077	4,031	0,021*
6	0,238f	0,056	5,862	0,017*

* significativo.

a= tipo de trabajo de la madre, sexo, lugar entre los hermanos, edad, tipo de colegio y número de hermanos.

b= tipo de trabajo de la madre, sexo, lugar entre los hermanos, edad y tipo de colegio.

c= tipo de trabajo, lugar que ocupa entre los hermanos, edad y tipo de colegio.

d= tipo de trabajo, lugar que ocupa entre los hermanos y edad.

e= tipo de trabajo y edad.

f= edad.

A partir de estos datos, se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas desde el modelo nº3, donde $F= 2,544$; $p= 0,045 < 0,05$; el modelo nº4, donde $F= 3,275$; $p= 0,024 < 0,05$; el modelo nº5, donde $F= 4,031$; $p= 0,021 < 0,05$; y el modelo nº6, donde $F= 5,862$; $p= 0,017 < 0,05$. A continuación, se exponen en una tabla los coeficientes estadísticos para ver el grado de significatividad de cada una de las variables dentro de cada modelo y el tipo de factor que representan (factor protector o factor de riesgo).

COEFICIENTES ESTADÍSTICOS:

MODELO	B	BETA	t	p
1				
Edad	-1,077	-0,224	-2,249	0,027*
Sexo	2,601	0,082	0,784	0,435
Tipo de colegio	-2,707	-0,090	-0,859	0,392
Número de hermanos	1,199	0,047	0,387	0,700
Lugar entre los hermanos	2,099	0,090	0,745	0,458
Tipo de trabajo de la madre	5,574	0,149	1,479	0,143
2				
Edad	-1,078	-0,224	-2,261	0,026*
Sexo	2,773	0,088	0,847	0,399
Tipo de colegio	-2,771	-0,092	-0,885	0,378
Lugar entre los hermanos	2,713	0,116	1,169	0,245
Tipo de trabajo de la madre	5,462	0,146	1,460	0,148
3				
Edad	-1,077	-0,224	-2,262	0,026*
Tipo de colegio	-1,892	-0,063	-0,642	0,523
Lugar entre los hermanos	2,901	0,124	1,258	0,211
Tipo de trabajo de la madre	5,629	0,151	1,509	0,135
4				
Edad	-1,056	-0,220	-2,230	0,028*
Lugar entre los hermanos	2,995	0,128	1,305	0,195
Tipo de trabajo de la madre	5,885	0,157	1,591	0,115
5				
Edad	-1,031	-0,215	-2,172	0,032*
Tipo de trabajo de la madre	5,391	0,144	1,460	0,147
6				
Edad	-1,142	-0,238	-2,421	0,017*

* significativo.

Teniendo en cuenta estos resultados, y a pesar de existir diferencias significativas desde el modelo de regresión lineal múltiple n°3, donde se relacionan las variables de edad, tipo de colegio, lugar entre los hermanos y tipo de trabajo de la madre, se puede decir que sólo se aprecia una significatividad en el factor edad a lo largo de todos los modelos. Es decir, la edad parece ejercer una cierta influencia en la puntuación total que obtienen niños y jóvenes “scout” y “no scout” en las cinco pruebas a las que se ha hecho referencia anteriormente. Además, es necesario añadir que dicho factor actúa como factor de riesgo de la conducta prosocial-altruista, lo que quiere decir que a mayor edad se obtiene una menor puntuación total en dicha conducta.

4. Discusión.

En general, se puede decir que los resultados obtenidos en esta investigación permiten confirmar, en parte, los objetivos planteados en el presente trabajo. Después de haber seleccionado dos grupos homogéneos, según la edad, el número de hermanos, el lugar dentro de los hermanos, si la madre trabaja dentro o fuera de casa, el sexo y vivir con dos figuras de apego, características que correlacionan con el altruismo y que ya han sido señaladas en la descripción del diseño de este trabajo de investigación, se puede decir, en general, que los sujetos que pertenecen al movimiento “scout” muestran una puntuación más alta en conducta prosocial-altruista que los sujetos que no pertenecen al mismo. Concretamente en este primer objetivo, dichas diferencias son más significativas cuando los sujetos son valorados por sus maestros, sus compañeros y cuando se autoevalúan, que cuando son valorados por sus padres y madres, donde no hay diferencias significativas en las puntuaciones otorgadas por ellos. Por otro lado, existen también diferencias significativas, entre los dos grupos cuando se compara la puntuación total obtenida en cada uno de los factores (ayuda física, compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, empatía, solidaridad, y presencia positiva y unidad con el grupo) que contemplan las diferentes pruebas. Además, se ha podido comprobar cómo no existen diferencias entre el grupo “scout” objeto de estudio y otro grupo “scout” de similares características, por lo que se podría afirmar que pertenecer al Movimiento Scout, independientemente del grupo que sea, ejerce una considerable influencia en el aprendizaje y realización de comportamientos prosociales-altruistas.

Concretamente, en lo que respecta a la evaluación que realizan los docentes, se puede decir que existen diferencias significativas entre el grupo “scout” y el grupo “no scout”, siendo mejor valorado el grupo “scout”. Con todo esto, se confirma la importancia que tiene la pertenencia a una ONG como es el Movimiento Scout en el proceso de socialización del individuo, y el papel tan destacado que desarrolla en la transmisión de valores prosociales-altruistas (Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; Maganto, 1994; McClellan y Katz, 2001). De esta forma, se puede resaltar la

importancia que adquiere dicho contexto no formal en el desarrollo integral de la persona. Hay que señalar que muchos de los comportamientos que se llevan a cabo dentro de las actividades propias del Movimiento Scout, pueden ser similares a las que se realizan dentro de la escuela y viceversa. Esto hace que el individuo pueda extrapolar dichos patrones de conducta a la escuela y, por eso, aparezcan diferencias entre su comportamiento y el de su compañero "no scout".

Al igual que se comenta de los docentes, los compañeros también coinciden con él al ver a los sujetos del grupo "scout" más prosociales y altruistas que a los sujetos del grupo "no scout". Todo esto vuelve a confirmar la importancia que adquiere el contexto no formal de pertenecer al Movimiento Scout en el proceso de formación de la persona, y, sobre todo, cómo esto puede influir positivamente en la conducta prosocial-altruista que llevan a cabo niños y adolescentes.

Estos resultados llevan al punto de partida de otros trabajos de investigación, en los que se desarrollan programas de intervención, sobre todo de tipo longitudinal, donde se incrementan valores positivos en la persona y, en especial, aquellos de tipo prosocial-altruista. En definitiva, se puede concluir diciendo que el Movimiento Scout puede estar desempeñando un papel importante en la educación moral de la persona, en una línea cercana al papel que desempeña la escuela, fomentando valores como la ayuda física, el compartir, la ayuda verbal, el consuelo verbal, la empatía, la solidaridad, y la presencia positiva y unidad con el grupo, aspectos que la prueba de evaluación ha captado. En concreto, se puede decir que existen diferencias significativas entre un grupo y otro en lo que respecta a la mayoría de estos factores, excepto en el factor de la escucha profunda, donde las diferencias no son significativas entre un grupo y otro, y los factores servicio físico, y confirmación y valoración positiva del otro, donde las diferencias favorecen al grupo "no scout". Por lo tanto, se puede decir en términos generales, que Organizaciones No Gubernamentales como el Movimiento Scout, cuya finalidad expresa es promover una formación ética y en valores, ejercen una importante influencia en el repertorio conductual de la persona, lo cual es apreciado tanto por los

maestros como por los compañeros. Todo esto abre nuevas líneas de investigación en las que se podría unir la base del Movimiento Scout con la propia dinámica de la escuela, para crear programas adecuados en el fomento del desarrollo de comportamientos prosociales-altruistas.

En cuanto a los resultados obtenidos en el Cuestionario de Autoevaluación, también hay que destacar que el grupo “scout” se evalúa más positivamente que el grupo “no scout”. Esto puede estar motivado por diversas razones: primero, puede influir el tipo de educación que reciben los niños y jóvenes en el grupo “scout”, donde se trabajan aspectos como la cooperación, la autoestima, el trabajo en grupo, etc., todo esto puede favorecer que los niños y jóvenes tengan una percepción positiva de ellos mismos, fruto de la socialización y el contacto con el resto de miembros del grupo. Y segundo, es probable que los niños que pertenecen a una organización como el Movimiento Scout, sean personas más expresivas (Eisenberg et al., 1981; Denham, 1986); más sociables fuera de su entorno familiar (Eisenberg et al., 1981; Eisenberg, et al., 1984), y por lo tanto, más susceptibles de valorarse a sí mismos de una forma positiva. Todos estos aspectos pueden ayudar a comprender las diferencias encontradas en la autoevaluación de los grupos “scout” y “no scout” en conducta prosocial-altruista.

En cuanto a la evaluación realizada por los padres y madres sobre el grado de altruismo y prosocialidad de sus hijos, es necesario decir que las diferencias entre ambos grupos no han sido significativas. Esto puede estar provocado por algunas razones: en primer lugar, es posible que los padres y madres hayan contestado en base a criterios de deseabilidad social, sesgo que ha podido enmascarar las diferencias, si las había. En segundo lugar, es probable que la prueba no haya captado las diferencias contextuales entre las conductas producidas en la escuela y en la familia, lo cual también puede ser extrapolado al contexto “scout”, ya que los niños y jóvenes no se comportan de la misma manera en este contexto que en el familiar. Por esta razón, sería interesante elaborar inventarios conductuales característicos del contexto familiar, a partir de los cuales se desarrollaran cuestionarios sensibles en la evaluación de

comportamientos prosociales-altruistas y siguieran un procedimiento de heteroevaluación. Es decir, cuestionarios que pudieran ser cumplimentados por los cuidadores, por los hermanos y por aquellas personas insertas de alguna manera en dicho contexto.

Ha sido un aspecto destacado en la investigación que los padres del grupo “no scout” valoraran más positivamente a sus hijos que los padres del grupo “scout”. A pesar de que dicho aspecto no tenga relevancia dentro de los objetivos del estudio, hay que reconocer que en este caso, surge una nueva línea de investigación para conocer por qué no hay diferencias entre el grupo de madres ni entre el grupo de padres y por qué sí existen diferencias significativas entre la evaluación que realizan los padres y madres del grupo “scout”; por qué los padres “no scouts” consideran a sus hijos más prosociales-altruistas que los padres “scouts”, cuando además sus hijos los evalúan peor que los hijos del grupo “scout”. En este caso, habría que sugerir diferencias en el criterio, pues puede que los padres “scout” exijan más a sus hijos para valorarlos como prosociales-altruistas que los padres “no scout”. Para llevar a cabo un trabajo en el que se tenga en cuenta este aspecto y se intente evitar dicho sesgo de la exigencia paternal, sería necesario que el mismo padre valorara a su hijo “scout” y al otro niño “no scout”, aunque uno de los mayores problemas que plantea esta alternativa, es que un padre interacciona y conoce muy bien a su propio hijo, pero no conoce tan en profundidad a los demás. Esto haría muy complicada la comparación de los datos.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, es conveniente señalar la alta correlación que se ha detectado entre el cuestionario para el docente y la puntuación total obtenida por los niños y jóvenes a partir de las cinco pruebas utilizadas para valorar su comportamiento prosocial-altruista. Esto, unido a que es la puntuación que más diferencias establece entre el grupo “scout” y “no scout” y uno de los que mayor consistencia interna presenta, puede llevar a considerarlo como una de las mejores fuentes utilizadas en este trabajo de investigación como herramienta básica en la evaluación de conductas prosociales-altruistas de niños y jóvenes.

Comparar los datos de la investigación obtenidos por el grupo “scout”, objeto de estudio, con los obtenidos por otro grupo “scout” de similares características (pertenecer a la misma asociación, a la misma federación, realizar actividades similares y estar ubicados en la misma ciudad) ha confirmado que no existen diferencias entre un grupo “scout” (Grupo 1) y otro grupo “scout” (Grupo 3). De esta forma, se puede decir que pertenecer a un grupo “scout” favorece la realización de comportamientos prosociales-altruistas.

En cuanto al segundo objetivo planteado en esta investigación, la evaluación del papel desempeñado por la familia considerada como modelo a imitar para el desarrollo de la conducta prosocial-altruista, se puede decir que no hay diferencias significativas entre un grupo y otro después de realizar un Análisis de Varianza entre ellos. Los padres y madres de ambos grupos son evaluados de forma equiparable por sus hijos “scout” y “no scout”. No obstante, al ser datos de evaluación del hijo hacia el padre y la madre, y no contar con otras fuentes de información externa, hay que tomar estos resultados con cautela, máxime cuando hay trabajos empíricos que demuestran que los padres son modelos a imitar por sus hijos (Zahn-Waxler, et al., 1984; Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994), sobre todo el modelo materno (Ortiz et al., 1993; López, et al., 1994b). En este caso, sería necesario realizar más trabajos de investigación sobre este aspecto, y contrastar con otros procedimientos los datos obtenidos con la opinión de sus hijos, como puede ser la autoevaluación de los padres y madres del grupo “scout” y del grupo “no scout”, y la heteroevaluación por personas de su entorno. Estos datos permitirían afirmar que los niños que pertenecen al Movimiento Scout, no sólo son más prosociales-altruistas, sino que también tienen padres y madres más prosociales-altruistas que ejercen como un modelo a seguir. Dentro de este contexto familiar, sería de gran interés, como futuras líneas de trabajo, realizar investigaciones sobre la posible influencia que existe entre la asignación temprana de tareas domésticas en los hijos y su comportamiento prosocial-altruista, y cómo dicha distribución podría explicar, en cierta medida, las diferencias de sexo encontradas en algunos trabajos Payne, 1980; Midlarsky y Hannah, 1985; Fuentes, 1990; Calvo, et al., 2001; Infante, et al., 2002; Etxebarria, et al., 2003). Además de esta sugerencia y

teniendo en cuenta el papel tan importante que cada vez va adquiriendo el padre en la crianza de los hijos, sería interesante también, profundizar en este tema y realizar trabajos, donde se observen las diferentes interacciones que tanto los padres como las madres mantienen con sus hijos y la influencia que éstas pueden ejercer en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas.

A pesar de los resultados obtenidos después de comparar las evaluaciones que los hijos han realizado sobre la conducta prosocial-altruista de sus padres y madres, es interesante hacer referencia a la hipótesis planteada dentro de este segundo objetivo, donde se preveía que aquellos niños y jóvenes tanto “scout” como “no scout” mejor valorados en conducta prosocial-altruista tendrían padres y madres cuya evaluación en dicha conducta también sería más positiva. Como ya se ha comentado en la revisión bibliográfica realizada en el segundo capítulo, y en un párrafo anterior, aquellos padres y madres que son más prosociales-altruistas, pueden tener más probabilidades de contar con hijos que tengan una alta frecuencia en comportamientos prosociales-altruistas. Según los resultados que se han obtenido en esta segunda hipótesis, se puede decir que la valoración de la madre ejerce cierta influencia como factor predictor de la evaluación en comportamiento prosocial-altruista de sus hijos. Es decir, que una evaluación positiva de la conducta prosocial-altruista de la madre puede implicar, en general, una valoración positiva en la conducta prosocial-altruista de sus hijos. Por otro lado, la evaluación del padre no parece tener ningún tipo de efecto sobre la valoración que reciben dichos niños y jóvenes. Estos datos vienen a constatar la importancia que sigue teniendo la madre en la educación de sus hijos, y en el proceso de socialización que se lleva a cabo en la familia. De este forma, se corroboran los resultados obtenidos en otros trabajos de investigación, donde la madre aparece como la figura de apego más relevante (Gutiérrez, 1988; Ortiz, et al., 1993; López, et al., 1994b; López, 1998; López, et al., 1998; Duncan, et al., 2002), y donde la madre ejerce mayor influencia en el modelado de sus hijos (Ortiz, et al., 1993; López, et al., 1994b). A partir de toda esta información, se puede concluir diciendo que las madres que son altamente valoradas como prosociales-altruistas tienen una probabilidad más alta de tener hijos prosociales-altruistas.

Por último, con respecto al tercer objetivo, se puede decir que las variables predictoras de la conducta prosocial-altruista como la edad, el sexo, el número de hermanos, el lugar dentro de los hermanos, etc., que han servido para igualar al grupo “scout” y “no scout” de manera individual no parecen ejercer tanta influencia como cuando se valoran de forma conjunta. Aún así, se puede decir en cuanto a la edad, que en este trabajo no se confirma la hipótesis defendida por la mayoría de los trabajos, en los que se concluye que con la edad aumenta el repertorio de comportamientos prosociales-altruistas (Pillavin, et al., 1969; Dreman y Greenbaum, 1973; Peterson, et al., 1977; Payne, 1980; Bar-Tal, et al., 1982; Ladd, et al., 1983; Rehberg y Richman, 1989; Etxebarría, et al., 2003). En este caso, sólo aparecen diferencias significativas en la evaluación realizada por la madre, donde son mejor valorados los niños más pequeños que los mayores. Por lo tanto, parece que la edad, en este caso, puede influir, pero de forma negativa, ya que a más edad son peor valorados. Sin embargo, estos datos habría que tomarlos con cautela, ya que dichas diferencias tan sólo son significativas en la evaluación de la madre.

Por otro lado, en cuanto a la variable sexo, en este trabajo no se confirma que las niñas sean mejor valoradas, en general, que los niños, pues dichas diferencias no son estadísticamente significativas en ningún caso. Así, los resultados coinciden con parte de la literatura empírica que también concluye que no existen diferencias entre la conducta prosocial-altruista de los niños y las niñas (Borofsky, et al., 1971; Dreman y Greenbaum, 1973; Eagly y Crowley, 1986; Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; Rubio, et al., 2003).

El número de hermanos que se tenga y el lugar que se ocupe entre ellos puede tener relación con la conducta prosocial-altruista (Dunn, 1983; Dunn y Kendrick, 1982; Rehberg y Richman, 1989; Caro et al., 2000). Sin embargo, la contribución de este trabajo a dicha hipótesis y siguiendo con la tónica de las variables antes descritas, no es demasiado fuerte. En general, se puede decir que los sujetos con hermanos son mejor valorados que los sujetos que no tienen hermanos. No obstante, no existen diferencias significativas en la evaluación realizada a niños y jóvenes “scout” y “no scout”. Por otro

lado, parece ser que en general, los sujetos que son hermanos pequeños o medianos son mejor valorados en conducta prosocial-altruista que los hermanos mayores o los hijos únicos, lo que contradice la literatura empírica expuesta en el capítulo segundo, donde se afirma que los hermanos mayores son más prosociales-altruistas en comparación con los hermanos pequeños o medianos, pero, en este caso, tampoco se dan diferencias significativas. A pesar de que los resultados obtenidos resultan limitados, sería interesante elaborar estudios específicos que abordaran este tema.

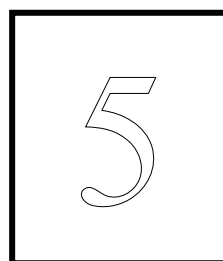
La influencia que puede ejercer en la realización de conductas prosociales-altruistas el tipo de colegio al que asiste el niño, público o concertado, parece ser también débil. A pesar de que en general, los niños de los colegios públicos son peor valorados que los de los colegios concertados, tampoco existen diferencias significativas en las distintas valoraciones que se realizan. Por esto no se puede decir que esta variable tenga gran fuerza, aunque sería interesante realizar estudios al respecto e indagar más en su posible efecto dentro del aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas.

En cuanto a la relación que se puede establecer entre la conducta prosocial-altruista y el hecho de que la madre trabaje dentro o fuera de casa, y teniendo en cuenta que hay trabajos de investigación que dejan entre ver que la asignación de funciones económicas relevantes en la mujer influye a la hora de tener hijos más prosociales-altruistas (Miller, et al., 1995; Rehberg y Richman, 1989), a partir de los datos obtenidos en este trabajo, se puede decir que dicho aspecto no es determinante. En general, parece que han sido mejor valorados los sujetos cuyas madres trabajaban dentro de casa que los niños cuyas madres trabajaban fuera de casa, sin embargo este dato no parece en absoluto relevante.

Sin embargo, como ya se ha hecho referencia anteriormente, se puede decir que todas estas variables juntas ejercen una mayor influencia mucho más estable. Así, tener en cuenta en su conjunto factores como la edad, el tipo de colegio, el lugar de trabajo de la madre y el lugar que se ocupa entre los hermanos, es algo mucho más estable, pues

forman un modelo predictivo más fuerte que si se considera la influencia de estos mismos factores por separado. Además, es conveniente añadir la importancia que la edad adquiere en este modelo, no ya como factor predictor, sino como factor de riesgo. Es decir, que a mayor edad mayor probabilidad de ser peor valorado en este tipo de comportamientos prosociales-altruistas.

A modo de conclusión, se puede decir que este trabajo de investigación es un hito en el conjunto de investigaciones que relacionan el movimiento “scout”, como actividad alternativa al tiempo libre de niños y jóvenes, con el desarrollo de comportamientos positivos que repercutan en la sociedad, muy cercanos a lo que se entiende por conducta prosocial-altruista. Todo esto abre un horizonte repleto de cuestiones por resolver, en torno a la relación que se establece entre este movimiento educativo y el desarrollo de la persona para llegar a ser más prosocial-altruista.



PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCIÓN

1.- Planteamiento del problema: intervención.

Como se acaba de concluir en el estudio prospectivo presentado en el capítulo anterior, pertenecer a un organismo como el Movimiento Scout, adquiere una considerable importancia en el proceso socializador de niños y jóvenes, con respecto al aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas. Además, se ha visto cómo en el contexto escolar las diferencias entre los niños y jóvenes que pertenecen a dicha ONG y los que no pertenecen a la misma, se hacen más significativas que en contextos como la familia. Una de las posibles explicaciones a esta conclusión, como ya se ha comentado, puede ser que las actividades realizadas en la escuela y el Movimiento Scout resulten

similares. De ahí que el contexto escolar adquiriera un papel significativo en la realización de intervenciones que fomenten el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas y disminuyan ciertos comportamientos disruptivos de la propia dinámica del aula.

En la actualidad, la escuela demanda técnicas que contribuyan a la formación de un clima de trabajo positivo para poder desarrollar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí el interés por elaborar intervenciones que tengan por objetivo mejorar o aumentar el repertorio de conductas prosociales-altruistas en niños y jóvenes, muchas veces con la intención de prevenir el aprendizaje de otros comportamientos más perjudiciales para la persona.

Se conoce que la mayoría de los trabajos de intervención realizados en esta línea de investigación se han desarrollado dentro del contexto escolar. Haciendo uso de la clasificación planteada en el capítulo tercero, destacan trabajos interesados en responder a tres objetivos: por un lado, disminuir las conductas negativas y antisociales a partir del incremento y la referencia a comportamientos prosociales-altruistas (López, et al., 2002); prevenir las conductas agresivas y problemáticas localizadas en el contexto escolar (Martínez, 1993; Cashwell, et al., 2001; Skinner, et al., 2002); y por último, incrementar el repertorio conductual prosocial-altruista de niños y jóvenes (López, et al., 1994c; Garaigordobil, 1994, 1995; 2003, 2004; Roche, 1995, 1998, 1999;). De todos estos estudios llevados a cabo en el contexto escolar, es necesario destacar aquellos que han sido más eficaces a la hora de alcanzar el objetivo propuesto. Por un lado y desde una perspectiva humanista, destaca la línea de investigación desarrollada por Garaigordobil (1994, 1995, 2003, 2004) centrada en el juego cooperativo como herramienta fundamental a la hora de enseñar y mejorar las conductas prosociales-altruistas de niños y jóvenes. En este caso, los resultados evidenciaron que la realización de juegos amistosos no competitivos desarrollados en el aula, ejercía una influencia positiva sobre la conducta prosocial y la comunicación intragrupo de los niños.

Desde una perspectiva conductual, destacan los trabajos realizados por Cashwell, et al. (2001) y Skinner, et al. (2002), los cuales pretendían fomentar la conducta prosocial a través del refuerzo positivo de la conducta bien hecha por parte de los compañeros. En este caso, los alumnos se situaban como observadores de lo que ocurría a su alrededor y eran los que finalmente reforzaban de forma positiva la buena conducta de sus compañeros. Estos trabajos destacan por su interés y originalidad, ya que obtienen resultados muy positivos en los alumnos. Además, se ha podido comprobar que dicha intervención incrementa la interacción positiva entre los compañeros, mientras que aminora las interacciones negativas entre los mismos.

Si hubiera que elegir entre unos trabajos y otros, en función del coste y de los resultados obtenidos, sin lugar a dudas, serían seleccionados estos últimos descritos, ya que responden mejor a las características con las que debe contar un estudio dedicado al cambio conductual. Sin embargo, hay aspectos en la línea de investigación desarrollada por Garaigordobil (1994, 1995, 2003, 2004) nada despreciables, ya que la utilización del juego adquiere una especial significatividad en la intervención con niños. Con ellos, un juego resulta una técnica fácil de llevar a cabo y muy atrayente para captar su atención.

Teniendo en cuenta estos trabajos más significativos dentro de la línea de investigación de la conducta prosocial-altruista, se pueden vislumbrar las características fundamentales con las que debe contar una herramienta efectiva en este campo de trabajo: en primer lugar, debe tender al cambio conductual desde el refuerzo positivo del comportamiento adecuado; en segundo lugar, debe ser fácil de aplicar y con un coste económico bajo; en tercer lugar, debe ser sistemática y aplicada; en cuarto lugar, es interesante que la dinámica del juego esté presente en dicha técnica; y en quinto y último lugar, debe favorecer conductas positivas y de cooperación en la muestra seleccionada.

Un procedimiento que responda a todas estas características, puede ser el **Juego del Buen Comportamiento (JBC)** (*Good Behavior Game*), ya que parece cumplir

estos criterios antes enumerados, donde el uso del juego como técnica motivadora de los niños destaca por encima de todos. El JBC es un procedimiento de contingencia de grupo, sencillo de llevar a cabo en cualquier contexto y efectivo, ya que su desarrollo con sistemas orientados hacia el grupo, reducen la conducta inapropiada y favorece el aprendizaje de habilidades prosociales. Se trata de dividir un gran grupo de niños o jóvenes en dos o más equipos, con un serie de reglas específicas, de forma que los equipos reciban una marca en su contra si un miembro no cumple una de esas normas. Se establece un criterio mínimo de posibles marcas y son reforzados los equipos que cumplen y no sobrepasan dicho criterio (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1983).

Los primeros autores en desarrollar esta técnica y comprobar su eficacia fueron Barrish, Saunders y Wolf (1969). Estos se plantearon por un lado, comprobar los efectos de una herramienta que mejorara la conducta del aula basada en refuerzos naturales de la misma clase, u otros a los que el maestro le diera importancia; y por otro, desarrollar un procedimiento para reducir la conducta disruptiva en el aula a través de una competición a modo de juego con la idea de conseguir privilegios. Este primer intento por llevar a cabo este procedimiento fue todo un éxito y provocó que otros autores se interesaran por la técnica, de manera que se realizaran otros trabajos para demostrar su efectividad introduciendo ciertas modificaciones. Así, se pueden encontrar trabajos centrados en la eficacia de los componentes del juego (Medland y Stachnik, 1972; Harris y Sherman, 1973); de la técnica con población de alto riesgo (Grandy, Madsen y De Mersseman, 1973); su desarrollo en contextos diferentes a la escuela, como por ejemplo en la dinámica que se lleva a cabo en una biblioteca (Fishbein y Wasik, 1981); la puesta en marcha del procedimiento con adolescentes (Phillips y Christie, 1986; Salend, Reynolds y Coyle, 1989); con niños pequeños de preescolar y primero de primaria (Swiezy, Matson y Box, 1992; Doland, Kellam, Brown, Wethamer-Larsson, Rebok, Mayer, Landoff, Turkkan, Ford y Wheeler, 1993; Kellam, Ling, Merisca, Brown y Ialongo, 1998a); también se han realizado trabajos en los que se evalúa la eficacia de esta herramienta comparándola con otro tipo de técnicas preventivas similares (Kellam, Mayer, Rebok y Hawkins, 1998b); y por último, también ha habido autores que han dedicado su esfuerzo a evaluar la aceptación de los maestros

del JBC y si la edad de los niños o la severidad de las conductas problema inflúa en dicha aceptación (Tingstrom, 1994).

Sin embargo, ante este alarde de utilidad es necesario hacer referencia a ciertas limitaciones que presenta este procedimiento como es la generalización de los resultados a otras conductas o a otros contextos no planificados, y el mantenimiento de los mismos en el tiempo. En este sentido, faltan trabajos que diseñen técnicas adecuadas con el objetivo de conseguir dichos aspectos. Además, cabe la duda de que exclusivamente con el juego y su dinámica el niño adquiriera un patrón conductual de autocontrol. Es decir, aprenda a cumplir las reglas del juego porque se ha comprometido con él y sus compañeros. Al fin y al cabo, para que el JBC resulte efectivo se ve necesario que cada uno de los componentes del grupo se comprometa a autocontrolarse, primero de forma individual y luego con el resto de sus compañeros, lo que supondrá el éxito del equipo. Por otro lado, Embry (2002) señala algunos problemas que se pueden presentar a la hora de aplicar el procedimiento, sobre todo con los maestros, como es la falta de tiempo de los mismos, las reticencias previas a la efectividad de la técnica, o la creencia de que los niños no deben ser reforzados por el comportamiento bien hecho.

Ante la posibilidad de aminorar alguna de estas limitaciones señaladas, como es el mantenimiento, la generalización de los resultados, o la falta de un procedimiento que haga hincapié en el autocontrol de la conducta, se opta por introducir nuevas modificaciones a la técnica del JBC, teniendo en cuenta un procedimiento de autocontrol que utiliza la verbalización del compromiso para hacer o no hacer una cosa denominado **Correspondencia Decir-Hacer (D-H)**. En este caso, coincide con el JBC en que es una intervención conductual, realizada, sobre todo, en el aula, y considerada muy efectiva y sencilla de aplicar, sólo que en este caso, por regla general, no existen grupos y la intervención se realiza directamente con el individuo. Dicha herramienta fue utilizado por primera vez por Israel y O'Leary (1973) y consiste básicamente, en enseñarle al niño a cumplir sus promesas. Es decir, si el niño dice que va a hacer algo, debe cumplir lo que ha dicho y hacerlo, de la misma manera que si dice que no va a hacer algo, debe cumplir lo que ha dicho y no hacerlo.

Ante la eficacia de una y otra técnica (JBC y D-H), complementarias en cierto sentido, surge la inquietud de fusionar ambos procedimientos por las razones que se han comentado anteriormente, y así aumentar y mejorar la efectividad del JBC. De esta forma, en esta tesis doctoral se va a continuar con ambas líneas de investigación y así poder utilizarlas en la mejora del comportamiento que tienen en el aula niños pequeños normales de primero de primaria, pero con una considerable frecuencia de conductas disruptivas. Así, se estudiará la adecuación de esta herramienta (JBC) a una muestra española, replicando otros trabajos centrados en esta misma franja de edad (Swiezy, et al., 1992; Doland, et al., 1993; Kellam, et al., 1998a,b), e introduciendo modificaciones del proceso D-H con el objetivo de disminuir ciertas limitaciones como la generalización, el mantenimiento de los resultados o la falta de un procedimiento basado en el autocontrol, y aumentar la eficacia y la fuerza de la técnica. No obstante, antes de pasar a la descripción del experimento, se presenta en este capítulo una revisión breve de los principales conocimientos de ambas herramientas para que faciliten la comprensión de la intervención que más adelante se describirá.

2.- Aspectos generales del Juego del Buen Comportamiento.

El Juego del Buen Comportamiento, como ya se ha comentado en páginas anteriores, es una técnica de intervención con grupos fácil de llevar a cabo. Es una estrategia para mejorar el clima del aula, diseñada para aminorar las conductas disruptivas y prevenir en un futuro comportamientos más perjudiciales para la persona, cuya eficacia ha sido ampliamente demostrada desde el primer trabajo realizado por Barrish, et al. (1969), hasta nuestros días. Éste, básicamente, consiste en dividir a los alumnos de una clase en dos o tres equipos, donde las reglas del mismo son aquellas conductas disruptivas objeto de estudio. Se trata de realizar una serie de sesiones de juego de corta duración, al final de las cuales y en función del comportamiento realizado, los niños reciban una serie de contingencias después de que finalice el juego.

Además, los alumnos pueden ir controlando el número de errores que llevan cometidos, ya que el maestro los va reflejando en la pizarra (Barrish, et al., 1969).

Desde ese primer estudio y teniendo en cuenta toda la literatura que sustenta dicha eficacia, el JBC llega a ser considerado fundamental en la prevención de aspectos que caracterizan la juventud actual, como el consumo de drogas, agresividad, fracaso escolar, etc. (Embry, 2000, 2002). Hoy en día, ante esas circunstancias la idea de la prevención desde una edad temprana parece la solución más viable. Para ello Embry (2002) propone como alternativa una “vacuna conductual”, cuya aplicación sea lo más sencilla posible, cuyos resultados sean verdaderamente efectivos, y donde el contexto y el tipo de población al que vaya dirigida no interfiera en dichos resultados. Con estas características, Embry (2002) propone como dicha “vacuna” la técnica del JBC, ya que se caracteriza, por un bajo coste; es fácil de desarrollar por cualquier profesional interesado en el tema; tiene efectos poderosos, fundamentados en los distintos trabajos realizados; y es posible aplicarlo en cualquier contexto y con cualquier tipo de población.

Uno de los aspectos más importante del procedimiento es que todos los equipos pueden ganar, si entre todos cumplen el criterio señalado del número de conductas permitido para cada sesión o juego. Es decir, que para ganar el juego no pueden superar un número concreto de comportamientos previamente establecido. Además, existirán tres modalidades de equipos ganadores, y por lo tanto de contingencias: ganadores por cada sesión, ganadores del día y ganadores de la semana (Barrish, et al., 1969).

Antes de sumergirse de lleno en el procedimiento del JBC y de sus distintas modalidades, es necesario hacer hincapié en la importancia de este método. Parece evidente, no sólo por la eficacia que supone a la hora de disminuir la frecuencia de ciertas conductas disruptivas, sino por el hecho de formar equipos, lejos de fomentar competitividad entre los miembros, que logra cierta cooperación y complicidad entre ellos, ayudándose unos a otros a lograr el objetivo común. Este aspecto hace que la introducción de este procedimiento en la línea de investigación de la conducta prosocial-altruista sea de gran interés científico.

2.1. Procedimientos para desarrollar el JBC.

Desde el primer trabajo realizado para la aplicación de esta técnica, el procedimiento a seguir ha sido siempre muy similar con algunas modificaciones que a lo largo del tiempo se le han ido introduciendo. Así, se puede decir que Barrish, et al. (1969) desarrollaron por primera vez esta técnica con estudiantes de cuarto curso de primaria, con los objetivos de reducir las conductas disruptivas más frecuentes localizadas en el aula y comprobar los efectos de la técnica. En este caso, el procedimiento se llevó a cabo durante la hora de matemáticas y lengua, la clase se dividió en dos equipos y las reglas del juego fueron dichas conductas disruptivas (no levantarse de su sitio sin permiso y no hablar sin permiso del profesor). Algunos de los refuerzos utilizados fueron llevar puestas tarjetas de victoria, poner una estrella en un panel específico para tal efecto o tener treinta minutos de tiempo libre al final de la mañana. En cuanto al criterio de marcas para ganar que no debían superar los equipos en un principio, se comenzó con un máximo de diez marcas y finalmente, se acabó la intervención con un máximo de cinco.

A partir de este trabajo, el interés por desarrollar el procedimiento se acrecienta tanto para comprobar la eficacia de los distintos componentes, como para introducir pequeñas modificaciones al mismo. No obstante, la mayoría de las replicaciones han sido consistentes con el formato original y el procedimiento general desarrollado por estos primeros autores. Así, se pueden describir los componentes esenciales del procedimiento de la siguiente manera (Tankersley, 1995):

- Las conductas objeto de estudio deben quedar bien definidas y determinar cuándo estas conductas son más problemáticas en el aula.
- Es conveniente establecer el criterio para ganar y los refuerzos que se van a establecer.
- Se les debe enseñar a los alumnos las reglas del juego.
- La clase se divide por equipos y los nombres de los mismos se colocan en un panel visible para todos, o en la pizarra.

- Si algún estudiante rompe una regla durante el juego, el profesor coloca una marca al lado del nombre del equipo al que pertenece dicho alumno.
- Cuando acaba el juego gana el equipo o los equipos que tengan el número de marcas criterio establecido o menos.
- Los miembros del equipo ganador obtendrán refuerzos no sólo por cada juego, sino que también podrán recibir refuerzos diarios y semanales.

En general, se puede decir que este procedimiento ha sido seguido por la mayoría de los estudios que se han centrado en investigar los efectos del JBC. Concretamente, Harris y Sherman (1973) estudiaron sistemáticamente la mayoría de los componentes del juego, manipulando los refuerzos, el criterio máximo de errores, el feed-back que se establecía en la pizarra y la formación de los equipos. De esta manera, encontraron que para que el juego fuera más efectivo, los profesores o la persona que desarrollara la técnica debía:

- Establecer el criterio de conductas para ganar el juego.
- Dividir la clase en equipos.
- Adjudicar puntos a los equipos.
- Suministrar refuerzos a todos los miembros de los equipos ganadores.

A pesar de que la mayoría de los investigadores han seguido este procedimiento, los estudios han variado en la forma que se han organizado las clases, el criterio para el refuerzo, cuándo y cuánto tiempo debía durar el juego, el tipo de refuerzos y el método de aplicación a los ganadores, etc. Así, en cuanto a la organización de la clase, muchos de los trabajos dividían a los alumnos en dos equipos atendiendo a la ubicación ya establecida en el aula, o a grupos de trabajo ya contruidos (Barrish, te al., 1969; Medland y Stachnik, 1972; Harris y Sherman, 1973; Boston y Geiger, 1976; Hegerle, Kesecker y Couch, 1979; Fishbein y Wasik, 1981; Saigh y Umar, 1983). Sin embargo, los trabajos de investigación más recientes han optado por un modelo que divide la clase en tres equipos, cumpliéndose el mismo criterio que cuando se establecían dos: ser lo más heterogéneos posible (Salend, et al., 1989; Doland, et al., 1993; Kellam, et al.,

1998b; Kellam, et al., 1998a: Patrick, Ward y Grouch, 1998; Babyak, Luze y Kamps, 2000; Van Lier, Muthen, Van der Sar y Crijnen, 2004). De estos últimos, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Doland, et al. (1993), los cuales a pesar de formar equipos, individualizaron de alguna manera el proceso, formando grupos en función de las conductas descriptivas que a nivel individual les caracterizaban. También destaca el trabajo realizado por Swiezy, et al. (1992) desarrollado con niños pequeños y donde la formación de los equipos quedaba reducida a una formación de parejas, ya que con edades tan pequeñas se hacía más fácil el desarrollo de la técnica con grupos reducidos. A pesar de que la efectividad del juego con o sin equipos ha sido investigada por Harris y Sherman (1973), los cuales comprobaron que la técnica funcionaba mejor con la formación de grupos, también se han llevado a cabo estudios donde los alumnos eran considerados de manera individual, siguiendo el mismo procedimiento que se ha descrito hasta ahora (Grandy, et al., 1973; Webster, 1989).

Otro aspecto a tener en cuenta en la formación de los equipos serán las reacciones de los estudiantes ante el juego de manera individual, pues no todos responden de forma similar. Algunos alumnos intentan sabotear el esfuerzo realizado por sus compañeros de grupo. Ante esta problemática, los autores parecen aportar diferentes alternativas: Barrish, et al. (1969) decidieron hacer un nuevo equipo con el único individuo que daba problemas, donde las contingencias pasaron de ser grupales a ser individuales. Por otro lado, Meland y Stachnik (1972) le dieron la oportunidad al propio equipo de votar para ver si se le permitía seguir participando o no en el juego durante un día completo al alumno que daba problemas. Y Harris y Sherman (1973) separaron los equipos de estudiantes que podían ser excesivamente reforzados por su conducta negativa del resto de compañeros, formando un solo equipo con ellos.

También los diferentes trabajos han introducido novedades en el procedimiento en lo que respecta a los criterios para el refuerzo. De esta forma, cuando Barrish y sus colegas aplicaron por primera vez el JBC, establecieron como criterio máximo cinco marcas (Meland y Stachnik, 1972; Harris y Sherman, 1973; Boston y Geiger, 1976; Hegerle, et al., 1979; Saigh y Umar, 1983), aunque otros estudios más recientes lo

bajaron hasta cuatro y tres marcas (Fishbein y Wasik, 1981; Doland, et al., 1993; Kellam, et al., 1998a; Kellam, et al., 1998b). Aunque generalmente, los investigadores no han racionalizado el por qué de una cantidad o de otra, Harris y Sherman (1973) evaluaron los efectos de incrementar o aminorar el número de marcas necesarias. Estos autores sistemáticamente introdujeron el juego con un criterio inicial de ocho y lo cambiaron a cuatro. Los resultados mostraron que los estudiantes se comprometían con tantas conductas disruptivas como el criterio les permitía. Así, cuando el criterio era de cuatro, hubo un 50% menos de ocurrencia de las conductas objeto de estudio que cuando el criterio era de ocho.

Dentro del procedimiento del JBC, también se han introducido cambios en lo que respecta a cuándo y cuánto tiempo se debe jugar. Normalmente, el juego se ha llevado a cabo en el contexto escolar, es decir, durante las horas lectivas (Barrish, et al., 1969; Medland y Stachnik, 1972; Harris y Sherman, 1973; Grandy, et al., 1973; Boston y Geiger, 1976; Warner, Miller y Cohen, 1977; Johnson, Turner y Konarski, 1978; Hegerle, et al., 1979; Saigh y Umar, 1983; Phillips y Christie, 1986; Webster, 1989; Salend, et al., 1989; Swiezy, et al., 1992; Doland, et al., 1993; Tingstrom, 1994; Kellam, et al., 1998a; Kellam, et al., 1998b; Babyak, et al., 2000; Van Lier, et al., 2004). Sin embargo, destacan algunos trabajos que se han desarrollado en contextos diferentes como el elaborado por Fishbein y Wasik (1981) en una biblioteca, o el llevado a cabo por Patrick, et al. (1998) en una actividad deportiva como el voleibol. En cuanto al tiempo que debe durar una sesión de juego, existen casi tantas variaciones como estudios realizados. En este sentido, es conveniente señalar la importancia que adquiere el comenzar con un espacio de tiempo corto e ir aumentándolo con la finalidad de alcanzar la duración de las diferentes actividades en las que se pretende intervenir. Es decir, lo ideal sería que la duración del juego acabara coincidiendo con las diferentes actividades educativas que se llevan a cabo en el aula. En esta línea, destaca el trabajo de Doland, et al. (1993) en el que sistemáticamente se fue incrementando el tiempo que los estudiantes jugaban al juego. Cuando el estudio comenzó, los alumnos jugaban durante diez minutos, tres veces a la semana y cada tres semanas la duración se incrementaba en diez minutos, hasta que los alumnos estuvieron jugando un máximo de

tres horas diarias. El inconveniente que se desprende de esta dinámica es que el criterio en cuanto al número de conductas permitido no se vio incrementado proporcionalmente con el tiempo establecido. Es decir, que a los alumnos se les exigía el mismo número de marcas, aunque el tiempo se viera ampliado, lo que suponía un gran esfuerzo para ellos.

Incluido en el procedimiento, también se ha hablado de los refuerzos que reciben los equipos ganadores, y en este sentido, ocurre lo mismo que en criterios anteriores, ya que existe cierta variabilidad, aunque se persigan los mismos objetivos y se obtengan resultados similares. Así, desde refuerzos tangibles, hasta la realización de actividades lúdicas o incluso el aumento del tiempo libre, oscilan el tipo de refuerzo más utilizado en este tipo de trabajos. De nuevo, se hace especial atención al trabajo realizado por Harris y Sherman (1973), en el que investigaron la influencia de las consecuencias para los equipos ganadores en la efectividad de la técnica. En este sentido, cuando probaron a eliminar el refuerzo, la efectividad del mismo se vio considerablemente reducida. También es conveniente señalar que en adición al refuerzo diario, la mayoría de los investigadores han incorporado también refuerzos semanales (Doland, et al., 1993).

Por último, es conveniente hacer referencia a los comportamientos sobre los que el JBC parece intervenir. Los resultados, en este sentido, han mostrado efectos muy positivos sobre las conductas observadas en el aula y consideradas como disruptivas, pero han sido menos consistentes en cuanto a aquellas conductas puramente académicas. Teniendo en cuenta los comportamientos sociales observados en el aula, se puede decir que las más comunes han sido las del tipo *hablar sin permiso, hacer ruido excesivo, levantarse del pupitre sin permiso, insultar a los compañeros*, etc., donde los resultados de la técnica han sido muy relevantes. Por otro lado, también es interesante señalar algunos trabajos en los que la conducta negativa ha sido ignorada para centrar el refuerzo exclusivamente en la conducta bien hecha (Fishbein y Wasik, 1981; Webster, 1989; Swiezy, et al., 1992). Dentro de las conductas sociales objeto de estudio de esta herramienta, hay que señalar el interés que se ha mostrado por indagar en cómo esta técnica influye o no en el desarrollo académico de los alumnos. De esta forma, se puede

decir que algunos investigadores no sólo han evaluado los efectos del JBC en comportamientos sociales, sino también en el desarrollo de conductas académicas. En este sentido, los resultados presentan cierta variabilidad y no hay evidencias claras de que exista una influencia directa (Doland, et al., 1993). Sin embargo, sí parecen darse ciertos efectos positivos secundarios en dichas habilidades académicas que se llevan a cabo en el aula (Harris y Sherman, 1973), pues parece fácil pensar que al producirse una mejora considerable en el clima del aula, se vea consecuentemente beneficiado el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la misma.

2.2. Aplicaciones de los procedimientos del JBC.

Después de describir pormenorizadamente los diferentes componentes del procedimiento a través del cual se desarrolla el JBC, es interesante indagar en las distintas aplicaciones que del mismo se llevan a cabo en los diferentes trabajos de investigación. Actualmente, se está en disposición de afirmar que esta técnica es una de las más efectivas a la hora de intervenir en el cambio conductual de comportamientos disruptivos, en cualquier contexto (escuela, biblioteca, etc.) y con cualquier tipo de edad (preescolar, primaria o secundaria). Su fácil aplicación y su bajo coste económico hacen de este procedimiento una técnica muy necesaria y útil en contextos como la escuela.

Concretamente, y como ya se he hecho referencia en el epígrafe anterior, destacan algunos trabajos centrados en demostrar la eficacia de los diferentes componentes del juego, realizando un análisis sistemático de los mismos (reglas, feedback, grupos, etc.). Así, Medland y Stachnik (1972) realizaron un trabajo con 28 niños de 5º de Primaria, fragmentando la presentación de las reglas del juego (no salir de su sitio sin permiso, no hablar sin permiso y no interrumpir la atención o las actividades de otros compañeros). Es decir, en una primera fase de intervención se presentaron las reglas sin más; en una segunda fase, las reglas se dividieron en tres categorías y se dieron ejemplos de cada una; y por último, se mantuvo la referencia a las reglas pero sin juego, o sea, sin feedback y sin contingencias. En cuanto a los resultados, parece que el hecho de fragmentar las reglas y dar ejemplo de las mismas, favorece la reducción de la frecuencia de las conductas objeto de estudio.

Por otro lado, Harris y Sherman (1972) se propusieron comprobar qué componentes del juego eran responsables del control de las conductas disruptivas. En este caso, llevaron a cabo el procedimiento normal en dos aulas de primaria, una de quinto y otra de sexto. En esta última fue donde se introdujeron ciertas modificaciones, fragmentando diferentes componentes del procedimiento, consiguiendo demostrar que las contingencias, el número de errores criterio para ganar los juegos y la división de los estudiantes por equipos tenían una gran importancia a la hora de reducir determinadas conductas.

Otro trabajo destaca por centrarse en el estudio de esta técnica, aplicándola a una población con alto riesgo de presentar un cuadro de fracaso escolar. Así, Grandy, et al. (1973) desarrollaron el juego con alumnos que estaban cerca de presentar fracaso escolar, sobre todo en la clase de inglés, donde el clima de trabajo era insostenible. Por lo tanto, se decidió intervenir específicamente en dicha materia, aunque se tomaron datos también de la clase de aritmética que iba en el horario inmediatamente después. En este caso, las reglas del juego fueron formuladas de forma positiva: a) Levantar la mano para llamar la atención del maestro; b) Hablar sólo cuando se tiene permiso del profesor; c) Sólo se permite un alumno en la mesa del profesor; d) Permanecer cada uno en su sitio a menos que se tenga el permiso del profesor para levantarse. Los resultados muestran un descenso del número de conductas recogido en la línea base en comparación con los datos recogidos en la fase de intervención.

Ya se ha señalado en el epígrafe anterior, cuando se hablaba del contexto en el que se ha desarrollado esta herramienta, que la escuela es el contexto en el que, de una forma mayoritaria, se ha llevado a cabo dicha técnica (Tankersley, 1995). No obstante, es significativo comentar algunos trabajos que se salen de dicho contexto, o al menos de las típicas clases académicas ordinarias, como puede ser el caso de la educación física. Así, destaca el trabajo realizado por Fishbein y Wasik (1981) cuyo principal objetivo era llevar a cabo el JBC para conseguir disminuir la frecuencia de ciertas conductas disruptivas localizadas en una actividad extraescolar como era la biblioteca, donde los niños asistían por las tardes, fuera del horario escolar. De esta forma, se intervino con el

grupo más conflictivo, formado por 25 alumnos de 4º de Primaria. En este caso, las reglas fueron consensuadas con los usuarios y se formularon de forma positiva: a) Si hablas, hazlo suavemente; b) Elige un libro o mira los materiales durante el período de actividad en la biblioteca; c) Cuando andes, sé muy cuidadoso para no chocar con nadie; d) Trata al compañero con respeto siempre siendo cuidadoso de no empujarlo o herirlo. De nuevo los resultados confirmaron la eficacia de la técnica, a partir de los cuales se pudo ver un incremento motivacional de los estudiantes a comportarse de una forma más positiva. Parece que disminuyó el resentimiento entre los mismos y hubo un incremento de atención hacia el profesor con conductas positivas. Una de las conclusiones más interesantes que se vislumbra en este trabajo, es la posibilidad de aplicar este método en aquellas actividades semanales que se llevan a cabo fuera del horario escolar y que no cuentan con la constancia diaria de horario que tiene la escuela, pero que igualmente precisan de intervenciones similares a esta.

Por otro lado, y aunque sea dentro de un contexto escolar, destaca el trabajo desarrollado por Patrick, et al. (1998) en el que se pretendía aplicar la técnica del JBC durante las horas que se impartía la materia de Educación Física, concretamente en la actividad de voleibol. Los objetivos planteados eran evaluar los efectos de la intervención sobre las habilidades sociales, y determinar si el número de pases aumentaba con la intervención realizada en dichas habilidades sociales. Los participantes fueron los alumnos de tres clases de primaria (4º, 5º y 6º) y fueron divididos en equipos de cinco o seis estudiantes. Durante las veinte lecciones que duró la intervención, cada una de las sesiones contó con diez minutos de JBC. Se observaron tres clases de conductas: el número de comportamientos sociales apropiados, el número de comportamientos sociales inapropiados, y el número de pases de antebrazo y saques correctos que se producían. Las conductas sociales positivas se dividieron a su vez en tres categorías: actos físicos, comportamientos verbales y comportamiento gestual de los alumnos. Con respecto a los resultados del estudio, se puede decir que en general, las conductas sociales inapropiadas se redujeron y se incrementaron los comportamientos sociales apropiados. Sin embargo, en lo que respecta a las habilidades técnicas del deporte, esta herramienta no pareció ejercer ningún tipo de influencia positiva. Esto puede deberse fundamentalmente a dos razones, primero, porque la respuesta social y motora no tienen por qué relacionarse entre sí, y segundo, porque,

quizás, las condiciones de la línea base no fueron tan inapropiadas como para apreciar las diferencias.

Otros trabajos han centrado sus esfuerzos en comparar el JBC con otro tipo de técnicas similares. En este sentido, destaca el trabajo realizado por Warner, et al. (1977), los cuales pretendían comparar el JBC con otro procedimiento centrado en promover la atención hacia el profesor. Cuatro aulas con 25 niños cada una y su respectivo tutor fueron los sujetos implicados en dicha intervención. En este caso, se vieron reducidas las conductas problema con ambos procedimientos, sin embargo al comparar ambas técnicas, parece que el JBC redujo de una forma más efectiva dichos comportamientos. Una de las explicaciones que se aporta ante este resultado es la facilidad de aplicación del mismo.

Dentro de esta misma línea, destaca el trabajo realizado por Tingstrom (1994), que pretendía evaluar la aceptación por parte de los maestros del JBC como un tipo interdependiente de contingencia de grupo y además, comprobar si la edad o la severidad de la conducta problema interfería de alguna forma en dicha aceptación por parte de los maestros. Concretamente, el JBC fue comparado con otro tipo de métodos: uno, denominado como *Good Behavior Game Plus Merit* y otro, basado en el coste de respuesta. Finalmente, el JBC fue igualmente aceptado por los maestros que el resto de métodos, caracterizados por ser más individuales. Por otro lado, en cuanto a la influencia de la edad y de la severidad de la conducta problema en la aceptación de uno u otro método, parece que fue nula. Ambos aspectos no influían en la preferencia por una de estas técnicas.

Por último, Kellam et al. (1998a) también se marcaron el objetivo de comparar el JBC con otro método preventivo denominado *Mastery Learning* (ML), más interesado en el aprendizaje de contenidos académicos que en el cambio conductual. En este caso, la intervención duró dos años, a lo largo de los cuales se seleccionaron tres colegios al azar: en uno de ellos, se llevó a cabo la técnica del ML, en otro el JBC y finalmente, el tercero sirvió como colegio control externo. Las conductas objeto de modificación fueron: interrupción verbal, interrupción física, levantarse sin permiso y no obedecer. Ambas técnicas parece que contribuyeron a la disminución de la

frecuencia de las conductas, pero el JBC lo hizo de una forma más consistente que en el caso del ML, ya que resultó más un reflejo de la mejora que se logró a nivel académico. En este último caso, se observó un cambio de las conductas disruptivas en los niños, pero no en las niñas.

Por otro lado, destaca el trabajo llevado a cabo por Saigh y Umar (1983), ya que es el único que desarrolla esta herramienta en una cultura diferente a la descrita en la mayoría de los estudios hasta ahora comentados. En este sentido, dichos autores se plantearon llevar a cabo la técnica en un colegio público rural localizado en la República Democrática de Sudán. La intervención fue realizada en una clase de segundo de Primaria con 20 alumnos, de los cuales el 80% de sus padres eran analfabetos y el 85% de los estudiantes se veían obligados a trabajar con sus familias en fábricas. Las conductas disruptivas localizadas en la dinámica del aula fueron muy similares a las que hasta ahora se han estado describiendo: hablar o interrumpir verbalmente, agredir o interrumpir físicamente y levantarse del asiento sin permiso. Los resultados confirmaron que el JBC tiene un efecto positivo en la modificación de estas conductas en los alumnos. Por lo que se puede afirmar, que la cultura no parece influir en el desarrollo del método ni en la obtención de resultados positivos.

Hasta ahora los trabajos de investigación que se han descrito, se han venido desarrollando con un tipo de población localizada en los cursos mayores de Primaria. Sin embargo, es interesante hacer mención a aquellos que se han llevado a cabo con adolescentes, y concretamente, con aquellos que presentan ciertas dificultades. Así, destaca un primer trabajo elaborado por Phillips y Christie (1986), los cuales desarrollaron el método en un aula que respondía a lo que en el sistema educativo español se conoce como “Diversificación Curricular”. Es decir, una clase formada por aquellos alumnos a los que por alguna razón (alumnos de educación especial, problemas de conducta, dificultades en el hogar, etc.) les cuesta sacar adelante las asignaturas de todo el curso. En este caso, las materias se simplificaron, quedando las fundamentales como lengua y matemáticas. Concretamente, en este estudio, se trataba de 19 chicos y 9 chicas con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, con la costumbre de realizar

conductas molestas que favorecían la creación de un clima de trabajo poco adecuado (hacer ruidos, saltar en sus asientos, golpear a otros compañeros, etc.). Así, se planteó el hecho de aplicar en este aula el JBC con la intención de mejorar dicho clima y como consecuencia el nivel académico de los alumnos. En ese caso, las reglas también fueron consensuadas entre la maestra y los alumnos: a) Cuando el profesor esté hablando, nosotros atendemos, b) Pedimos permiso para hablar levantando la mano, c) Intentamos no interrumpir a otros compañeros que estén trabajando, d) Desarrollamos nuestro propio trabajo tranquilamente, y e) Intentamos poner atención a nuestro trabajo y procuramos no distraernos. En general, se puede decir que el clima de clase mejoró considerablemente y como consecuencia, el rendimiento académico de los alumnos.

En un segundo trabajo, realizado por Salend, et al. (1989) se pretendía desarrollar el JBC con estudiantes de entre 15 y 17 años emocionalmente perturbados. En este caso y como ya se ha comentado en el epígrafe dedicado a los diferentes procedimientos, los alumnos fueron divididos en grupos en función de la conducta disruptiva que más frecuentemente realizaban. El estudio se llevó a cabo con tres clases, en cada una de las cuales se formaron dos o tres equipos teniendo en cuenta esa conducta más frecuente. Los comportamientos disruptivos considerados de manera individual se redujeron notablemente con la aplicación de esta técnica. Así, estos resultados vienen a confirmar lo que hasta ahora se está describiendo, y es que el JBC es una estrategia efectiva cuando se trata de disminuir simultáneamente una variedad de conductas inapropiadas llevadas a cabo, en este caso, también por estudiantes con problemas emocionales en aulas específicas.

También esta herramienta se ha llevado a cabo con alumnos pequeños de educación especial, destacando el trabajo realizado por Webster (1989) con nueve chicos de edades entre los 9 y 10 años, considerados inmaduros con respecto a su edad y con dificultades sociales y académicas. En este caso, las tres reglas que marcaban el juego eran: a) Hablar suavemente a la persona que tenemos cerca, b) Permanecer en nuestro asiento y no levantarnos sin permiso del profesor, y c) No pelearse con el resto de compañeros. Se introdujo en la dinámica de la técnica el coste de respuesta, pues cada vez que algún miembro del equipo no cumplía las reglas, al grupo clase le restaban un punto positivo. La mejora en los comportamientos de los niños fue significativa y

muy positiva al crear un clima de aula más adecuado a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta el momento se ha comprobado cómo el JBC funciona con niños mayores y adolescentes, por lo que se sobreentiende que con edades más pequeñas también funcionará de una forma positiva. En este sentido, Swiezy, et al. (1992) fueron los primeros en desarrollar este método con niños de preescolar de edades comprendidas entre los 4 y los 5 años que presentaban problemas interpersonales y de conducta, aspectos con una influencia negativa en su habilidad para cooperar. En este caso, al ser niños muy pequeños se requería un mayor esfuerzo por parte del maestro para llevar a cabo la intervención. En cuanto a las conductas objeto de la intervención, se pueden resumir en *obediencia* y *no obediencia*, siendo reforzado el cumplimiento de una instrucción dada por el maestro a través de un oso de peluche, e ignorado el no cumplimiento de la misma. Parece que las conductas problema disminuyeron notablemente y aumentó el rendimiento académico y la atención al maestro.

Otro trabajo centrado en niños pequeños es el elaborado por Doland, et al. (1993). En este caso, se seleccionaron al azar cuatro colegios, de los que fueron elegidas las clases de primero de Primaria. Así, en 8 clases con un total de 182 estudiantes de 6 a 7 años se llevó a cabo el método del JBC. Como en trabajos anteriores, las conductas objeto de la intervención fueron la interrupción verbal, física, levantarse del pupitre sin permiso y no obedecer. En este caso, las conductas disruptivas fueron evaluadas por el maestro y los propios compañeros al principio y al final de la intervención. Los resultados fueron de nuevo positivos, mostrando una disminución considerable de las mismas.

Por último, Kellam, et al. (1998b) también aplicó el método del JBC con niños de primer curso para prevenir la conducta agresiva de 238 niños. El trabajo utilizó en total 19 colegios de los cuales, 168 alumnos fueron considerados controles internos, 238 niños objeto de la intervención y 308 alumnos considerados como controles externos. El tratamiento preventivo de las conductas agresivas en la escuela parecen quedar paliadas con la puesta en marcha de esta técnica. De estos últimos trabajos, cabe destacar la inclusión tanto en la dinámica de la intervención como en el diseño de la misma, de

grupos controles de carácter interno (dentro del mismo colegio) y de carácter externo (localizados en otra serie de colegios).

Después de esta revisión bibliográfica, parece inevitable confiar en la eficacia de esta herramienta, independientemente del contexto, de la población, de la edad, de las características especiales de los alumnos, etc. Sin embargo, hay aspectos como la generalización a otros contextos o conductas, y el mantenimiento de los resultados que son, aún, tareas pendientes de esta línea de investigación.

2.3. Aspectos de generalización y mantenimiento del JBC.

En la mayoría de los trabajos centrados en esta técnica, apenas se encuentran referencias a los procedimientos utilizados para la generalización o el mantenimiento del aprendizaje adquirido. Ambos aspectos son considerados vitales, si se tiene en cuenta que una de las ventajas de este método es el bajo coste económico de la misma. De esta manera, cabe pensar que una técnica será aún más estable, si lo que enseña se mantiene en el tiempo y si además, la persona es capaz de generalizar dicho procedimiento de forma espontánea (aportándole las variables necesarias en la intervención) y natural a otras situaciones y comportamientos nuevos.

Con respecto a la **generalización**, destacan dos trabajos que hacen referencia a la misma, pero sin aplicar ningún procedimiento concreto para conseguir tal efecto. Por un lado, en el estudio desarrollado por Grandy, et al. (1973) se tiene en cuenta la generalización del patrón de conducta aprendido hacia otra materia pero en el mismo contexto escolar. Así, se aplica la intervención en la clase de inglés con la idea de que los resultados se generalicen a la clase de aritmética, llevada a cabo a continuación en el horario escolar, pero de una forma casi espontánea. Para constatar dicha generalización, desde el principio se recogen los datos de una línea base múltiple, donde en el análisis se percibe cómo cada vez que se interviene en la clase de inglés las conductas

disruptivas disminuyen en la clase de aritmética, y cómo cuando desaparecían las contingencias en la clase de inglés, la frecuencia de las conductas disruptivas de la clase de aritmética volvía a su estado habitual. Este es el indicio al que ellos apuntan sobre la generalización de los resultados.

Por otro lado, también está el trabajo de Swiezy, et al. (1992) donde de nuevo se hace referencia al aspecto de la generalización de los resultados del JBC a otros contextos (contexto de intervención, contexto normal). Sin embargo, la generalización no se dio en los diferentes contextos, sino que se produjo con respecto a las dos terapeutas implicadas en la intervención. No obstante, no hay un procedimiento claro y elaborado a partir del cual se pueda dilucidar los entresijos y las variables necesarias para tal generalización.

A pesar de estar presente en todos los trabajos de investigación la necesidad de conocer qué elementos promueven la generalización de este método, y el intento por parte de algunos de estos trabajos por averiguar dichos elementos, lo cierto es que no hay apenas datos sustanciosos que apoyen este procedimiento de forma científica.

Por otro lado, en lo que respecta al **mantenimiento** de los resultados a lo largo del tiempo, ocurre lo mismo, en todos los estudios se hace referencia a esta necesidad, ya que dicho procedimiento completaría sobremanera esta técnica. En este caso, ni siquiera existen trabajos que tengan en cuenta este aspecto de forma explícita y aplicada.

3.- Aspectos generales de la correspondencia Decir-Hacer (D-H).

Como ya se ha comentado al principio de este capítulo, la correspondencia Decir-Hacer (D-H) es una técnica que enseña a cumplir lo que dice una persona que va a hacer. Es decir, se le enseña a ser consecuente con su compromiso, que hace explícito verbalmente, y sus actos. En este sentido, y definiendo este procedimiento desde un punto de vista científico y técnico, es necesario hacer referencia a una serie de secuencias que se dan entre el decir y el hacer (Karlan y Rusch, 1982; Herruzo y Luciano, 1994): Por un lado, se puede hablar de correspondencia entre decir que se hará algo y hacerlo (Decir-Hacer), y por otro, de correspondencia entre hacer algo y decir que se ha hecho (Hacer-Decir), lo cual también supone una coherencia entre la acción y la palabra. Pero en esta misma línea, también se puede hacer referencia a la correspondencia que se da cuando una persona dice que no va a hacer algo y no lo hace (Decir que no se hará-No hacerlo), o cuando la persona no hace algo e informa de que no lo ha hecho (No hacer algo-Decir que no se ha hecho).

De este manera, se pueden distinguir cuatro casos posibles dentro de esta misma técnica (Herruzo y Luciano, 1994; Pino, 1996):

- **Correspondencia Decir-Hacer (D-H):** cuando alguien dice que va a hacer algo y lo hace.
- **Correspondencia Hacer-Decir (H-D):** cuando alguien dice que ha hecho algo y realmente lo ha hecho.
- **Correspondencia Decir no-no Hacer (Dn-Nh):** cuando una persona dice que no va a hacer algo y no lo hace.
- **Correspondencia no Hacer-no Decir (Nh-Dn):** cuando una persona no hace algo y dice que efectivamente no ha hecho eso.

La importancia social de un procedimiento de intervención psicológica que enseña a los individuos a ser consecuentes con lo que dicen que van a hacer, es de vital importancia. Siguiendo a Pino (1996), el interés por la misma se acrecienta teniendo en cuenta las siguientes características:

- El tipo de procedimiento conductual que se aprende se ve implicado en una gran variedad de situaciones.
- Adquiere gran relevancia clínica por estar relacionada con el comportamiento de adherencia a prescripciones y con algunas formas de autocontrol.
- Permite prescindir del terapeuta en el contexto en el que se produce el cambio conductual, pues el refuerzo de la conducta no llega a ser explícito, sino que se realiza fundamentalmente a través de una parte del repertorio verbal.

Considerando las secuencias antes enumeradas y las características que le aportan validez social a la técnica, se puede decir que son diversos los posibles procedimientos que se llevan a cabo para desarrollar esta herramienta. Sin embargo, antes de profundizar en la dinámica de cada una de ellos, es conveniente hacer referencia a una serie de aspectos comunes a todos. Así, en cada uno de ellos se hace referencia a dos contextos: un “contexto de decir” que es el lugar en el que el niño, delante del experimentador, expresa verbalmente lo que va a hacer o lo que ha hecho, y un “contexto de hacer” donde se realiza la conducta objeto de estudio. Además, dichos procedimientos pueden ser utilizados para la consecución de un doble objetivo: por un lado, se trataría de fortalecer un comportamiento en unas circunstancias concretas (mediante la verbalización “voy a hacer X”), y por otro, debilitar la realización de algún comportamiento (mediante la verbalización “no voy a hacer X”) (Karlán y Rusch, 1982). Por último, se puede decir que en su mayoría son trabajos realizados en edad preescolar y desarrollados en contextos escolares.

3.1. Procedimientos para desarrollar la correspondencia D-H.

Dentro de la literatura de esta línea de investigación, el procedimiento que más frecuentemente aparece y que puede ser considerado el origen de todos los demás, es el **Reforzamiento Diferencial de la Correspondencia D-H** (Israel, 1973; Israel y O'Leary, 1973). El resto de procedimientos van a ser modificaciones más o menos extensas de éste. Este procedimiento, y siguiendo la descripción que realiza Pino (1996) (ver cuadro 1), comienza en el “contexto de decir”, donde el experimentador pregunta al niño qué es lo que va a hacer y el niño debe responder con una frase del tipo “voy a hacer X”, para lo cual puede recibir ayuda presentándole un modelo similar al de la frase que él debe formular. Así, la respuesta del niño recibirá aprobación y feedback descriptivo (“Muy bien, has dicho que vas a hacer X”). Después de esta primera parte, el niño es conducido al “contexto de hacer”, donde se le da la oportunidad de llevar a cabo lo que ha dicho que haría. Finalizada esta segunda parte, el niño vuelve al “contexto de decir” donde el experimentador le proporcionará ciertas consecuencias en función de si ha demostrado o no, correspondencia entre lo que dijo que iba a hacer y lo que verdaderamente ha hecho. Si el niño ha cumplido y ha hecho lo que ha dicho, se le darán consecuencias sociales tanto verbales como tangibles (aprobación, caricias, feedback descriptivo, ficha, golosina, etc.). Si, por el contrario, el niño no muestra correspondencia, se le proporcionará feedback verbal sobre la ausencia de correspondencia y no se le dará ninguna contingencia tangible (“Lo siento, dijiste que ibas a hacer X y has hecho Y, pero como no has hecho X no te puedo dar la ficha”). Normalmente estos pasos suelen darse de manera consecutiva.

Cuadro 6: Reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir-Hacer.

CONTEXTO DE DECIR

A: “Alberto, ¿Qué vas a hacer?” (*)

N: “Voy a jugar con muñecas”.

A: “Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas”.

CONTEXTO DE HACER

El niño juega con muñecas. (respuesta correcta)

El niño juega con la cocina. (respuesta incorrecta)

CONTEXTO DE DECIR

Si el niño ha hecho la respuesta correcta, entonces:

A: “Muy bien dijiste que ibas a jugar con muñecas y has jugado con muñecas.

Toma esta ficha”.

Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta, entonces:

A: Lo siento. Dijiste que ibas a jugar con muñecas, pero no has jugado con muñecas.

Prueba mañana.”

(*) En este momento, se pueden administrar ayudas para conseguir que el niño diga que “va a hacer la conducta objetivo.”

A: Adulto.

N: Niño.

Como ya se he hecho referencia, este procedimiento fue llevado a cabo por primera vez por Israel y O’Leary (1973) e Israel (1973), consiguiendo que niños de preescolar mostraran correspondencia Decir-Hacer en tres conductas de juego diferentes. Desde la realización de estos trabajos, han sido constantes las replicaciones que se han llevado a cabo, ampliando los resultados con una gran variedad de conductas: juegos (Baer, Detrich y Wenninger, 1988; Baer, Williams, Osnes y Stokes, 1984), habilidades sociales (Guevremont, Osnes y Stokes, 1986a, 1986b; Keogh,

Burgio, Whitman y Johnson, 1983), habilidades de autonomía (Baer, Osnes y Stokes, 1983), intervención en maltrato infantil (Pino, 1996; Herruzo y Pino, 2002), conductas disruptivas (Anderson y Merrett, 1997), actividades de tiempo libre (Herruzo, 1992; Luciano, Molina y Gómez, 2000; Herruzo, Luciano y Pino, 2001), etc. Los sujetos con los que se ha trabajado han sido mayoritariamente niños normales de edad preescolar, pero también se ha utilizado con adultos moderadamente retrasados (Deacon y Konarsky, 1987), con niños leve o moderadamente retrasados en su desarrollo (Whitman, Sciback, Butler, Richter y Johnson, 1982; Luciano, et al., 2000), e incluso con personas de la tercera edad (Gómez, Luciano, Ybarra y Plaza, 2002).

En cuanto al número de ensayos necesarios para adquirir la correspondencia D-H ha variado considerablemente de unos sujetos a otros, de unos comportamientos a otros y de unos trabajos a otros. Sin embargo, hay que hacer referencia a algunos estudios que han centrado sus esfuerzos en establecer un criterio mínimo y estable a partir del cual se pueda considerar que el aprendizaje de la correspondencia está adquirido. Así, Pino (1996), y Herruzo y Pino (2002) demostraron con niños de 4 a 5 años con un desarrollo normal, que cinco eran los ensayos mínimos necesarios para comprobar la adquisición y comprensión de la dinámica de la correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Como ya se ha hecho referencia, existen otros procedimientos con los que se ha aplicado la técnica de correspondencia D-H y que son modificaciones más o menos significativas del que se acaba de describir. A continuación, se realiza una breve exposición de cada uno de ellos, ejemplificados con una serie de cuadros:

- 1) *Reforzamiento diferencial de la correspondencia entre hacer una demostración de la conducta objetivo-hacer la conducta objetivo* (Whitman, et al., 1982).

Cuadro 7: Reforzamiento diferencial de la correspondencia entre una demostración de la conducta objetivo y hacer la conducta objetivo.

CONTEXTO DE DECIR

A: "Alberto, ¿Qué vas a hacer?" (*)

N: "Se sienta adecuadamente".

A: "Muy bien, te vas a sentar adecuadamente en clase."

CONTEXTO DE HACER

El niño se sienta adecuadamente. (respuesta correcta)

El niño no se sienta adecuadamente. (respuesta incorrecta)

CONTEXTO DE DECIR

Si el niño ha hecho la respuesta correcta, entonces:

A: "Muy bien dijiste que te ibas a sentar adecuadamente y te has sentado adecuadamente. Toma esta ficha".

Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta, entonces:

A: "Lo siento. Dijiste que te ibas a sentar adecuadamente y no te has sentado adecuadamente.

No te puedo dar la ficha."

(*) En este momento, se pueden administrar ayudas para conseguir que el niño diga que "va a hacer la conducta objetivo."

A: Adulto.

N: Niño.

En este caso, el procedimiento es prácticamente el mismo que se ha descrito en primer lugar, sólo que en vez de exigirle al niño una conducta vocal como respuesta a la pregunta del adulto, el niño es instruido para hacer una demostración de la conducta objetivo. Es decir, se sustituye el "decir vocal" por un "decir no vocal" como es "hacer una demostración" sobre la conducta requerida (Herruzo y Luciano, 1994).

- 2) *Reforzamiento de la correspondencia Decir-Hacer y Coste de respuesta por la ausencia de correspondencia (Osnes, Guevremont y Stokes, 1986; D'averne, Osnes y Rutz, 1988; Herruzo, 1992; Luciano y Herruzo, 1993).*

Cuadro 8: Reforzamiento de la correspondencia Decir-Hacer y Coste de respuesta por la ausencia de correspondencia.

CONTEXTO DE DECIR

A: "Alberto, ¿Qué vas a hacer?" (*)

N: "Voy a jugar con muñecas".

A: "Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas".

CONTEXTO DE HACER

El niño juega con muñecas. (respuesta correcta)

El niño juega con la cocina. (respuesta incorrecta)

CONTEXTO DE DECIR

Si el niño ha hecho la respuesta correcta, entonces:

A: "Muy bien dijiste que ibas a jugar con muñecas y has jugado con muñecas. Toma esta ficha".

Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta, entonces:

A: "Lo siento. Dijiste que ibas a jugar con muñecas, pero no has jugado con muñecas. Tienes que salir fuera tres minutos" (coste de respuesta) o bien "dame todas las fichas que has ganado" (coste total).

(*) En este momento, se pueden administrar ayudas para conseguir que el niño diga que "va a hacer la conducta objetivo."

A: Adulto.

N: Niño.

En este caso, la variación con respecto al procedimiento base se localiza ante la ausencia de correspondencia, ya que en lugar de proporcionar solamente el feedback descriptivo, se aplica un coste de respuesta. Este procedimiento se ha utilizado cuando las contingencias de reforzamiento-extinción no han generado el desarrollo de la correspondencia (Osnes, et al., 1987; D'averne, et al., 1988), o cuando no se conseguía un criterio de ejecución estable (Herruzo y Luciano, 1993; Luciano y Herruzo, 1993).

- 3) *Mostrar el reforzador por “decir” y entregarlo al reforzar la relación de correspondencia (Israel, 1973; Karoly y Dirsk, 1977; Paniagua, 1978; Paniagua y Baer, 1982, 1985; Paniagua, Pumariega y Black, 1988).*

Cuadro 9: Mostrar el reforzador por decir y entregarlo al reforzar la relación de correspondencia.

CONTEXTO DE DECIR

A: “Alberto, ¿Qué vas a hacer?” (*)

N: “Voy a jugar con muñecas”.

A: “Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas. Mira, aquí está esto, que ya es tuyo y que podrás comer o usar después de jugar”.

CONTEXTO DE HACER

El niño juega con muñecas. (respuesta correcta)

El niño juega con el aro. (respuesta incorrecta)

CONTEXTO DE DECIR

Si el niño ha hecho la respuesta correcta, entonces:

A: “Tú has jugado de verdad con muñecas. Ya puedes coger el caramelo”.

Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta, entonces:

A: “Tú no has jugado de verdad con las muñecas. No puedes coger el caramelo.”

(*) En este momento, se pueden administrar ayudas para conseguir que el niño diga que “va a hacer la conducta objetivo.”

A: Adulto.

N: Niño.

Una de las dificultades que plantea este procedimiento es que las consecuencias se proporcionan cuando el niño describe lo que ha hecho, y no cuando describe o le describen la relación entre lo que ha dicho y lo que ha hecho. Todo esto puede dificultar sobremanera la discriminación que el niño haga de su propia conducta en relación con su compromiso verbal (Herruzo y Luciano, 1994).

- 4) *Reforzamiento inmediato de las conductas preparatorias de “Hacer”* (Paniagua y Baer, 1982; Paniagua, Stella, Holt, Baer y Etzel, 1982; Paniagua, 1987; Paniagua, 1990).

Cuadro 10: Reforzamiento inmediato de las conductas preparatorias de “Hacer”.
<p>CONTEXTO DE DECIR</p> <p>A: “Alberto, ¿Qué vas a hacer?” (con fotos de las conductas posibles) (*)</p> <p>N: “Voy a jugar con muñecas”.</p> <p>A: “Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas”.</p> <p>CONTEXTO DE HACER</p> <p>El niño se dirige hacia el armario donde están los muñecos.</p> <p>A: “Muy bien, vas al armario de las muñecas. Toma la ficha”.</p> <p>El niño abre la puerta del armario.</p> <p>A: “Muy bien, estás abriendo la puerta del armario”.</p> <p>(*) En este momento, se introduce ayuda instruccional, u otra, si se considera preciso, según el objetivo de la aplicación.</p>

A: Adulto.

N: Niño.

Uno de los inconvenientes que presenta este procedimiento es que al final puede que no se produzca la conducta objetivo, ante lo cual, ningún autor puntualiza qué hacer en tal caso o cómo actuar si el niño tampoco realiza dichas conductas intermedias (Herruzo y Luciano, 1994).

- 5) *Mostrar el reforzador por realizar las conductas preparatorias de “Hacer” y entregarlo al reforzar la relación de correspondencia (Paniagua y Baer, 1982).*

Cuadro 11: Mostrar el reforzador por hacer las conductas preparatorias de “Hacer” y entregarlo al reforzar la relación de correspondencia.

CONTEXTO DE DECIR

A: “Alberto, ¿Qué vas a hacer?” (con fotos de las conductas posibles)(*)

N: “Voy a jugar con muñecas”.

A: “Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas.”

CONTEXTO DE HACER

- El niño se dirige hacia el armario donde están los muñecos.

A: “Muy bien, vas al armario de las muñecas. Toma la ficha”.

- El niño abre la puerta del armario.

A: “Muy bien, estás abriendo la puerta del armario”.

- El niño coge la muñeca y la pone en el suelo.

A: “Muy bien. Ya te has ganado el juguete.”

CONTEXTO DE DECIR

Si el niño ha jugado con la muñeca, entonces:

A: “Tú has jugado de verdad con muñecas. Ya puedes coger el juguete”.

Si el niño no ha jugado con la muñeca, entonces:

A: “Tú no has jugado de verdad con las muñecas. No puedes coger el juguete.”

(*) En este momento, se pueden administrar ayudas para conseguir que el niño diga que “va a hacer la conducta objetivo.”

A: Adulto.

N: Niño.

- 6) *Reforzamiento diferencial de la correspondencia Hacer algo-Decir que se ha hecho (H-D) (Paniagua, 1985, 1987; Paniagua, et al., 1988; Paniagua, Morrison y Black, 1990).*

Cuadro 12: Reforzamiento diferencial de la correspondencia Hacer algo-Decir que se ha hecho.

CONTEXTO DE HACER

El niño juega con muñecas.

CONTEXTO DE DECIR

A: “Alberto, ¿Qué has hecho?” (*)

N: “He jugado con muñecas”.

A: “Muy bien, Tú realmente lo has hecho. Toma esta ficha.”

A: “Alberto, ¿Qué has hecho?” (*)

N: “He jugado con el aro”.

A: “No es cierto, tú realmente no lo has hecho. No te puedo dar esta ficha.

Prueba mañana”.

(*) En este momento, se puede introducir ayuda instruccional, u otra, si se considera preciso, según el objetivo de aplicación.

A: Adulto.

N: Niño.

7) *Reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir-Hacer-Decir (D-H-D) (Herruzo, 1992; Pino, 1996; Luciano, et al., 2000; Herruzo, et al., 2001; Luciano, Herruzo y Barnes-Holmes, 2001; Herruzo y Pino, 2002).*

Cuadro 13: Reforzamiento de la correspondencia Decir-Hacer-Decir.

CONTEXTO DE DECIR

A: "Alberto, ¿Qué vas a hacer?" (*)

N: "Voy a jugar con muñecas".

A: "Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas".

CONTEXTO DE HACER

El niño juega con muñecas. (respuesta correcta)

El niño juega con la cocina. (respuesta incorrecta)

CONTEXTO DE DECIR

Si el niño ha hecho la respuesta correcta, entonces:

A: "Muy bien dijiste que ibas a jugar con muñecas y has jugado con muñecas.

Como has hecho lo que dijiste, toma esta ficha".

A: "¿Sabes por qué te doy la ficha?".

N: "Porque he hecho lo que he dicho".

(Si el niño no contesta así, se le pregunta)

A: "¿Con qué juguete dijiste que ibas a jugar?".

N: "Con las muñecas".

A: "¿Y con cuál has jugado?".

N: "Con las muñecas".

A: "Entonces, ¿has hecho lo que dijiste?".

N: "Sí".

A: "¿Sabes ya por qué te doy la ficha?".

N: "Porque he hecho lo que he dicho".

Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta, entonces:

A: "Lo siento. Dijiste que ibas a jugar con muñecas, pero no has jugado con muñecas.

Como no has hecho lo que dijiste, no te puedo dar la ficha. Prueba la próxima vez."

A: "¿Sabes por qué no te doy la ficha?".

N: "Porque no he hecho lo que he dicho".

(Si el niño no contesta así, se le pregunta)

A: "¿Con qué juguete dijiste que ibas a jugar?".

N: "Con las muñecas".

A: "¿Y con cuál has jugado?".

N: "Con la cocina".

A: "Entonces, ¿has hecho lo que dijiste?".

N: "No".

A: "¿Sabes ya por qué no te doy la ficha?".

N: "Porque no he hecho lo que he dicho".

(*) En este momento, se introduce ayuda instruccional, u otra, si se considera preciso, según el objetivo de aplicación.

De todos estos procedimientos que se han descrito, cobra especial interés este último, pues es el único que trata de resolver aquellos problemas relacionados con lo que verdaderamente se refuerza cuando se aplica la fase denominada reforzamiento de la correspondencia. Es decir, se trata de hacer explícita la comprensión de la relación de correspondencia entre lo que se ha dicho y lo que se ha hecho (Herruzo y Luciano, 1994). Este procedimiento fue desarrollado por primera vez por Herruzo (1992), y es muy similar al primer procedimiento descrito, aunque se introducen modificaciones a nivel de entrega de contingencias. El principal objetivo que este autor pretendía conseguir introduciendo dichos cambios, era intentar incrementar la probabilidad de que el niño estableciera la relación entre decir-hacer y las consecuencias, o sea, se trataba de hacer consciente al sujeto (mediante preguntas) de que la ficha se entregaba por la correspondencia entre lo que se había dicho y lo que se había hecho (Pino, 1996; Anderson y Merret, 1997; Luciano, et al., 2000; Luciano, et al., 2001). De esta forma, se ha intentado paliar el problema de los procedimientos anteriores, donde el experimentador era quien señalaba la presencia o ausencia de correspondencia, suponiendo, en cualquier caso, la existencia de conducta comprensiva por parte del sujeto respecto a la relación entre lo dicho y lo hecho. Este procedimiento se ha elaborado para aplicaciones en grupo (Herruzo, et al., 2001) y también con coste de respuesta por la ausencia de correspondencia. En este caso, el procedimiento permanece idéntico, añadiéndose un coste de respuesta (quitar fichas) al dar las consecuencias por la ausencia de correspondencia.

En cuanto al objetivo perseguido en la mayoría de los trabajos, hasta ahora se han utilizado procedimientos en los que se enseñaban nuevas conductas que no se tenían en el repertorio conductual de la persona. No obstante, dentro de esta línea de investigación también existen procedimientos a través de los cuales se pretendía disminuir la frecuencia de cualquier comportamiento. En esta línea, y como ya se comentó al principio de este apartado, decir que no se va a hacer algo y no hacerlo también implica correspondencia (Dn-nH). Para todo esto, se han empleado las mismas técnicas o procedimientos ya expuestos, pero cambiando la verbalización a una forma negativa. Así, en la secuencia Dn-nH se han aplicado los procedimientos de:

“Reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir que no se va a hacer algo-No hacerlo”, “Mostrar el reforzador al decir que no se hará algo, y dárselo al reforzar la relación de correspondencia” (Paniagua y Black, 1990) y “Reforzamiento diferencial de la correspondencia Dn-nH-Dn” (Herruzo, 1992; Herruzo, Luciano y Pino, 1993). En la secuencia nH-Dn se ha utilizado el “Reforzamiento diferencial de la correspondencia No hacer algo-Decir que no se ha hecho” (Paniagua, et al., 1988; Paniagua, et al., 1990). Y por último, otros trabajos han utilizado verbalizaciones negativas y positivas de forma conjunta (Paniagua, 1987; Paniagua, et al., 1988; Paniagua, et al., 1990).

Teniendo en cuenta toda esta información y atendiendo a los objetivos de la intervención realizada en este trabajo, donde se pretende disminuir la frecuencia de una serie de comportamientos, es conveniente destacar el interés por el procedimiento Reforzamiento Diferencial de la correspondencia Dn-nH-Dn (Herruzo, 1992; Herruzo, et al., 1993), con las mismas características del procedimiento anteriormente citado D-H-D y que complementará la técnica de intervención con grupos descrita al principio de este capítulo: JBC.

3.2. Aplicaciones de los procedimientos de la correspondencia D-H.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se puede vislumbrar la eficacia de este método de intervención ante una gran variedad de situaciones, conductas y sujetos. Como afirman Deacon y Konarsky (1987), mediante el procedimiento de correspondencia DECIR-HACER se han modificado con éxito comportamientos de muy diversa índole y en poblaciones de características también muy diferentes. Así, en función del tipo de sujetos, se pueden encontrar trabajos centrados en:

- 1) Niños ligeramente retrasados a los que se les ha enseñado a sentarse correctamente en el pupitre (Whitman, et al., 1982).

- 2) Niños con alteraciones emocionales graves a los que se les han enseñado habilidades sociales (Osnes y D'averne, 1988; D'averne, et al., 1988; Osnes, D'averne y Stokes, 1989).
- 3) Niños con déficit académicos y retrasos leves en el lenguaje y/o habilidades sociales (Rogers-Warren y Baer, 1976; Guevremont, et al., 1986a, 1986b; Osnes, et al., 1986).
- 4) Niños hiperactivos a los que se les han eliminado conductas disruptivas (Paniagua, 1987; Paniagua, et al., 1988,1990).
- 5) Niños normales, con los que se han trabajado habilidades de autonomía (Baer, et al., 1983; Baer, Blount, Dietrich y Stokes, 1987; Williams y Stokes, 1982; Luciano, Vilchez y Herruzo, 1992; Luciano, et al., 2001).
- 6) Niños maltratados a los que se les redujeron las conductas disruptivas que tenían lugar en el colegio o en unas actividades de tiempo libre (Herruzo, 1992; Herruzo, et al., 1993; Pino, 1996; Herruzo y Pino, 2002).
- 7) Jóvenes que presentaban problemas de conducta en el colegio (Anderson y Merret, 1997).
- 8) Niños mentalmente retrasados y con un lenguaje deficitario, a los que se les corrigieron una serie de secuencias comportamentales inadecuadas crónicas (Luciano, et al., 2000; Luciano, Barnes y Barnes, 2002).
- 9) Personas de la tercera edad, a las que se les enseñó a participar en actividades de ocio y tiempo libre (Gómez, et al., 2002).

En cuanto al procedimiento HACER-DECIR, se puede comentar una aplicación parecida a la descrita anteriormente. De esta forma, y en función también de los sujetos con los que se lleva a cabo, se pueden señalar los siguientes trabajos centrados en:

- 1) Niños normales a los que se les enseñaron habilidades para compartir y premiar (Roger-Warren y Baer, 1976), o un repertorio para decir la verdad (Paniagua, 1989).
- 2) Adolescentes predelinquentes a los que se les enseñaron una serie de habilidades de autocuidado, autorregistro y de ayuda (Paniagua, 1985).

- 3) Niños hiperactivos a los que se les enseñaron conductas adaptativas y también se eliminaron conductas desadaptativas (Paniagua, 1987; Paniagua, et al., 1988; Paniagua y Black, 1990).

De esta forma, parece obvio afirmar que la correspondencia Decir-Hacer es una técnica de trabajo muy ventajosa en diferentes situaciones, adaptable a las circunstancias de la intervención y que además, puede ser aplicada por personal no especializado, lo que supone una apertura considerable de su práctica, abarcando desde problemas específicamente clínicos a problemas educativos y/o familiares.

Ahora bien en las diferentes aplicaciones que se han descrito de la técnica, subyace una preocupación común a todas y es, hasta qué punto el simple hecho de decir que “se hará algo” (aunque tal verbalización sea fuertemente reforzada) produce cambios de manera sistemática sobre la conducta a la que se refiere. La mayoría de los autores describen la secuencia del procedimiento de la siguiente forma: en primer lugar, el niño *dice* algo, luego *hace* algo, y después *se refuerza la correspondencia*. Sin embargo, no queda claro qué conducta es la que se refuerza, ya que es el experimentador el que normalmente describe las diferentes partes de la secuencia. Por lo tanto, no se sabe si el niño lo comprende y lo hace parte de su repertorio conductual, o se limita a repetir dichas descripciones. De esta forma, se entiende que lo que se puede estar fortaleciendo es una verbalización que relaciona el decir y el hacer, lo que implica que el sujeto discrimine lo que dijo, lo que hizo y la relación existente entre ambos. Esto parece promoverse de manera explícita en el procedimiento de correspondencia D-H-D (Herruzo, 1992; Pino, 1996; Luciano, et al., 2000; Herruzo, et al, 2001; Luciano, et al., 2001; Herruzo y Pino, 2002), al realizar preguntas con el objetivo de promover la comprensión de esa relación, lo que incrementa la probabilidad de que el niño esté comportándose como un verdadero oyente.

3.3. Aspectos de generalización y mantenimiento de la correspondencia D-H.

Como ya se comentó en el apartado 2.3 relativo al mantenimiento y generalización del Juego del Buen Comportamiento, dichos aspectos son de vital importancia para que una técnica de intervención se considere completa. Si ya es considerada la correspondencia D-H como un procedimiento económico y de bajo coste, alcanzar el mantenimiento de la conducta y la generalización del proceso, la hace aún más ventajosa, ya que implica una mayor riqueza conductual y una mayor autonomía del sujeto. Se trata de permitirle al individuo decir y hacer cosas nuevas, y de enseñarle a comportarse como una persona coherente en situaciones distintas (Pino, 1996).

Al contrario de lo que sucede con el JBC, en esta línea de investigación sí se suceden intentos por **mantener** la correspondencia aprendida entre lo que se dice y lo que se hace. Así, dicho mantenimiento de la correspondencia se ha conseguido mediante diferentes procedimientos:

- 1) Sin programación, sólo tras el entrenamiento en correspondencia (Whitman, et al., 1982; Guevremont, et al., 1986b; Osnes, et al., 1987; Ward y Ward, 1990).
- 2) Mediante el reforzamiento de la verbalización (Deacon y Konarski, 1987; Guevremont, et al., 1986b; Osnes, et al., 1986; Paniagua y Black, 1990; Ward y Ward, 1990), aunque ha fracasado con algunos sujetos (Baer, et al., 1984; Baer, et al., 1987).
- 3) Mediante el reforzamiento demorado de la verbalización (Baer, et al., 1983; Baer, et al., 1984; Whitman, et al., 1982).
- 4) Mediante el reforzamiento intermitente (Baer et al., 1987; Herruzo, 1992; Herruzo, et al., 1993; Pino, 1996; Luciano, et al., 2001).
- 5) Mediante un programa que haga indiscriminables las contingencias (Guevremont, et al., 1986b).

- 6) El uso de refuerzos naturales o la aplicación de autorregistro (Gómez, et al., 2002).

En este sentido, de todas las aplicaciones, parecen destacar la indiscriminabilidad de las consecuencias y el reforzamiento intermitente, como las variables que más probable hacen el mantenimiento de la correspondencia D-H.

En cuanto a la **generalización**, también existen trabajos interesados en establecer procedimientos que favorezcan dicho aspecto, ya sea centrándose en la generalización a otro contexto o a otras nuevas conductas. Cuando se habla de generalización de la correspondencia a otro contexto, se entiende que el niño es capaz de llevar a cabo la conducta aprendida en el contexto clínico, en otro contexto nuevo, como puede ser el familiar. En este caso, la generalización, en un sentido estricto, sólo se puede evaluar en el primer ensayo, puesto que las consecuencias aplicadas pueden interferir en el efecto posterior de la misma. En cuanto a la generalización a otras conductas, se puede comentar que esto implica que la persona, tras ser entrenada en correspondencia con una conducta concreta, muestre correspondencia ante una nueva conducta. Como ocurre en el caso anterior, el comportamiento en un sentido estricto, sólo se evalúa en el primer ensayo, ya que en ensayos posteriores el efecto de la generalización puede verse afectado por las consecuencias que tienen lugar en dicho primer ensayo.

En la literatura pueden encontrarse reflejados ambos tipos de generalización, aunque destaca desde un punto de vista aplicado la segunda forma. Conseguir que una persona se comprometa a hacer algo verbalmente y lo cumpla, es una cuestión muy valorada en la sociedad actual, pues se está promoviendo una forma de autocontrol. La mayoría de los trabajos que hacen referencia a dicha generalización de la correspondencia Decir-Hacer han sugerido la existencia de una serie de variables que pueden estar implicadas en el éxito de este procedimiento. Por ejemplo, se ha comprobado que para que se produzca una generalización de la conducta aprendida en diferentes contextos, son necesarios una serie de elementos comunes, como la presencia

de observadores, el apoyo del experimentador (Baer, et al., 1988; Paniagua y Baer, 1982), o el refuerzo específico de la verbalización (Ward y Store, 1990). En cuanto a la generalización que se puede producir de unas conductas aprendidas a otras conductas nuevas, se puede comentar, de la misma manera que en el caso anterior, la existencia de una serie de variables que facilitan dicho proceso. Además, como ya se ha hecho referencia con anterioridad, este tipo de generalización adquiere gran importancia en la literatura empírica. En un primer momento, los trabajos centrados en este tipo de generalización han aportado resultados inconsistentes, pero cuando la generalización se ha producido, los investigadores han señalado varias explicaciones ante este hecho, como la existencia de determinados elementos comunes entre la conducta entrenada y los nuevos comportamientos, o la indiscriminabilidad de las contingencias (Guevremont, et al., 1986a; Risley y Hart, 1968; Williams y Stokes, 1982). La formación de una regla ha sido también señalada como una posible explicación ante dicha generalización entre conductas (Deacon y Konarski, 1987; Paniagua y Black, 1990; Stokes, et al., 1987; Ward y Store, 1990).

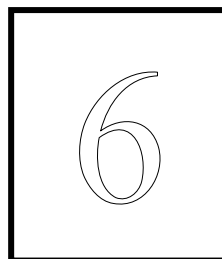
En esta misma línea, destaca el trabajo realizado por Herruzo (1992), que ha sido uno de los primeros autores que ha desarrollado un procedimiento, a partir del cual, se produce generalización de la correspondencia de unos comportamientos a otros. La posible explicación que dicho autor baraja, cuando se produce una generalización de la correspondencia a una conducta de similares características a la aprendida, es la generalización de estímulos. Sin embargo, cuando se produce una generalización a conductas completamente nuevas, parece que se debe a la formación de una posible regla o autoinstrucción generalizada que se habría ido formando a lo largo del entrenamiento en correspondencia D-H-D.

También el trabajo desarrollado por Pino (1996), primero con niños pequeños que no padecían maltrato y luego con niños de la misma edad que sí padecían maltrato (abandono físico), propone un procedimiento que favorece la generalización de la correspondencia D-H con un bajo coste de aplicación. Así, para que se de una generalización de los resultados, la intervención debe contar con una serie de componentes efectivos:

- a) Evaluar y entrenar al niño en la discriminación entre lo dicho y lo hecho, y la presencia o ausencia de correspondencia en otra persona.
- b) Aplicar consecuencias negativas correctivas por la ausencia de correspondencia durante el entrenamiento en correspondencia D-H.
- c) Entrenar la correspondencia con un mínimo de cinco ensayos consecutivos correctos.
- d) Aplicar consecuencias negativas correctivas por la ausencia de generalización de la correspondencia.

Desde una perspectiva más actual, destaca el trabajo llevado a cabo por Luciano, et al. (2001), los cuales pretendían averiguar bajo qué condiciones se favorecía en mayor medida la generalización de la correspondencia D-H-D y evaluar si dicha generalización se producía en conductas topográficamente similares o distintas. De esta forma, se aplicaron dos tipos de procedimientos: uno centrado en la retirada de las consecuencias y otro en la retirada del “decir”, que se llevaba a cabo junto con el experimentador en el “contexto de decir”. En el primer caso, se distinguieron tres fases a partir de las cuales se producía un desvanecimiento gradual de las consecuencias: primero, se aplicó un feed-back descriptivo, un refuerzo social y un refuerzo tangible; segundo, se pasó a dejar sólo el feed-back descriptivo y el refuerzo social; y por último, desaparecieron estas consecuencias específicas. En el segundo caso, además de la retirada de las consecuencias, se procedió al desvanecimiento del proceso llevado a cabo en el contexto de “decir”. Así, en un primer momento, desapareció la pregunta que realizaba el experimentador en el “contexto de decir” y se sustituyó por una frase afirmativa del tipo *“cuéntame lo que vas a hacer en la habitación de los juguetes”*. En segundo lugar, el experimentador tan sólo expresó la frase de *“cuéntame”*, a partir de la cual el niño debía explicar lo que iba a hacer en la habitación. En una última fase, se le explicó al niño en el “contexto de decir” que ahora la decisión de lo que iba a hacer en la habitación de los juguetes la debía expresar en un papel que encontraría en el “contexto de hacer”. De esta forma, el apoyo primero que el niño recibía en el “contexto de decir” desaparecía completamente. Los resultados mostraron que con ambas condiciones se daba un mantenimiento y generalización hacia nuevas conductas, sin embargo, la segunda opción fue considerada la más fuerte.

A **modo de conclusión**, se puede decir que todos estos aspectos en cuanto al mantenimiento y la generalización de los resultados en lo que se refiere al procedimiento de la correspondencia D-H-D, van a ser de gran utilidad a la hora de mejorar la técnica del JBC que anteriormente ha sido ampliamente descrita.



INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En el presente capítulo se va a presentar un experimento que tiene como objetivo general la aplicación y adaptación de un procedimiento experimental para enseñar a los niños comportamientos prosociales que mejoren el ambiente de trabajo en el aula. Por tanto, antes de presentar los objetivos específicos, es conveniente retomar la justificación de este trabajo.

Una de las herramientas experimentales que presenta mayor posibilidad de disminuir comportamientos disruptivos y favorecer la realización de comportamientos prosociales es el **Juego del Buen Comportamiento**. Los procedimientos diseñados para llevar a cabo dicha técnica son variados y tienen la ventaja de ser efectivos y adaptables a circunstancias y necesidades de intervención muy diversas. Desde el

primer trabajo realizado en torno a esta herramienta (Barrish, et al., 1969) hasta los trabajos de investigación realizados en estos últimos años, han sido introducidas algunas modificaciones. Sin embargo, el trabajo de intervención que a continuación se presenta, desarrolla el procedimiento más básico (Barrish, et al., 1969) que ha sido posteriormente replicado en varias ocasiones (Saigh y Umar, 1983; Doland, et al., 1993; Kellam, et al., 1998a,b). En todos los casos, se trataba de disminuir la frecuencia de una serie de conductas disruptivas identificadas como tales en el contexto escolar, y en todos los trabajos, los resultados fueron satisfactorios. Sin embargo, quedan aspectos por resolver como la generalización y el mantenimiento de los datos, ya que a pesar del interés y la referencia localizada en muchos de los estudios, no hay ninguno que dedique su esfuerzo en desarrollar aquellos procedimientos necesarios para lograr dichos aspectos.

Junto a estas limitaciones, y como ya se ha hecho referencia en el capítulo anterior, también se localiza cierta dificultad a la hora de comprobar si los niños de verdad interiorizan la dinámica de la técnica, como para autocontrolar su propia conducta. De ahí la necesidad, junto a la generalización y el mantenimiento de los datos, de introducir ciertas novedades para paliar dichas limitaciones, cuyo origen se localiza en el procedimiento denominado **Correspondencia Decir-Hacer**. Es decir, se trata de mejorar la técnica del JBC basada en el grupo con la inclusión de otro procedimiento muy efectivo, fundamentado en la enseñanza de la coherencia entre lo que se dice que se va a hacer y lo que verdaderamente se hace.

Concretamente, de todos los procedimientos que existen, se ha seleccionado el diseñado por Herruzo (1992), el cual introdujo una serie de variaciones en el proceso base, al que denominó Correspondencia Decir-Hacer-Decir. Las mejoras fundamentales que introdujo fueron la realización de varios ensayos en un mismo día y la formulación de preguntas al niño para facilitar la comprensión de que las contingencias de reforzamiento se presentaban para cumplir lo que dijo que iba a hacer. En este trabajo concreto, se opta por el procedimiento de Correspondencia Dn-nH-Dn, o de otra manera, decir que no se va a hacer algo, no hacerlo y decir que no se ha hecho tal cosa.

La introducción de esta herramienta en el JBC se realizará al principio de iniciar la sesión de cada juego y al final, justo después de hacer el recuento de puntos en la pizarra y antes de proceder a la entrega de contingencias.

Por todo ello, los objetivos del presente experimento, podrían formularse de la siguiente manera:

- 1.- Disminuir la frecuencia de conductas disruptivas localizadas en un aula de primero de Primaria como levantarse del pupitre sin permiso del profesor, gritar, pelearse e interrumpir al maestro o a un compañero.
- 2.- Demostrar la eficacia del JBC con la introducción de diversos aspectos novedosos obtenidos del procedimiento de Correspondencia Dn-nH-Dn.
- 3.- Introducir elementos que ayuden a mantener los resultados.

1.- Método.

1.1. Sujetos.

Los sujetos que participaron en este experimento fueron los quince niños (diez niñas y cinco niños) de una clase de primero de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 6 y 7 años, del colegio público “José Antonio Valenzuela” situado en la localidad de La Victoria, provincia de Córdoba.

1.2. Conductas.

Después de observar las conductas disruptivas más frecuentes que se daban en el aula y consensuando con el maestro las más problemáticas en la dinámica de la misma, se decidió intervenir sobre los siguientes comportamientos:

CONDUCTA 1 (C1): Levantarse sin permiso del profesor, es decir, salir el alumno de su mesa y su silla, dejando lo que está haciendo por otra cosa, ya sea en otro pupitre con otro compañero o alrededor de la clase. No se tendrá en cuenta cuando el niño se levante con el libro de trabajo en la mano y se dirija hacia la mesa del profesor para que le corrija; cuando vaya a guardar una hoja en su carpeta; cuando se levante a sonarse la nariz; o cuando se levanten a pedir prestada alguna cosa a sus compañeros, pues se esté realizando alguna actividad manual (recortar, pegar, dibujar, etc.).

CONDUCTA 2 (C2): Elevar el tono de voz por encima de los demás para que se le escuche más, independientemente de la actividad que se está realizando, para pedir una cosa, para realizar una queja al profesor o para comentar alguna experiencia personal. Cuando gritan a coro sólo se tendrá en cuenta si el profesor les riñe.

CONDUCTA 3 (C3): Cualquier acción verbal (“maestro, maestro,...”) o física (meter el cuaderno en medio de otra conversación) que interrumpa al profesor cuando está explicando alguna cosa a toda la clase o a un compañero de forma individual, cuando está corrigiendo alguna actividad; cuando algún compañero es interrumpido mientras está contestando una pregunta del maestro, o está leyendo, o está intentando entender la corrección que le hacen.

CONDUCTA 4 (C4): Pelearse unos con otros, golpearse, pegarse con la mano o con otros objetos (lápiz, goma, estuche, cartera, etc.), insultarse, tirarse del pelo, pellizcarse, sacarse la lengua, etc. En general, tener malos modos con el maestro o con algún compañero.

1.3. Contexto y materiales.

El experimento tuvo lugar en la misma dependencia en la que se impartían las clases con el tutor y el resto de profesores de las materias de música o religión. En el caso de las clases de Educación Física, unas veces se desarrollaban en ese mismo espacio y otras veces en el polideportivo. En este sentido, para la intervención los alumnos no tuvieron que desplazarse de su contexto más habitual. En este espacio, se podían encontrar todos aquellos enseres más típicos de un aula de Primaria de cualquier colegio público. Además, la clase estaba correctamente iluminada y era lo suficientemente amplia como para que los alumnos estuvieran sentados de forma individual con espacio suficiente para moverse entre los pupitres.

Los materiales utilizados fueron: papel y lápiz para hacer los registros; cartulinas y rotuladores de distintos colores para confeccionar los correspondientes paneles necesarios en el desarrollo de la intervención: panel con los nombres de los equipos, panel donde se representaban las sesiones de juego ganadas por cada equipo, panel para representar los ganadores de cada día, y un panel para colocar el nombre de los equipos ganadores de la semana; y como reforzadores, se emplearon golosinas (chicles, gominolas, etc.), material escolar (gomitas, sacapuntas, clips, etc.), cuentos, etc.

1.4. Registro y Fiabilidad.

Las conductas en las diferentes fases de la intervención fueron registradas por un observador experimentado y la propia investigadora, quienes, sentándose cada uno en una esquina de la clase, detrás de los alumnos, se limitaron a recoger los datos sin interactuar directamente con los mismos. Se registraron las conductas disruptivas en franjas de tiempo de diez minutos cada una y se señalaba qué tipo de conducta y quién la realizaba en las hojas de registro elaboradas para tal efecto. Si una conducta, por ejemplo, gritar, era realizada simultáneamente por dos niños, se colocaba una marca en la columna de gritar y en las filas correspondientes a cada uno de los alumnos. Así, se

registraba el total de veces que ocurría cada conducta disruptiva y también el número y tipo de estos comportamientos realizados por cada sujeto.

En cuanto a la fiabilidad de los datos recogidos durante todo el procedimiento, se puede decir que se calculó entre el registro realizado por los dos observadores. Se eligieron al azar el 33% de las sesiones registradas y se les calculó la fiabilidad con respecto a cada una de las fases de la intervención mediante la siguiente fórmula:

$$C = (\text{Número de acuerdos} / \text{Número de acuerdos} + \text{desacuerdos}) \times 100;$$

Así, en cada fase se obtuvieron los siguientes porcentajes de acuerdo entre observadores:

Cuadro 14: Porcentajes de fiabilidad.

LÍNEA BASE:	97%
INTERVENCIÓN:	97%
SEGUIMIENTO:	98%
SEGUIMIENTO 03/04:	95%

1.5. Diseño.

Se ha utilizado un diseño intrasujeto ABC para las cuatro conductas descritas anteriormente, a partir del cual se evaluará el papel que el Juego del Buen Comportamiento y las modificaciones introducidas desde el procedimiento de la Correspondencia Decir-Hacer, tienen en la disminución de dichas conductas disruptivas y el mantenimiento de los resultados.

A: Línea base.

B: Aplicación del “Juego del Buen Comportamiento” con sus correspondientes modificaciones.

C: Retirada de la intervención y seguimiento de los datos:

C1: Desde la retirada de la intervención hasta final de curso.

C2: Durante el curso 2003/2004.

La **Variable Independiente** es:

VI: Paquete de tratamiento que comprende los siguientes componentes:

a) Procedimiento D-H-D con los alumnos haciendo referencia a las conductas que no deben realizar.

b) Desarrollo del “Juego del Buen Comportamiento”.

c) El *feedback* sobre lo que se dijo que no se iba a hacer y lo que se ha hecho en realidad, entregando las contingencias a los alumnos después de realizar las preguntas correspondientes.

La **Variable Dependiente** es la frecuencia de los siguientes comportamientos C1, C2, C3 y C4 anteriormente descritos, teniendo en cuenta el promedio obtenido por el grupo-clase cada hora, aunque el registro, como ya se ha comentado con anterioridad, se realizó cada diez minutos.

El procedimiento fue llevado a cabo por el maestro a lo largo de casi dos meses, durante el cual las distintas conductas disruptivas llevadas a cabo por los alumnos (C1, C2, C3 y C4) fueron medidas por dos observadores debidamente entrenados. Los sujetos experimentales desconocían los objetivos del experimento y el hecho de que fuera el maestro el que lo llevara a cabo, evitó el sesgo producido por la intervención de una persona extraña.

1.6. Procedimiento.

Como ya se ha comentado, este experimento se realizó en un aula de Primero de Primaria (6-7 años) en el colegio público “José Antonio Valenzuela” del pueblo de La Victoria en Córdoba, donde existía una preocupación por parte del maestro sobre algunas conductas disruptivas de sus alumnos durante la dinámica normal de su clase: gritar, levantarse de su pupitre para cualquier cosa, pelearse, etc. aspectos que él consideraba perjudiciales a la hora de, por ejemplo, explicar algún contenido o ejercicio para toda la clase.

Ante dicha situación, se le planteó al maestro la posibilidad de realizar una intervención a partir del **Juego del Buen Comportamiento** con la inclusión de la técnica **Decir-Hacer-Decir** durante el tercer trimestre, y así, procurar disminuir la frecuencia de dichas conductas. Se trataba de aportarle a la clase un ambiente adecuado de trabajo y atención, normalizar las cosas, ya que era comprensible que niños y niñas de 6-7 años se levantaran, gritaran, se pelearan, interrumpieran alguna vez durante las 5 horas en las que transcurría su jornada escolar, pero no parecía conveniente dejar que estos comportamientos se convirtieran en hábitos frecuentes en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El procedimiento se aplicó siguiendo estas fases: a) Fase de adaptación; b) Línea base; c) Fase de intervención; d) Retirada de la intervención; y e) Fases de seguimiento.

a) Fase de adaptación:

Durante los primeros cuatro días, la dinámica de la clase fue observada previamente a la línea base para cumplir así, los siguientes objetivos: 1) Corroborar la información que nos daba el maestro sobre el comportamiento de sus alumnos; 2) Acostumbrar a los niños a la presencia de dos personas extrañas (los observadores) para que finalmente los comportamientos que se recogieran en la línea base fueran fieles a la realidad que existía en el aula; 3) Conseguir que los observadores también se

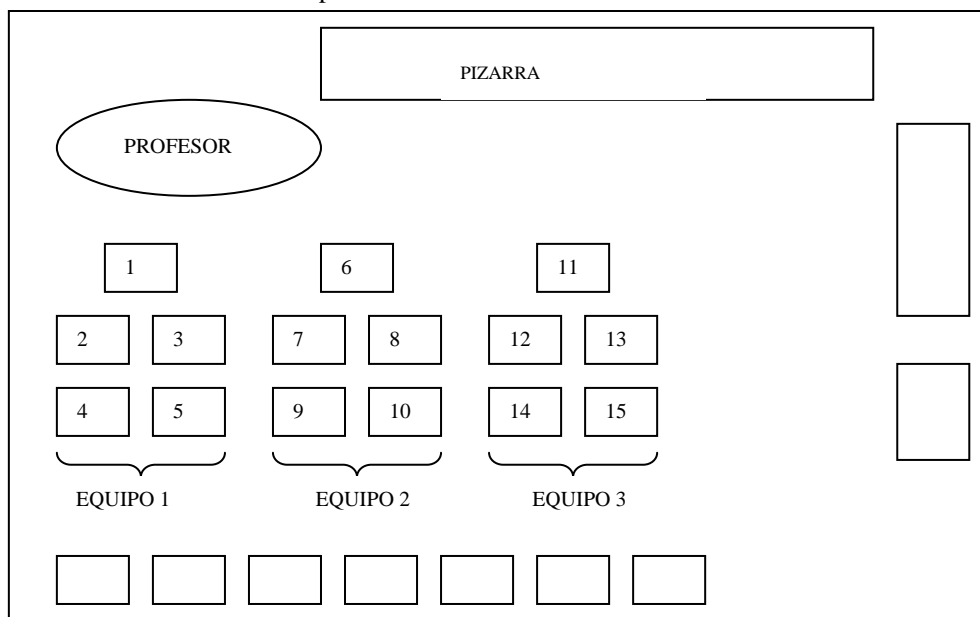
acostumbraran a la dinámica de la clase, aprenderse los nombres de todos los niños y poder registrar rápidamente las conductas posibles objeto de la intervención; 4) Proponer ideas sobre las conductas disruptivas más frecuentes en el aula teniendo en cuenta la opinión del maestro.

Después de esta semana de observación, se consensuó con el maestro los distintos comportamientos que iban a ser objeto de la intervención: C1, C2, C3 y C4.

b) Línea base:

A partir de ese momento, se comenzaron a tomar datos para la **línea base** durante siete días, a la vez que se mantenían reuniones de entrenamiento con el maestro para explicarle en qué iba a consistir el tratamiento, cuál iba a ser su papel, qué cosas se iban a conseguir y cómo se iba a desarrollar paso por paso. Así, durante estas reuniones entre el maestro y la investigadora, se decidieron los tres grupos que se iban a formar con los alumnos, teniendo en cuenta criterios como la frecuencia en conductas disruptivas, dinámica de trabajo propia del aula y aquellos sujetos que destacaban por su timidez. El objetivo era que antes de comenzar la intervención los alumnos ya estuvieran colocados físicamente por equipos para que la nueva distribución no interfiriera en el desarrollo espontáneo de sus conductas y por consecuencia, en los resultados. En el siguiente cuadro, queda descrita la disposición del aula después de formar los equipos:

Cuadro 15: Plano de la clase para la intervención.



Dicho registro de la línea base, se realizó durante veinte minutos, diferenciando diez y diez, pues en función de los datos se empezaría interviniendo diez o veinte minutos, incrementando el tiempo progresivamente, hasta conseguir que la intervención coincidiera con las propias actividades escolares o sesiones de una materia concreta. Así, dicho registro de veinte minutos de la línea base se llevó a cabo (dependiendo del horario) desde un mínimo de 3 veces al día hasta un máximo de 5 veces. Este proceso concluyó cuando se encontró una cierta estabilidad en los datos.

Justo un día antes de acabar con la fase de línea base, se procedió a evaluar a los alumnos en comprensión de la correspondencia DECIR-HACER. Dicha evaluación fue llevada a cabo por la investigadora fuera del aula, en una sala que se utilizaba de biblioteca y de forma individual fue evaluando a los alumnos. El procedimiento de evaluación que se siguió con cada uno de ellos consistió en la realización de una serie de ensayos: en primer lugar, se realizó una evaluación de la comprensión de la correspondencia D-H hasta completar tres ensayos correctos y consecutivos.

Cuadro 16: Ensayo de Correspondencia Decir-Hacer.

Ejemplo de un ensayo de correspondencia Decir-Hacer:

Evaluador: “Voy a ponerme la mano en la cabeza. ¿Qué he dicho?”

Niño: “Que vas a ponerte la mano en la cabeza”, o bien “voy a ponerme la mano en la cabeza”.

Evaluador: (Se pone la mano en la cabeza) “¿Qué he hecho?”.

Niño: “Ponerte la mano en la cabeza”, “hacerlo”, etc.

Evaluador: “¿He hecho lo que he dicho?”.

(Si el niño responde “sí” se le dice:)

Evaluador: ¡Muy bien! Efectivamente, dije que me iba a poner la mano en la cabeza y me he puesto la mano en la cabeza. He hecho lo que he dicho ¡Muy bien!.

(Si el niño responde “no” se le dice:)

Evaluador: “Si he hecho lo que he dicho, porque dije que me iba a poner la mano en la cabeza y me he puesto la mano en la cabeza. Así que te has equivocado porque sí he hecho lo que he dicho.

Y en segundo lugar, se llevó a cabo la evaluación comprensiva de la ausencia de correspondencia D-H hasta realizar cinco ensayos correctos consecutivos. Si algún niño cometía un error en alguno de los dos tipos de ensayo, se empezaba de nuevo la cuenta, hasta completar la serie de tres o de cinco ensayos según el caso.

Cuadro 17: Ensayo con ausencia de Correspondencia Decir-Hacer.

Ejemplo de un ensayo con ausencia de correspondencia Decir-Hacer:

Evaluador: “Voy a meter la mano en el bolsillo. ¿Qué he dicho?”

Niño: “Que vas a meter la mano en el bolsillo”, o bien “voy a meter la mano en el bolsillo”.

Evaluador: (Realiza un acto diferente al que había dicho que iba a hacer, p.e. levantarse y pregunta al niño) “¿Qué he hecho?”.

Niño: “levantarte”, “no hacerlo”, etc.

Evaluador: “¿He hecho lo que he dicho?”.

(Si el niño responde “sí”, cuando la respuesta era no, se le explica:)

Evaluador: No, no he hecho lo que dije. Porque dije que iba a meter mi mano en el bolsillo, pero no la he metido en dicho bolsillo sino que me he levantado. Por lo tanto, no he hecho lo que dije”.

(Si el niño responde “no” se le dice:)

Evaluador: “¡Muy bien!. Efectivamente dije que me iba a meter la mano en el bolsillo, pero no lo he hecho, sino que me he levantado, con lo cual no he hecho lo que te dije. ¡Muy bien!”.

En general, no hubo ningún problema, tan sólo en dos o tres casos hubo que repetir el proceso, sobre todo en la no correspondencia, pues ante la pregunta “¿he hecho lo que he dicho?” algunos alumnos contestaban que sí, y no era correcto ya que la investigadora no había hecho lo que había dicho.

c) Fase de intervención:

Después de evaluar a los alumnos, comenzó la intervención propiamente dicha, que duró unos siete días, y fue planificada previamente con el maestro como ya se ha hecho referencia, a partir de una serie de reuniones periódicas durante la línea base. En ellas tenía que quedar claro qué se les iba a contar a los alumnos el primer día, cómo se iba a proceder, qué tenía que hacer el maestro, cómo tenía que apoyarse en los

observadores, cómo debía reforzar a los niños socialmente a la vez que los reforzaba con contingencias materiales, etc.

El primer día de *intervención* se procedió de la siguiente manera: A primera hora el maestro explicó a sus alumnos que iban a jugar a lo largo de la mañana a un juego, para el que era necesario formar equipos. Dichos equipos, como ya se ha comentado, no fueron espontáneos, sino que se formaron entre el maestro y la investigadora para que quedaran todo lo equilibrados posible. De esta manera, aprovechando que ya estaban sentados por equipos, aunque ellos no eran conscientes, se les dijo que los grupos se formarían de cinco en cinco alumnos en función de la ubicación que tenían en el aula. A continuación, se les animó para que les pusieran un nombre a su equipo, los cuales fueron escritos en una cartulina y ésta fue colgada en la pared en un lugar visible para todos. El siguiente paso era nombrar un capitán de equipo que iba a ser el encargado de ayudar al maestro en ciertas circunstancias y representar a su equipo cuando fuera necesario. En este caso, la decisión tampoco fue espontánea, ya que se tomó entre el maestro y la investigadora, optando entre dos alternativas: una era que el cargo fuera rotativo y otra que fuera el niño más tímido de cada equipo. Al final se eligió esta última opción, y el capitán de cada equipo fue el niño considerado por el maestro más tímido y con más dificultades para relacionarse con sus compañeros.

Después de todos estos pasos, el maestro comenzó a explicar en qué consistía el juego que a lo largo del día iban a realizar. En primer lugar, planteó las reglas del mismo (durante el juego no se podían levantar, ni gritar, ni pelearse, ni interrumpir), las cuales también quedaron reflejadas en una cartulina a la vista de todos los alumnos. Se les indicó que no se trataba de competir entre los equipos, pues todos podían ganar los distintos juegos realizados a lo largo de la mañana. Así, se les dio a entender que iban a jugar varias veces durante todo el día. El criterio para ganar dichos juegos era tener cuatro fallos o menos, es decir, que realizaran cuatro o menos conductas disruptivas de las que se han descrito anteriormente entre los miembros de cada equipo. Cada vez que ganaran un juego se les daría un refuerzo material pequeño (chicles, caramelos, canicas, globos, clips, etc.) y en un panel se colocaría una “manzana” a modo de refuerzo

colectivo junto con otros refuerzos sociales (elogios, alabanzas, etc.). También se les indicó que si al final del día sólo habían tenido un fallo o ninguno, cada equipo tendría un refuerzo material mediano (barra de pegamento, plastilina, rotulador, etc.) y en otro panel se colocaría una “fresa”. Dicho aspecto actuaba como un refuerzo social colectivo para cada equipo ganador con el significado de que eran ganadores del día. Al final de la semana, se les explicó también que se realizaría un recuento de las fresas y como en el caso de las manzanas, si sólo existía un día en el que no se había sido ganador o ninguno, se colocaba en otro panel un “sol” grande con el nombre de cada equipo. Esto significaba que eran los ganadores de la semana, lo que suponía también para cada uno de los participantes un refuerzo material grande (cuento, CD Walt Disney, globo gigante, etc.). El objetivo fundamental de la intervención era ir eliminando los refuerzos materiales para que sólo permanecieran los refuerzos de la “manzana, la fresa y el sol” junto con otros refuerzos sociales, como elogios, alabanzas, etc. que el maestro debía ir aplicando a lo largo de la misma.

Como era demasiada información, todas estas instrucciones se fueron introduciendo a medida que iban ocurriendo y se les iba recordando todos estos aspectos anteriormente descritos durante los primeros días.

El procedimiento a seguir en cada uno de los juegos fue el siguiente:

- ☑ En primer lugar, y para introducir el mismo, se realizaba el procedimiento Decir-Hacer-Decir, al que se ha hecho antes referencia, donde el profesor interaccionaba con los diferentes equipos haciendo una serie de preguntas relacionadas con las reglas del juego y donde esos equipos contestaban todos a la vez. En el siguiente tabla 15 queda esquematizado dicho proceso.

Tabla 15: Proceso Decir-Hacer-Decir.

PROCESO ANTES DE CADA JUEGO:

Maestro: Equipo 1, ¿vais a levantaros?

Equipo: No, no vamos a levantarnos.

Maestro: Equipo 1, ¿vais a gritar?

Equipo: No, no vamos a gritar.

Maestro: Equipo 1, ¿vais a interrumpir?

Equipo: No, no vamos a interrumpir.

Maestro: Equipo 1, ¿vais a pelearos?

Equipo: No, no vamos a pelearnos.

Maestro: Muy bien, no vais ni a levantaros, ni a gritar, ni a interrumpir, ni a pelearos. ¡Empieza el juego!

- En segundo lugar, hay que decir que cada sesión de juego al principio duraba unos diez minutos, durante los que dos observadores (igual que en la línea base) registraban lo que sucedía en cada equipo. La importancia de esta observación responde a dos aspectos fundamentales: primero, se trataba de conseguir que el maestro se despreocupara de ese tema, estuviera más relajado pendiente de su trabajo y de la intervención que debía realizar, y segundo, se pretendía conseguir una adecuada fiabilidad en los datos para poder afirmar que gracias a la intervención había ocurrido un cambio en las diferentes conductas objeto de estudio (C1, C2, C3, y C4).

En un primer momento, el feedback que recibían los equipos era el apuntar en la pizarra los fallos de cada equipo, para que así los alumnos pudieran controlar las conductas que realizaban y poder visualizar, lo que les quedaba para ganar el juego o no. El maestro podía apoyarse en los observadores para realizar dicha tarea.

- ☑ Al final de cada sesión de juego, el maestro volvía a realizar el proceso Decir-Hacer-Decir. En dicha interacción los alumnos debían contestar todos juntos y sinceramente. En el siguiente tabla 16 se presenta el procedimiento realizado con cada uno de los equipos:

Tabla 16: Proceso Decir-Hacer-Decir.

PROCESO DESPUÉS DE CADA JUEGO:

Maestro: Equipo 1, ¿os habéis levantado?

Equipo: No/Si, no/si nos hemos levantado.

Maestro: Equipo 1, ¿habéis gritado?

Equipo: No/Si, no/si hemos gritado.

Maestro: Equipo 1, ¿habéis interrumpido?

Equipo: No/Si, no/si hemos interrumpido.

Maestro: Equipo 1, ¿os habéis peleado?

Equipo: No/Si, no/si nos hemos peleado.

Maestro: Muy bien, como no os habéis levantado, ni habéis gritado, ni habéis interrumpido, ni os habéis peleado, tenéis como premio una “manzana” (recogida y colocada en el panel por el capitán del equipo) (a continuación se les da el refuerzo material).

Así, sucesivamente se realizaban al día, según el horario, de dos a cinco juegos diarios. Como ya se ha comentado, al final de cada día se realizaba el recuento de las manzanas conseguidas por cada equipo. Si sólo se había tenido un fallo o ninguno por equipo se les daba una fresa a cada uno de los grupos y su correspondiente refuerzo material. Del mismo modo, al final de la semana, se hacía el recuento de fresas, y si sólo faltaba una o ninguna, se colocaba en otro panel un gran sol con el nombre del equipo y se les daba además, el premio material de la semana. De nuevo es relevante señalar, que todos estos refuerzos iban acompañados de sus correspondientes refuerzos sociales (elogios, alabanzas) por parte del maestro que era en definitiva lo que debía permanecer en el tiempo. En este aspecto es necesario hacer hincapié, ya que para obtener resultados

positivos, este tipo de refuerzo debe ser aplicado desde el principio de la intervención, incluso antes de que puedan ser apreciados cambios importantes en la conducta de los niños.

El tiempo de duración del juego, como ya se ha comentado, era al principio de diez minutos, pero al cabo de tres días, cuando se pudo apreciar cómo los sujetos habían interiorizado la dinámica del mismo, se vio conveniente ampliar el tiempo de cada sesión pasando de diez a quince minutos. De la misma manera que el tiempo había aumentado, el criterio del número de comportamientos permitido también aumentó en la misma proporción, así de cuatro conductas criterio se pasó a seis. En este momento, el maestro seguía apuntando los distintos puntos que obtenían cada grupo en la pizarra, por lo tanto aún se mantenía dicho feedback que les permitía saber cuántos puntos llevaban y poder autocontrolarse mejor cada miembro del equipo.

Dos días más tarde, se volvió a aumentar la duración de cada sesión de juego, pasando, en este caso, de durar quince minutos a durar veinte. A los niños sólo se les hizo referencia de la complicación del juego, pues no sólo iba a durar un poco más, sino que ya no iban a tener la referencia de la pizarra (el maestro llevaría la cuenta de los comportamientos en su cabeza) y por lo tanto debían tener más cuidado. De esta forma, al final de cada juego, y sin hacer referencia al número de disruptivas, se llevaba a cabo el proceso de Decir-Hacer-Decir y se les daba su correspondiente refuerzo social y material. A partir de este momento, los observadores fueron los que verdaderamente llevaron la cuenta de cada uno de los grupos, y el control del tiempo. Así, el juego no sólo se complicó en tiempo, sino que también se aumentó el número de conductas permitidas, de forma que si en un principio podían tener cuatro o menos, ahora se les permitía ocho o menos.

Al cabo de otros dos días, la duración del juego volvió a aumentar de treinta a treinta y cinco minutos, con el objetivo de que las distintas sesiones coincidieran con las diversas actividades llevadas a cabo en el aula. De esta forma, comenzaba, de alguna

manera, la fase de retirada y mantenimiento de los resultados, pues cuanto más duraba el juego, menos sesiones al día se podían realizar, y por lo tanto, también se reducían el número de refuerzos materiales recibidos.

d) Fase de retirada de la intervención:

Al ser aumentado considerablemente el tiempo de duración de los juegos, el número de los mismos también disminuyó y sólo se realizaban de dos a tres juegos diarios. De esta forma, y paulatinamente también, los refuerzos materiales fueron disminuyendo en número, por lo que se puede decir que comenzó el proceso de retirada de la intervención. Así, si en un principio los alumnos recibían de tres a cinco refuerzos tangibles al día, según el número de juegos realizados, ahora pasaban a recibir de dos a tres. Además, también se comenzó la retirada de reforzadores, eliminando de algún juego algún refuerzo. De esta forma, si se realizaban tres juegos a lo largo de la mañana, tan sólo eran reforzados de forma material dos de ellos. También comenzaron a desaparecer los grupos y la correspondencia en cada sesión de juego, de forma que el proceso de correspondencia D-H-D lo realizaban todos a la vez, y sólo al principio de la mañana, antes de comenzar a trabajar, y al final de la misma, antes de marcharse a casa. Poco a poco y de forma paulatina, se fueron retirando los refuerzos materiales (por sesiones, diarios y semanales), los grupos, y la correspondencia fue variando, hasta realizar sólo un juego al día todos juntos y una correspondencia, como se ha indicado antes, al principio y al final del día.

Tabla 17: Secuenciación de la retirada de la intervención.

FASES	INTERVENCIÓN								RETIRADA							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
SESIONES																
CONSECUENCIAS	+	+	+	+	+	+	+	+	+(1)	+(2)	+(3)	+(3)				
EQUIPOS	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+						

(1) Aumenta el tiempo y disminuyen las sesiones de juego en el día.

(2) Se deja de reforzar una sesión de juego.

(3) Sólo se realiza una sesión de juego en el día.

e) Fases de seguimiento:

Al cabo de seis días que transcurrió la fase de retirada de las consecuencias, se continuó registrando en este caso, el seguimiento de los datos, durante la cual sólo se mantuvo el proceso de D-H-D al principio y al final de la mañana, y los refuerzos colectivos de la fresa y el sol. De esta forma, desaparecieron por completo los refuerzos materiales. Resumiendo se puede decir que:

- Desaparecieron por completo las sesiones pequeñas de juego, el refuerzo por cada una de esas sesiones, el refuerzo del día, y el refuerzo de la semana.
- Permanecieron los refuerzos sociales a nivel del grupo clase, las fresas y el sol a nivel de gran grupo y el proceso de correspondencia Decir-Hacer-Decir, uno al principio del día y otro al final del día con sus correspondientes refuerzos sociales (elogios, admiración por su buen comportamiento, refuerzo individual, si es necesario, etc.).

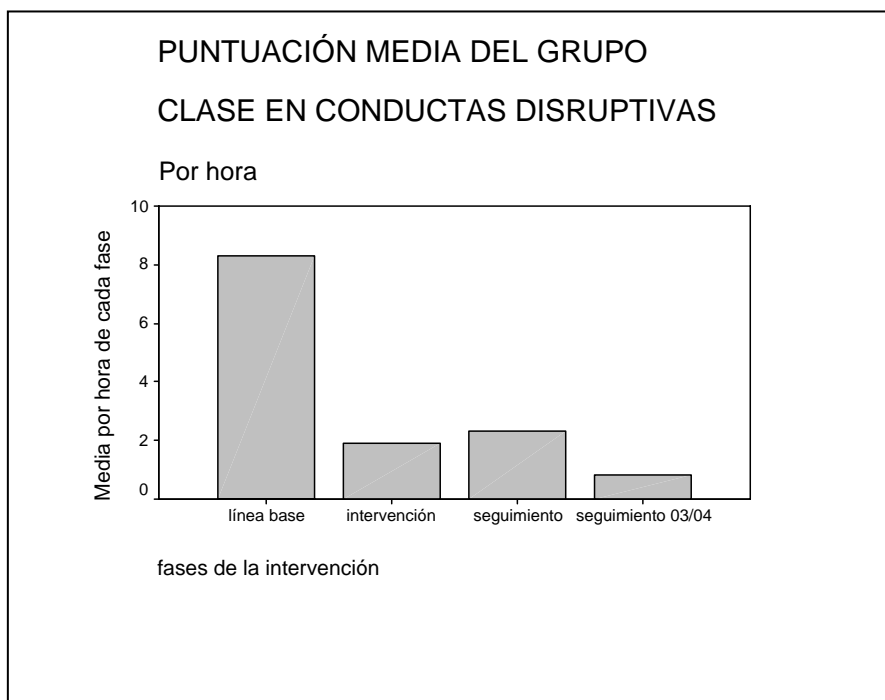
Esta fase de seguimiento transcurrió a lo largo de diez días y su final vino a coincidir con el final del curso. Para comprobar si el tratamiento tenía un efecto más perdurable en el tiempo, se decidió tomar datos de seguimiento durante todo un curso. Así, se inició la toma de contacto de nuevo con el centro y con la clase en el mes de septiembre. Los datos se empezaron de nuevo a recoger después de que llevaran una semana los niños en el colegio, cada dos semanas y durante todo el curso 03/04.

Uno de los cambios que se encontró en el siguiente curso escolar, fue el profesor, en este caso la tutora era la profesora de música del curso anterior. Sin embargo, no hubo ningún problema con ella, ya que estaba dispuesta a colaborar en el trabajo y por consiguiente, se acordó que cada dos semanas y durante todo el curso se seguirían recogiendo datos sobre el comportamiento realizado por los alumnos.

2.- Resultados.

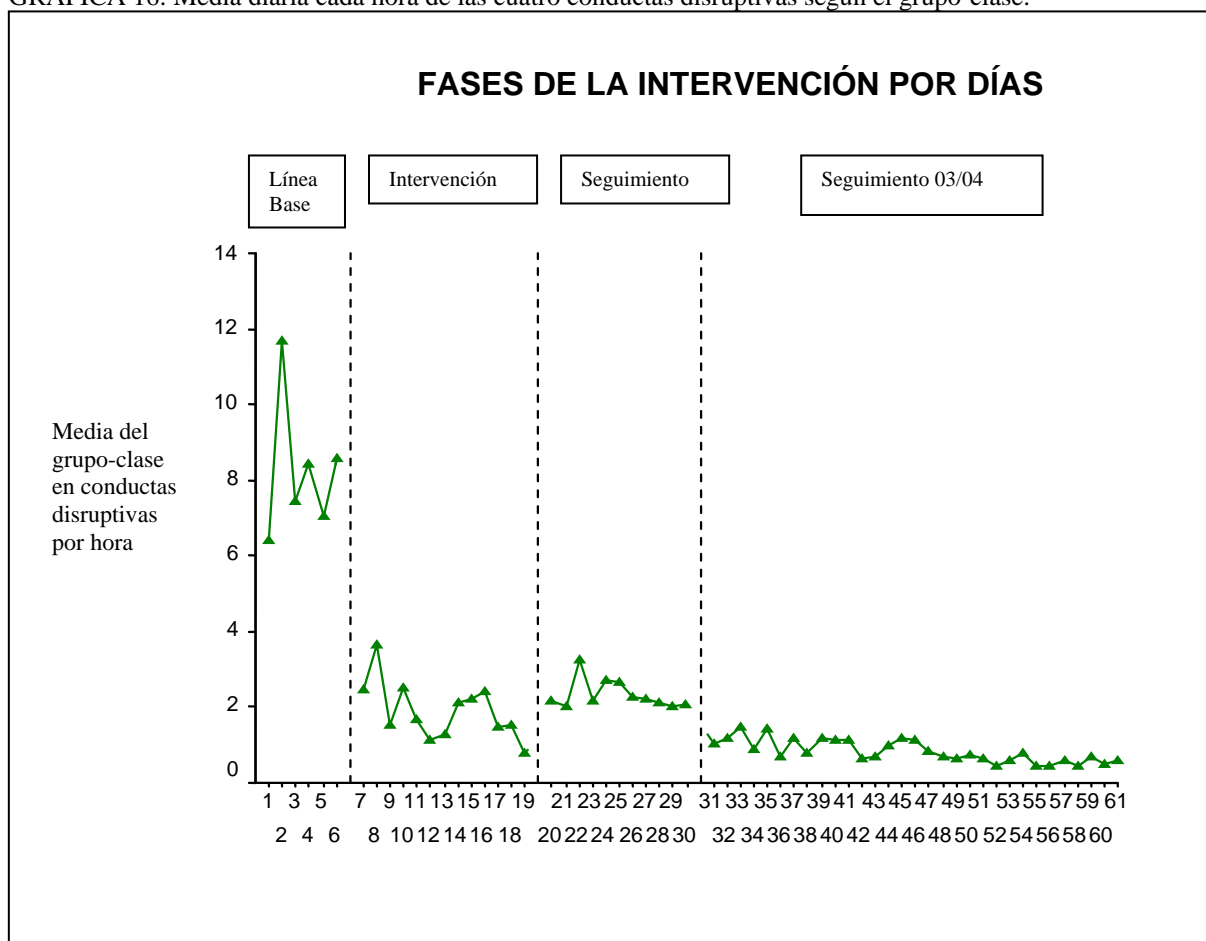
Teniendo en cuenta al grupo clase (15 alumnos) y las cuatro conductas objeto de estudio (levantarse sin permiso del profesor, gritar, pelearse unos con otros e interrumpir al maestro o a alguno de los compañeros), se ha representado gráficamente en un histograma la media total que obtiene el grupo en cuanto a las conductas disruptivas antes descritas por cada hora, en cada una de las fases de la intervención. A pesar de que los datos fueron recogidos, como se indicó en la parte de procedimiento, cada diez minutos, en este caso, han sido transformados a la ocurrencia media de dichas conductas por cada hora. Así, en la gráfica 15, quedan representadas las puntuaciones totales medias obtenidas por el grupo-clase en las cuatro conductas objeto de estudio, se observan las diferencias que existen entre una fase y otra, sobre todo, las que se dan entre la línea base y el resto de ellas, y se puede apreciar un considerable descenso de las conductas disruptivas a partir de la fase de intervención. Por lo tanto, aparentemente se puede afirmar que el efecto de la intervención es considerablemente positivo.

GRÁFICA 15: Media cada hora del grupo-clase en conductas disruptivas.



Además, en la gráfica 16 también se ha representado la media por hora de las cuatro conductas objeto de estudio, teniendo en cuenta al grupo clase al completo, mediante una curva, donde queda reflejada la puntuación diaria obtenida en cada fase. De esta manera, se vuelve a apreciar visualmente el importante descenso que se produce en la frecuencia de las conductas disruptivas en cada una de las fases, desde la línea base hasta la última fase de seguimiento. Por lo que, se puede seguir apreciando de una forma gráfica el gran efecto que la intervención parece que provoca en las conductas disruptivas objeto de estudio.

GRÁFICA 16: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el grupo-clase.



Para visualizar la progresión que siguen cada uno de los sujetos, se expone en la siguiente tabla 18 la media de las cuatro conductas disruptivas por hora en cada una de las fases de la intervención por cada uno de los sujetos participantes en la misma (S1= sujeto número uno; etc.):

Tabla 18: Media de cada sujeto por hora en cada fase de la intervención.

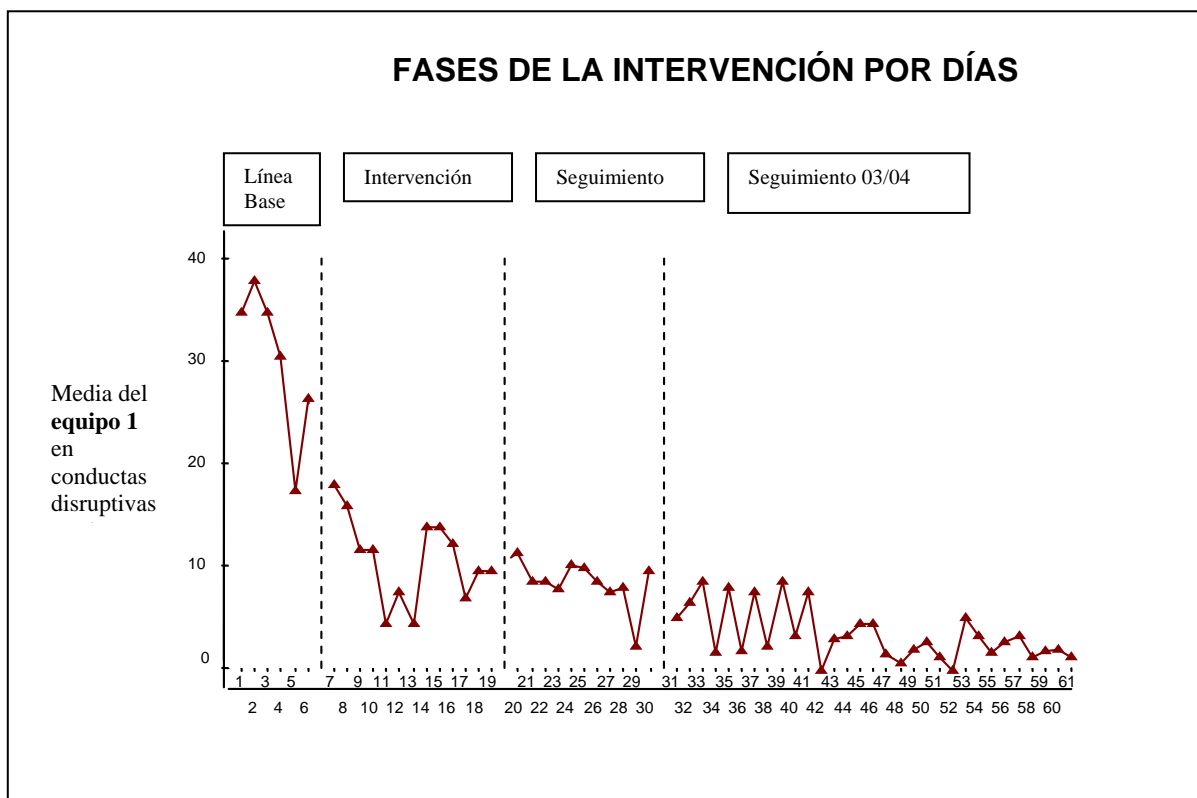
SUJETOS	LÍNEA BASE	INTERVENCIÓN	SEGUIMIENTO	SEGUIMIENTO03/04
S1	2,06	0,15	0,14	0,31
S2	4,81	1,08	0,88	0,00
S3	11,81	3,69	4,35	1,50
S4	3,14	0,23	0,14	0,12
S5	6,14	2,15	1,37	0,37
S6	4,08	2,15	3,21	1,00
S7	2,50	0,31	1,36	0,10
S8	15,67	2,12	2,45	1,21
S9	1,53	0,88	0,82	0,17
S10	16,92	2,12	7,25	1,96
S11	4,25	0,46	0,29	0,17
S12	10,11	0,69	2,06	0,70
S13	13,83	6,00	4,56	2,92
S14	15,28	1,38	2,09	0,84
S15	12,00	5,27	3,81	1,16

Estas diferencias gráficas entre las fases de la intervención, también quedan representadas por equipos. En las siguientes gráficas 17, 18 y 19 se puede observar cómo, en diferente grado, la media de las cuatro conductas disruptivas observadas en el aula va disminuyendo conforme avanza dicha intervención en cada uno de los equipos. En la tabla 19, se describe la puntuación media por hora de cada uno de los equipos en cada una de las fases de la intervención:

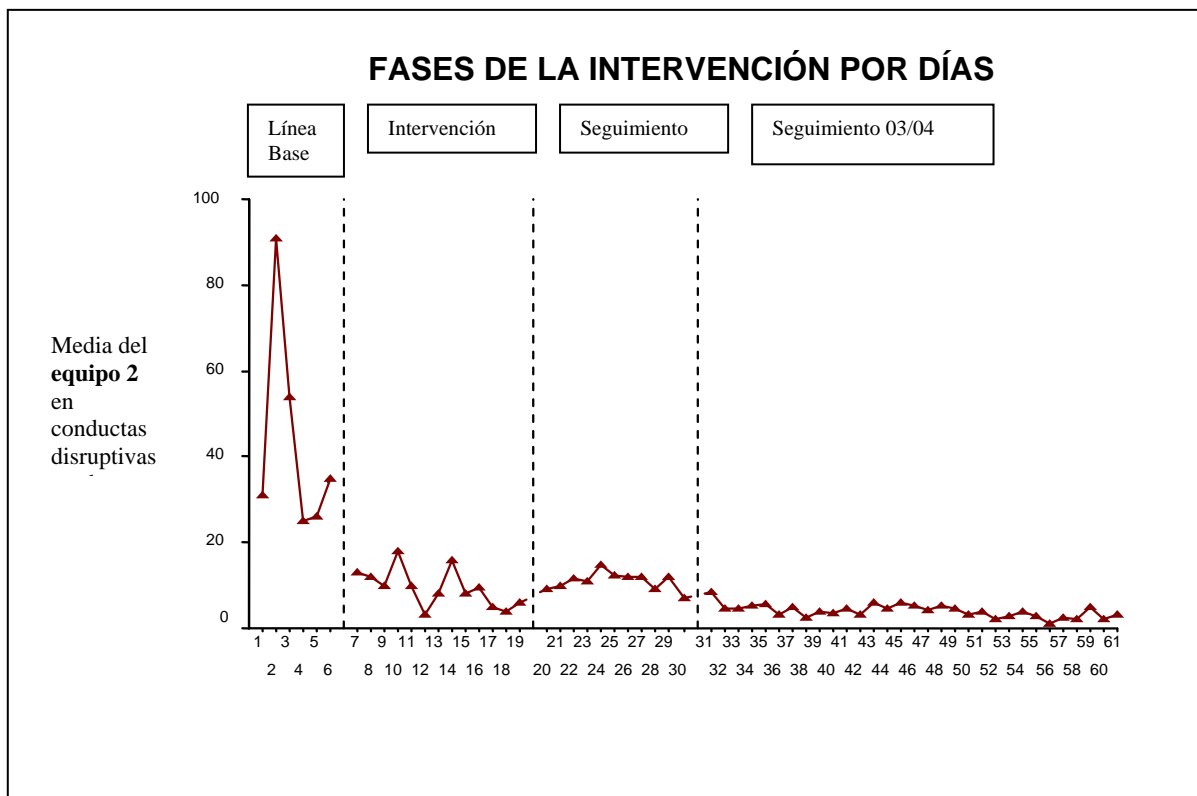
Tabla 19: Puntuación media por hora de los diferentes equipos.

EQUIPOS	LÍNEA BASE	INTERVENCIÓN	SEGUIMIENTO	SEGUIMIENTO 03/04
Equipo 1	30,75	12,08	9,85	5,06
Equipo 2	43,67	9,42	11,00	4,01
Equipo 3	26,50	7,58	12,78	3,66

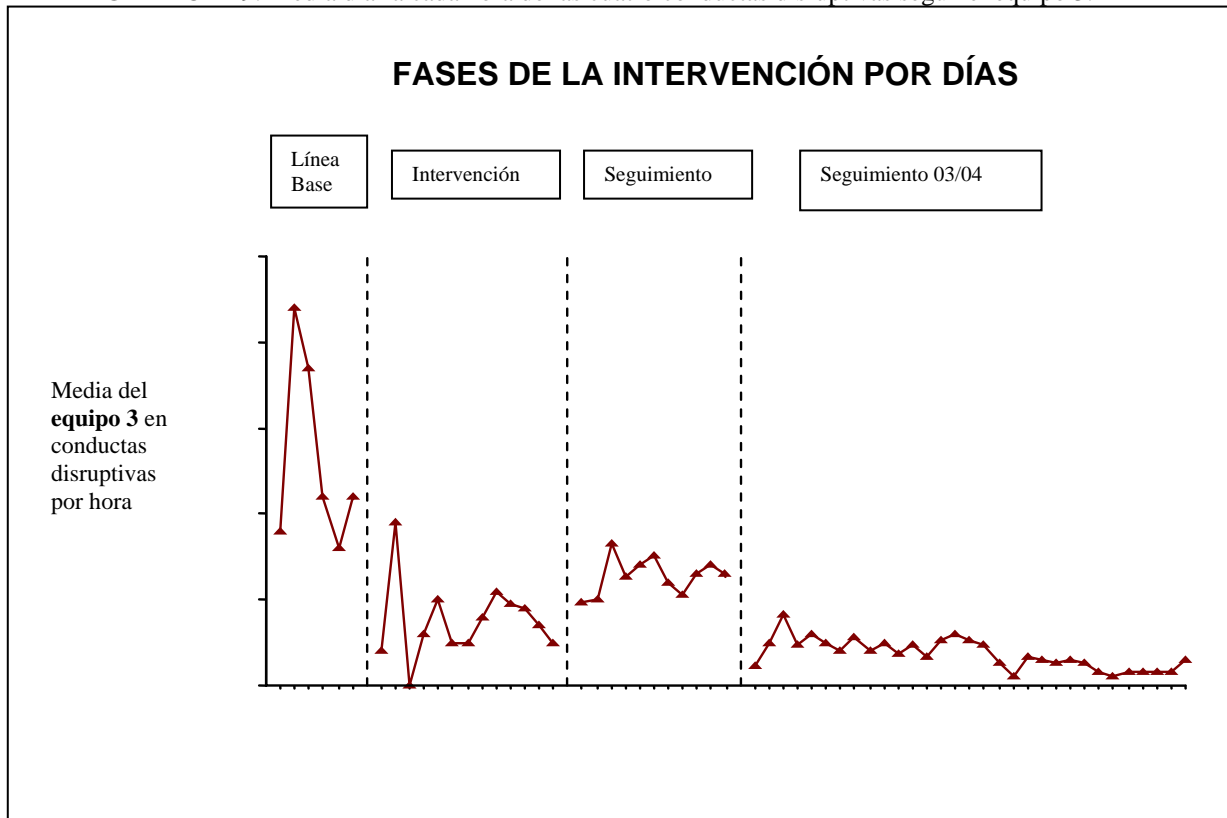
GRÁFICA 17: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el equipo 1.



GRÁFICA 18: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el equipo 2.

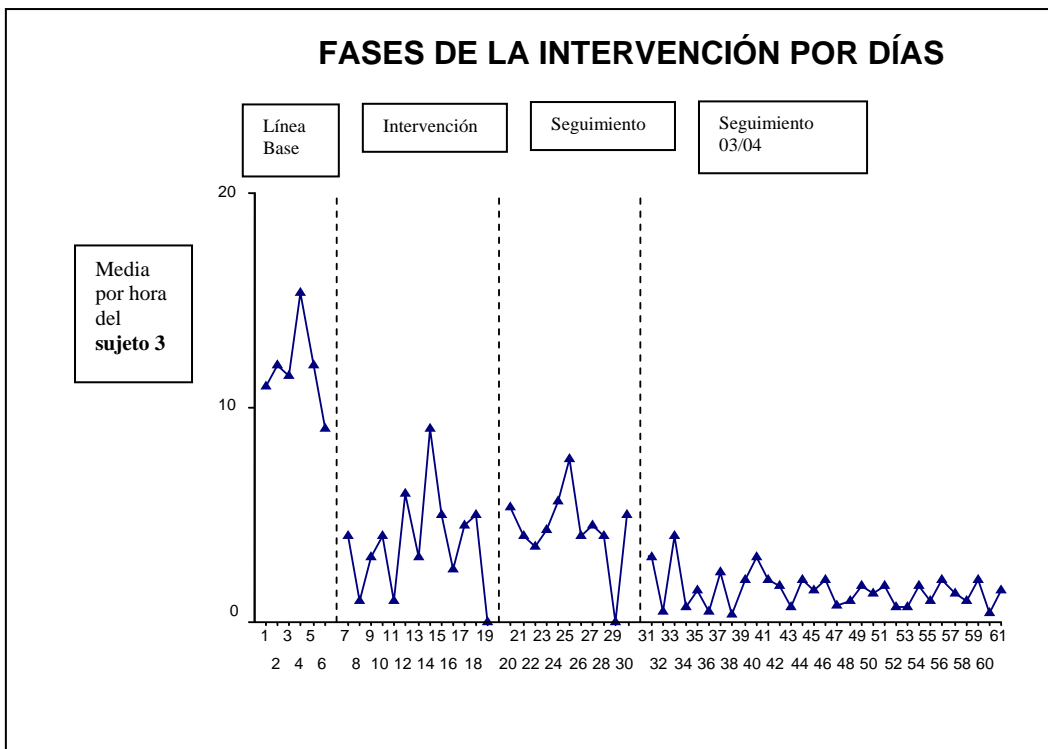


GRÁFICA 19: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el equipo 3.

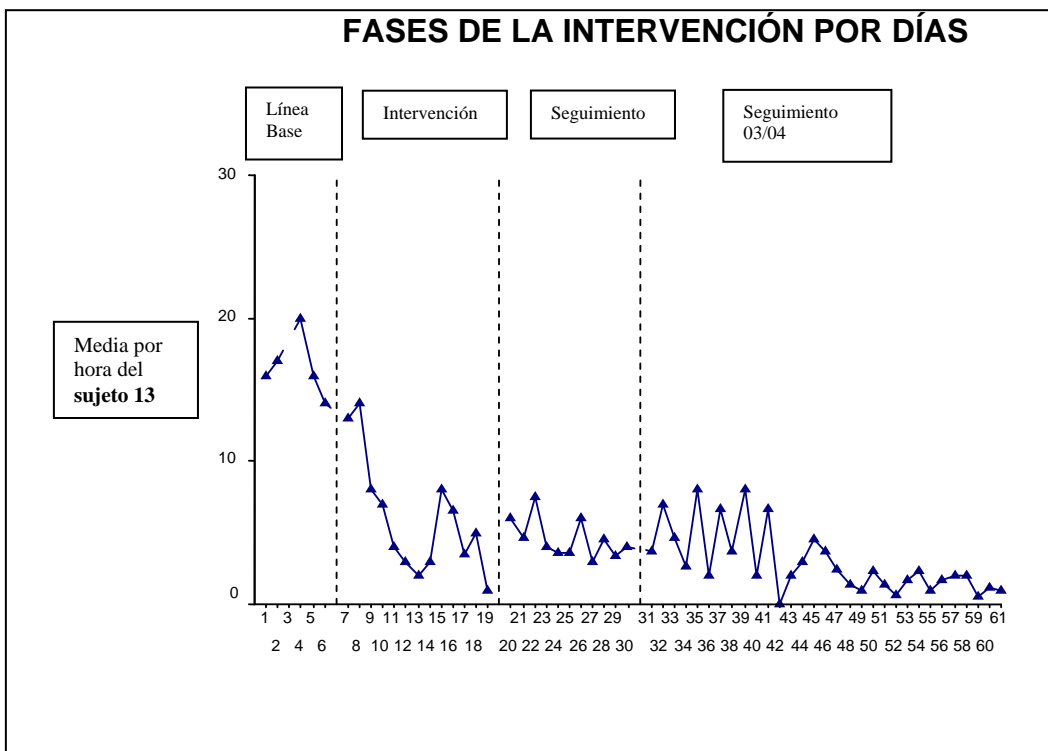


A continuación, en las siguientes gráficas 20, 21, 22, 23, 24 y 25, se representan dos ejemplos de dos sujetos por cada equipo, en las que de nuevo se pueden observar las diferencias de media que se dan entre unas fases y otras de la intervención cada día por hora.

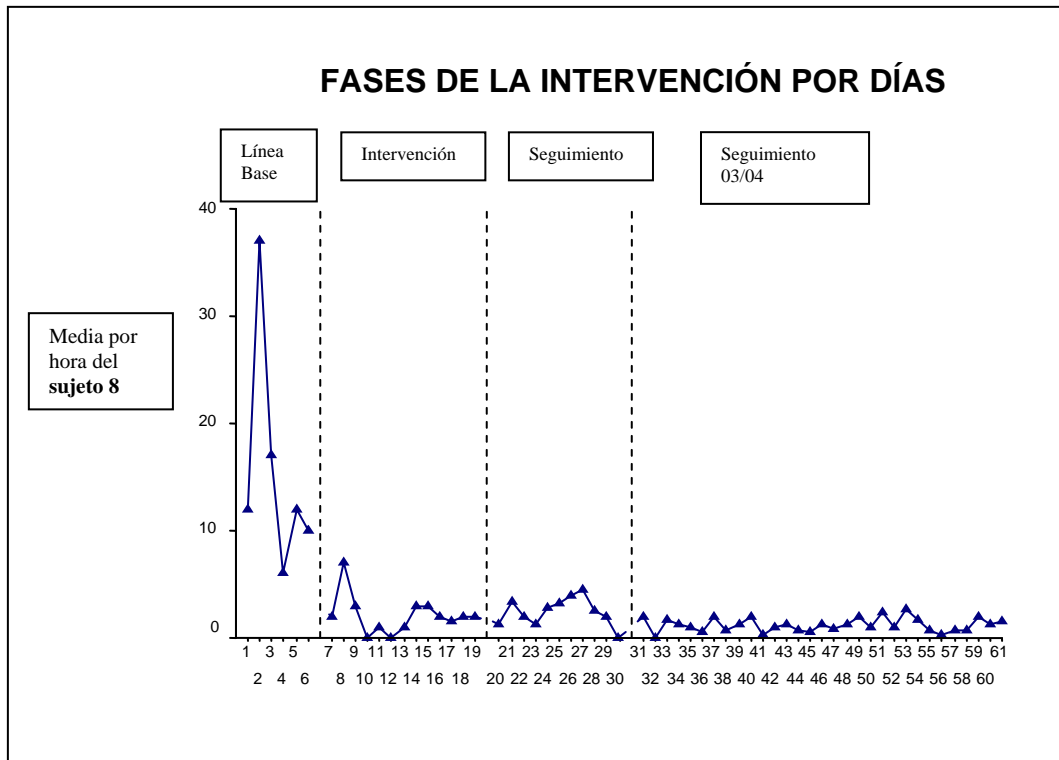
GRÁFICA 20: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el sujeto 3 del equipo 1.



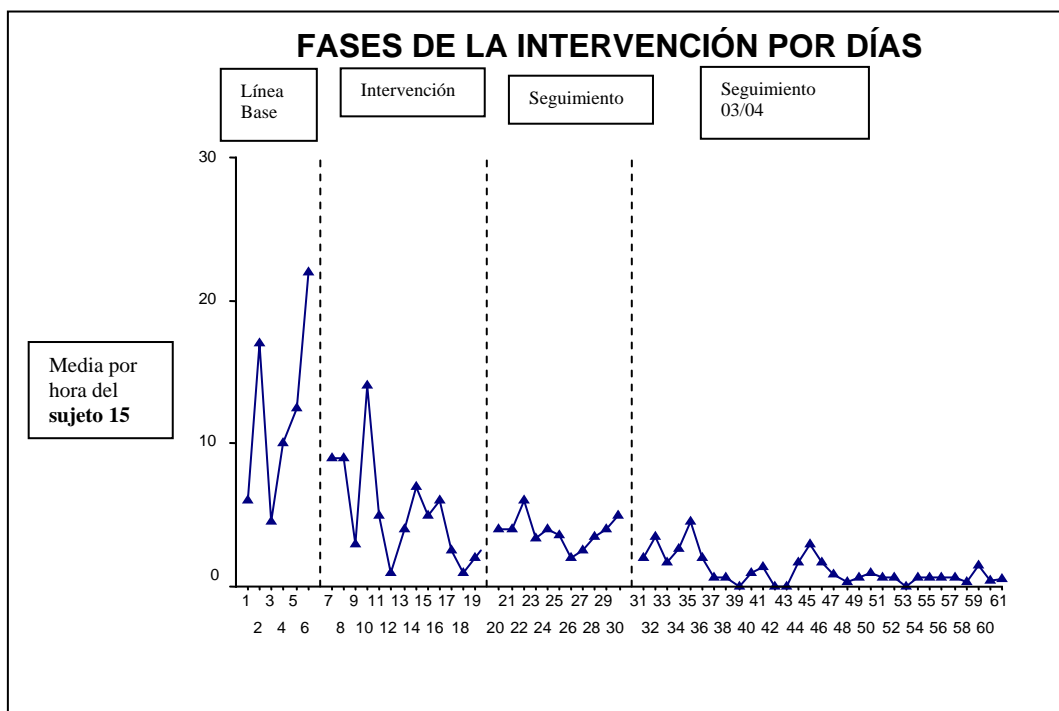
GRÁFICA 21: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el sujeto 13 del equipo 1.



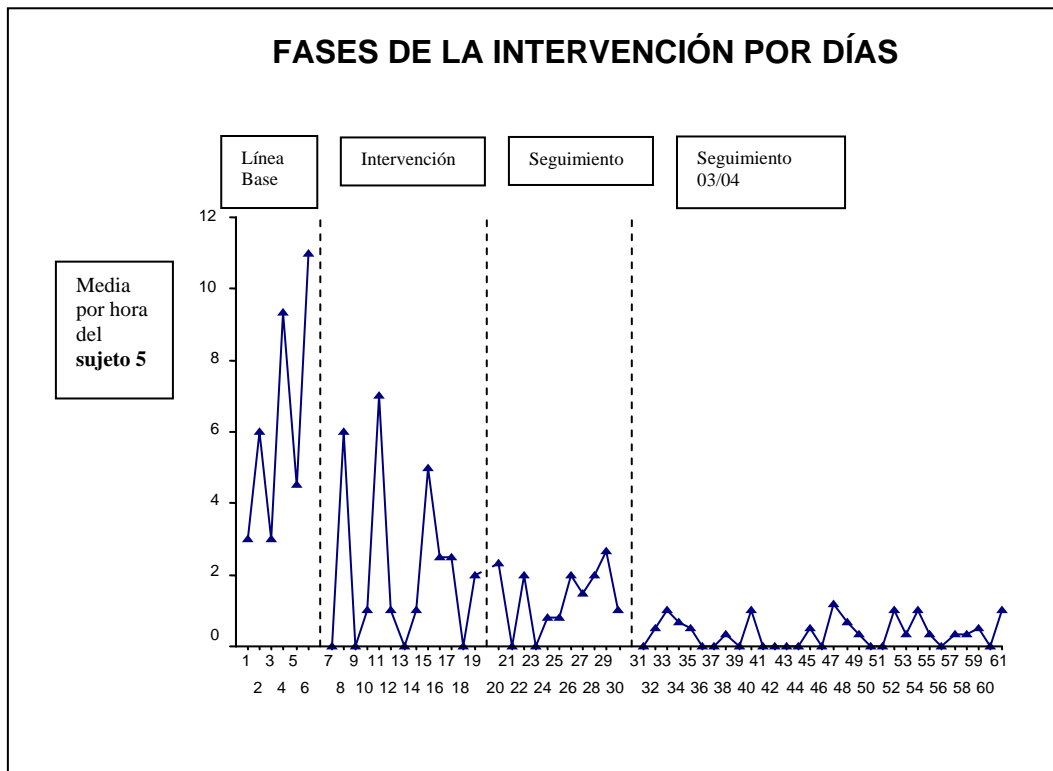
GRÁFICA 22: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el sujeto 8 del equipo 2.



GRÁFICA 23: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el sujeto 15 del equipo 2.



GRÁFICA 24: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el sujeto 5 del equipo 3.



GRÁFICA 25: Media diaria cada hora de las cuatro conductas disruptivas según el sujeto 10 del equipo 3.

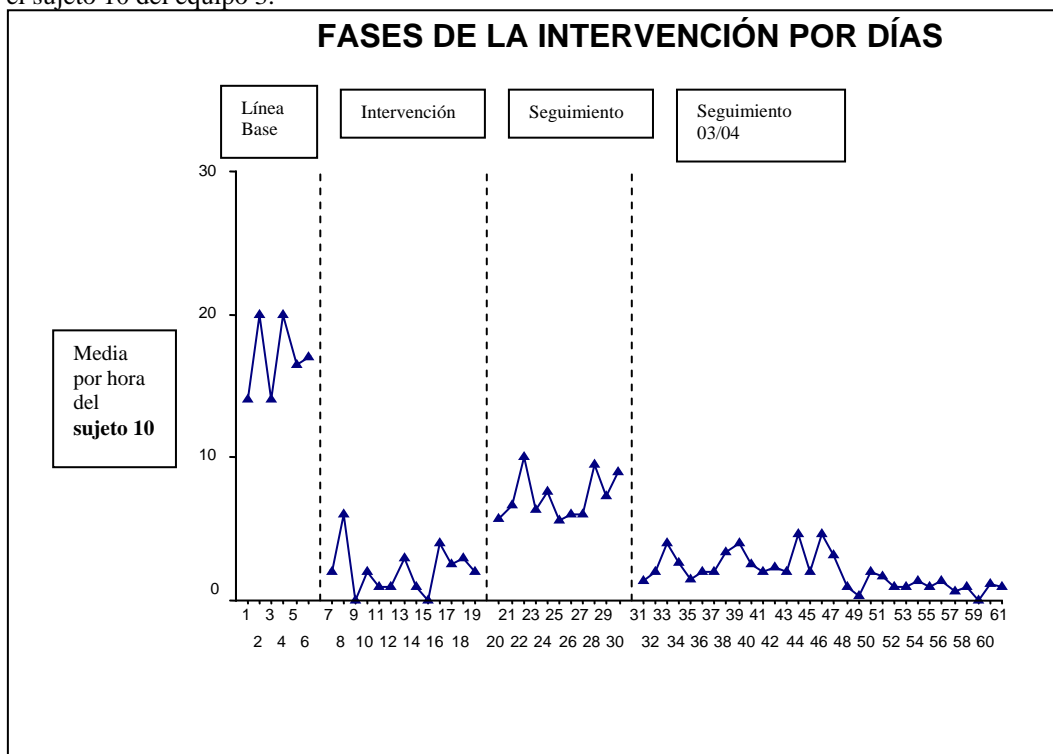


Tabla 20: Puntuación media por hora de dos miembros de cada uno de los equipos.

EQUIPOS	SUJETOS	LÍNEA BASE	INTERVENCIÓN	SEGUIMIENTO	SEGUIMIENTO 03/04
Equipo 1	S3	11,81	3,69	4,35	1,50
	S13	13,83	6,00	4,56	2,92
Equipo 2	S8	15,67	2,12	2,45	1,21
	S15	12,00	5,27	3,81	1,16
Equipo 3	S5	6,14	2,15	1,37	0,37
	S10	16,92	2,12	7,25	1,96

Para comprobar si esas diferencias gráficas eran estadísticamente significativas, se realizó un Análisis de Varianza intragrupo, a partir del cual se obtuvo una $F(3,52)=17,325$; $p=0,000<0,01$. Ante estos resultados, se puede decir que las diferencias entre las fases de la intervención dentro del grupo son estadísticamente significativas. En este caso, se verifica lo que visualmente se apreciaba en las distintas gráficas, y es que la intervención ejerce un importante efecto sobre la conducta promedio de los quince alumnos, obtenida a partir de los cuatro comportamientos disruptivos objeto de estudio.

Tabla 21: ANOVA de un factor entre fases de la intervención.

FASES	MEDIA	F (3,52)	P
Línea base	8,2741	17,325	0,000*
Intervención	1,9128		
Seguimiento	2,3192		
Seguimiento 03/04	0,8357		

* $p<0,01$.

Para ver entre qué fases se daban esas diferencias estadísticamente significativas, se realizó un análisis múltiple de comparaciones no planeadas, a partir del cual se puede apreciar en la siguiente tabla cómo entre la fase de línea base y el resto de fases se dan diferencias significativas. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre el resto de fases (intervención, seguimiento y seguimiento 03/04).

Tabla 22: Comparación múltiple entre las diferentes fases de la intervención.

COMPARACIONES MÚLTIPLES NO PLANEADAS		P
LÍNEA BASE	INTERVENCIÓN	0,000*
	SEGUIMIENTO	0,000*
	SEGUIMIENTO 03/04	0,000*
INTERVENCIÓN	LÍNEA BASE	0,000*
	SEGUIMIENTO	0,984
	SEGUIMIENTO 03/04	0,780
SEGUIMIENTO	LÍNEA BASE	0,000*
	INTERVENCIÓN	0,984
	SEGUIMIENTO 03/04	0,565
SEGUIMIENTO 03/04	LÍNEA BASE	0,000*
	INTERVENCIÓN	0,780
	SEGUIMIENTO	0,565

*p<0,01.

Además, también se ha realizado un Análisis Multivariado de medidas repetidas intrasujeto para comprobar que el tamaño del efecto de la intervención es elevado, y que de nuevo se dan diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas cada hora en cada fase del experimento, según el promedio obtenido en las cuatro conductas disruptivas objeto de este trabajo.

Tabla 23: Análisis multivariado de medidas repetidas entre las fases de la intervención.

FASES	MEDIA	Índice Hotelling	F (3,52)	P	Poder observado
Línea base	8,2741	2,637	10,547	0,001*	0,986
Intervención	1,9128				
Seguimiento	2,3192				
Seguimiento 03/04	0,8357				

*p<0,01.

De esta forma, habiendo obtenido una $F(3,52)= 10,547$; $p= 0,001 < 0,01$; se confirma que existen diferencias estadísticamente significativas, donde el tamaño del efecto de la intervención parece bastante elevado.

3.- Discusión.

En general, se puede decir, que los objetivos planteados para este experimento se han cumplido, pues no sólo se ha disminuido la frecuencia de las conductas disruptivas objeto de estudio, sino que se ha propiciado un desarrollo de comportamientos prosociales y de cooperación, mejorando en gran medida el clima del aula. Así, se puede hacer referencia concreta a los objetivos, comentando que la frecuencia de las conductas disruptivas como levantarse de la silla sin permiso del maestro, gritar, pelearse e interrumpir al maestro o a otro compañero, localizadas en la dinámica del aula se han visto considerablemente disminuidas para satisfacción del maestro y de los propios implicados. En segundo lugar, se ha comprobado que el JBC con las modificaciones procedentes de la técnica de Correspondencia Dn-nH-Dn es igual o más efectivo que en trabajos anteriores. Por último, en tercer lugar, parece que los resultados del seguimiento realizado (tanto el que se realizó a continuación de la intervención, como el recogido a lo largo del siguiente curso escolar), muestran el mantenimiento del patrón conductual aprendido, lo que le aporta a este trabajo de intervención otro punto de interés y novedad.

Como ya se hizo referencia en el capítulo quinto, son muy diversos los trabajos que se ocupan de demostrar la eficacia del JBC (Barrish, et al., 1969; Medland y Stachnik, 1972; Harris y Sherman, 1973; Grandy, et al., 1973; Fishbein y Wasik, 1981; Phillips y Christie, 1986; Salend, et al., 1989; Swiezy, et al., 1992; Doland, et al., 1993; Kellam, et al., 1998a,b). En este caso, dicha eficacia se vuelve a comprobar, incluso después de introducir ciertas modificaciones en el procedimiento, que han mejorado en gran medida la técnica.

En lo que respecta a las conductas disruptivas más frecuentes en la dinámica del aula, es necesario destacar el efecto tan poderoso que se produjo en la disminución de su frecuencia. En este sentido, hay que hacer hincapié en las mejoras que provocó este progresivo descenso:

- 1) El tiempo que empleaba el maestro a la hora de explicar cualquier contenido o ejercicio era mucho menor después de la intervención, pues no tenía que captar la atención de los alumnos constantemente.
- 2) El tiempo que utilizaban los alumnos para realizar cualquier actividad también era menor, pues no se distraían tanto como al principio de aplicar el juego. Esto supuso en algunos alumnos el hecho de no quedarse sin recreo para acabar las actividades y no llevarse ninguna tarea a casa.
- 3) Durante la intervención sobre todo, se han podido observar comportamientos de ayuda y cooperación entre los miembros de los equipos, lo cual ha supuesto una mejoría considerable en el clima del aula. Este último aspecto lleva a destacar la importancia que adquiere en la misma el reforzamiento positivo de la conducta bien hecha, lo que conlleva, a su vez, a la propiciación de comportamientos adecuados para la convivencia, eliminando aquellos comportamientos considerados no prosociales-altruistas.

Finalmente, otro de los aspectos más novedoso de este trabajo es la aplicación de un procedimiento para el mantenimiento de los resultados. En este sentido, y a pesar de que en la literatura previamente revisada se ha podido observar el interés que muchos de los trabajos han mostrado por la generalización de los resultados, en cuanto al mantenimiento de los mismos, se puede decir que no ha sido realizado, hasta ahora, ningún trabajo que dedique su esfuerzo en desarrollar un procedimiento para lograr este objetivo, concretamente con esta técnica.

Para la formación de dicho proceso que favorezca el mantenimiento de los resultados después de la intervención, ha sido de vital importancia la introducción en el JBC de componentes específicos procedentes de la técnica de Correspondencia Dn-nH-Dn. Así, teniendo en cuenta el avance científico que dicha técnica tiene con respecto a este procedimiento, se introducen algunas modificaciones procedentes de trabajos de investigación previos (Herruzo, 1992; Pino, 1995; Herruzo, et al., 2001; Luciano et al., 2001; Gómez et al., 2002; Herruzo y Pino, 2002).

En este sentido, los componentes del procedimiento que han sido puestos en marcha para mantener los resultados después de la intervención, pueden quedar resumidos de la siguiente manera:

- Retirada progresiva e intermitente de las contingencias.
- Aumento de la duración de cada sesión de juego.
- Los refuerzos sociales y naturales adquieren una gran importancia, y se mantienen en el tiempo.
- Se eliminan los distintos equipos para formar uno solo con toda la clase.
- Se mantienen al principio y al final de la jornada escolar el procedimiento de la Correspondencia Dn-nH-Dn.

Atendiendo a la revisión bibliográfica realizada sobre el JBC y que ha sido ampliamente descrita en el capítulo anterior, es necesario destacar cómo este trabajo es uno de los primeros que se plantea establecer un proceso para el mantenimiento de los datos de la intervención. Además, es muy probable que en dicho mantenimiento haya contribuido de forma explícita las modificaciones introducidas en el procedimiento a partir del repertorio de autocontrol de la correspondencia D-H-D.

En cuanto a la generalización de los resultados, hay que comentar que no se ha realizado ninguna prueba específica con la que comprobar si el patrón de conducta adquirido se generalizaba, sobre todo, con otros comportamientos nuevos. Sin embargo,

hay que hacer referencia a la generalización espontánea del buen comportamiento de los alumnos que sí se produce con otros maestros distintos a su tutor. De esta forma, cuando algún profesor tenía que sustituir momentáneamente al tutor y conociendo la actitud de los muchachos antes de la intervención, quedaban “maravillados” al comprobar que era perfectamente factible el trabajo académico con ellos. También, cuando alguien tenía que interrumpir al tutor e intercambiar unas palabras con él, en otras circunstancias habría que haber puesto orden en algún momento; sin embargo, el comportamiento de los alumnos también en estas circunstancias fue encomiable. En este sentido, de nuevo es conveniente hacer referencia a la importancia que este tipo de herramientas adquiere en la línea de investigación de la conducta prosocial-altruista, ya que no sólo se disminuye la frecuencia de comportamientos no deseables, sino que se asientan las bases para una mejor convivencia dentro del aula. Como ya ha sido reflejado en capítulos anteriores, la enseñanza de conductas prosociales-altruistas no es una tarea fácil, sin embargo, con este tipo de intervenciones se favorece el aprendizaje de comportamientos adecuados, en detrimento de otras conductas que no sólo afectan al clima de convivencia, sino también al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

En general, se puede decir que es realmente positiva la puesta en marcha de este tipo de procedimientos en el contexto escolar, ya que son muchos los centros y concretamente, profesores que viven diariamente esta realidad de desconcierto a la hora de establecer unas mínimas condiciones de convivencia y de trabajo en el aula. Como ventajas más destacadas que caracterizan la técnica, se pueden señalar:

- El bajo coste económico y humano que supone su puesta en práctica.
- El poco tiempo que se necesita para desarrollarla.
- Su asequible desarrollo y la puesta en marcha por el propio maestro.
- Sus efectos son rápidos y se mantienen en el tiempo.
- Mejora el clima del aula, promoviendo comportamientos prosociales en detrimento de ciertas conductas disruptivas observadas.
- Mejora el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Se adapta a cualquier realidad, contexto o tipo de población.

Como limitaciones del trabajo y posibles líneas de investigación futuras, se pueden señalar la falta de procedimientos claros y explícitos que favorezcan la generalización del patrón de conducta aprendido a otras nuevas conductas o a otros nuevos contextos, lo que podría suponer un nuevo objetivo a desarrollar dentro de esta línea de investigación. También sería muy interesante realizar este tipo de intervenciones con otras edades y en otro tipo de contextos distintos de la escuela, donde también se haya localizado una alta frecuencia de conductas disruptivas.

A **modo de conclusión**, el presente experimento muestra cómo niños de primero de Primaria y con un desarrollo normal, pueden mejorar su comportamiento en clase mediante técnicas de grupo como el Juego del Buen Comportamiento y técnicas de autocontrol como la Correspondencia D-H. A partir de él, se ejemplifica cómo el propio educador puede intervenir y mejorar la conducta de sus alumnos sin que medie ningún otro tipo de agente externo. Al ser una técnica de intervención sencilla, fácil de usar y aplicable en un espacio corto de tiempo y con efectos muy rápidos, se está dotando al maestro, en este caso de Educación Primaria, de una herramienta excelente para mejorar el comportamiento de sus alumnos. Por todo esto, parece que la técnica desarrollada en este trabajo de investigación, se presenta como una herramienta importante y efectiva, adaptable a cualquier contexto, población y/o problema.

Además, este trabajo de investigación se presenta como un hito dentro de la línea de investigación de la conducta prosocial-altruista y de la línea del JBC, ya que nunca hasta ahora se había realizado un tipo de intervención similar en el que disminuyendo comportamientos disruptivos, se fomentara la realización de conductas de tipo prosocial. De esta forma, también es conveniente señalar que es la primera vez que esta técnica ha sido llevada a cabo con una muestra de población española, pues hasta el momento, todos los estudios localizados habían sido realizados fuera de la misma. Por último, también es adecuado resaltar la importancia que este trabajo adquiere, al incluir por primera vez un procedimiento claro y explícito para conseguir el mantenimiento de los datos, ya que a pesar de la referencia constante en la bibliografía a

esta característica, aún no había sido diseñado un procedimiento parecido. Así, y aunque no se ha comprobado explícitamente, es muy probable que haya sido determinante la aportación del repertorio de autocontrol de la correspondencia D-H-D en la dinámica del JBC.

CONCLUSIONES

Por último, en este apartado van a presentarse de forma resumida las **conclusiones** extraídas de los estudios realizados y que han sido ya expresadas y discutidas en capítulos anteriores, en sus lugares correspondientes. Para facilitar la comprensión de las mismas, se utilizarán los objetivos a modo de pregunta que guiaron cada uno de los trabajos. Así, en primer lugar, aparecen los objetivos planteados en el estudio prospectivo que valoraba si las personas que pertenecían a una ONG como el Movimiento Scout eran más prosociales-altruistas que aquellas que no pertenecían a dicha ONG, ni a otra organización similar (capítulo 4) y, a continuación, los referidos al experimento de la intervención (capítulo 6).

En el estudio prospectivo, se han utilizado para medir la conducta prosocial-altruista una serie de cuestionarios: en primer lugar, un cuestionario de autoevaluación, un cuestionario para el docente, para el compañero, para el padre, para la madre y para el monitor scout (Roche, 1999), y en segundo lugar, unos cuestionarios para valorar la conducta prosocial-altruista de los padres y madres (López, 1994). Todos estos cuestionarios han sido ampliamente descritos en su capítulo correspondiente (capítulo 3), y las diferentes correlaciones que se dan entre ellos han sido reflejadas en el capítulo dedicado a este primer estudio (capítulo 4).

1.- ¿Muestran un nivel más prosocial-altruista los niños y jóvenes que pertenecen al Movimiento Scout que los que no pertenecen al mismo?.

Si. En términos generales, se puede decir que los niños y jóvenes que pertenecen al Movimiento Scout son mejor valorados que aquellos que no pertenecen a esta organización ni a otra parecida. Para dar una respuesta más completa a este interrogante, se hace necesario hacer referencia a las hipótesis que también se han formulado a modo de cuestiones dentro de este objetivo:

1.1.- ¿Consideran los docentes más prosociales-altruistas a los niños y jóvenes “scouts” que a los niños y jóvenes “no scouts”?

Sí. Los maestros y profesores valoran de una forma más positiva a los niños y jóvenes “scouts” que a los niños y jóvenes “no scouts”. Con todo esto, se confirma la importancia que tiene la pertenencia a una ONG, como el Movimiento Scout, en el proceso de socialización del individuo y el papel tan destacado que desarrolla en la transmisión de valores prosociales-altruistas (Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994; Maganto, 1994; McClellan y Katz, 2001). De esta forma, se puede resaltar la importancia que adquiere dicho contexto no formal en el desarrollo integral de la persona. Una de las razones que puede explicar esta valoración más positiva, es el hecho de que muchos de los comportamientos que se llevan a cabo dentro de las actividades propias del Movimiento Scout, puedan ser similares a las que se realizan dentro de la escuela y viceversa. De ahí que el individuo pueda extrapolar dichos patrones de conducta a la escuela, y por eso, aparezcan diferencias entre su comportamiento y el de su compañero “no scout”.

1.2. ¿Evalúan los compañeros de la clase como más prosociales-altruistas a los niños y jóvenes “scouts” que a los niños y jóvenes “no scouts”?

Sí. Al igual que en el caso anterior, los compañeros valoran más positivamente a los sujetos del grupo “scout” que a los sujetos del grupo “no scout”. Por lo que se vuelve a confirmar la importancia que adquiere el contexto no formal de pertenecer al Movimiento Scout en el proceso de formación de la persona, y sobre todo, cómo esto puede influir positivamente en la conducta prosocial-altruista que llevan a cabo niños y jóvenes. Como en el caso anterior, parece que dichas diferencias han sido percibidas en el contexto escolar, quizás por esa similitud en cuanto a actividades y dinámicas que guardan entre sí.

1.3.- ¿Qué grupo se autoevaluará más positivamente, el grupo “scout” o el grupo “no scout”?

El grupo “scout” es el que se autoevalúa más positivamente en comparación con el grupo “no scout”. Este resultado puede deberse a una serie de razones: por un lado, puede ser que haya influido el tipo de educación que reciben los niños y jóvenes en el grupo “scout”, donde se trabajan aspectos como la cooperación, la autoestima, el trabajo en grupo, etc. Todo esto ha podido favorecer que los niños y jóvenes tengan una percepción positiva de ellos mismos, fruto de la socialización y el contacto con el resto de miembros del grupo; y por otro lado, puede ser que los niños que pertenecen a una organización como el Movimiento Scout sean personas más expresivas (Eisenberg, et al., 1981; Denham, 1986), más sociables fuera de su entorno familiar (Eisenberg, et al., 1981; Eisenberg, et al., 1984), que les haga susceptibles de valorarse a sí mismos de una forma más positiva.

1.4.- ¿Evaluarán los padres y madres del grupo “scout” como más prosociales-altruistas a sus hijos que los padres y madres del grupo “no scout”?

No. En general, los padres y madres del grupo “scout” valoran la conducta prosocial-altruista de sus hijos de una forma muy similar a como la valoran los padres y madres del grupo “no scout”. Algunas de las razones que pueden explicar este resultado son: 1) La posibilidad de que los padres y madres hayan contestado en base a criterios de deseabilidad social, sesgo que ha podido enmascarar las diferencias, si las hubiera; 2) Puede ser probable que la prueba no haya captado las diferencias contextuales entre las conductas producidas en la escuela y en la familia. Por esta última razón, puede ser conveniente elaborar inventarios conductuales característicos del contexto familiar, a partir de los

cuales se pudieran desarrollar cuestionarios sensibles para la evaluación de comportamientos prosociales-altruistas y siguieran un procedimiento de heteroevaluación. Es decir, cuestionarios que pudieran ser cumplimentados por los cuidadores, por los hermanos y por aquellas personas insertas de alguna manera en dicho contexto.

1.5.- ¿Qué grupo “scout” y “no scout” será mejor valorado en las dimensiones que valoran los cuestionarios como la ayuda física, el servicio físico, el compartir, la ayuda verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, y presencia positiva y unidad con el grupo?.

En general, el grupo “scout” es mejor valorado en la mayoría de estas dimensiones que el grupo “no scout”. En este sentido, se puede concluir diciendo que el Movimiento Scout puede estar desempeñando un papel importante en la educación moral de la persona, en una línea cercana al papel que desempeña la escuela, fomentando valores como la ayuda física, el compartir, la ayuda verbal, el consuelo verbal, la empatía, la solidaridad, y la presencia positiva y unidad con el grupo. Por lo tanto, se puede decir, en términos generales, que Organizaciones No Gubernamentales, como el Movimiento Scout, cuya finalidad expresa es promover una formación ética y en valores, ejercen una importante influencia en el repertorio conductual de la persona, lo cual es apreciado tanto por los maestros como por los compañeros.

2.- ¿Existe algún tipo de diferencia entre la evaluación que realizan los niños y jóvenes “scout” y “no scout” sobre la conducta prosocial-altruista de sus padres y madres?.

No. Los padres y madres de ambos grupos son evaluados de forma equiparable por sus hijos “scout” y “no scout”. No obstante al ser datos de evaluación del hijo hacia el padre y la madre, y no contar con otras fuentes de información externa, hay que tomar estos resultados con cautela, sobre todo, cuando hay trabajos empíricos que demuestran que los padres son modelos a imitar por sus hijos (Zahn-Waxler, et al., 1984; Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994), sobre todo el modelo materno (Ortiz, et al., 1993; López, et al., 1994b). En este caso, sería necesario realizar más trabajos de investigación sobre este aspecto y contrastar con otros procedimientos los datos obtenidos con la opinión de sus hijos, como puede ser la autoevaluación de sus padres y madres, tanto de un grupo como de otro, y la heteroevaluación por personas de su entorno. Estos datos permitirían afirmar que los niños que pertenecen al Movimiento Scout, no sólo son más prosociales-altruistas, sino que también tienen padres y madres más prosociales-altruistas que ejercen de modelo a imitar.

2.1.- ¿Existe algún tipo de relación entre la evaluación total de la conducta prosocial-altruista de los niños y jóvenes “scouts” y “no scouts” con la evaluación sobre la conducta prosocial-altruista que realizan de sus padres y madres?.

Sí. A partir de los resultados, se puede concluir diciendo que la valoración de la madre supone un factor predictivo/protector sobre la evaluación en comportamiento prosocial-altruista de sus hijos (autoevaluación, evaluación para el docente, los compañeros, los padres y madres). Aunque el estudio de los diferentes modelos que pueden ejercer los padres y madres sobre el aprendizaje de la conducta prosocial-altruista no ha sido un objetivo concreto a estudiar en esta tesis doctoral, hay que señalar la posible conclusión que se desprende de la

correlación entre una evaluación positiva de la conducta prosocial-altruista de la madre y una valoración positiva en la conducta prosocial-altruista de sus hijos. Por otro lado, parece ser que la evaluación del padre no parece tener un efecto parecido sobre la valoración que reciben dichos niños y jóvenes. Así, estos datos vienen a confirmar la importancia que sigue teniendo la madre en la educación de los hijos, y en el proceso de socialización que se lleva a cabo en la familia. De esta forma, se corroboran los resultados obtenidos en otros trabajos de investigación, donde la madre aparece como la figura de apego más relevante (Gutiérrez, 1988; Ortiz, et al., 1993; López, et al., 1994b; López, 1998; López, et al., 1998; Duncann, et al., 2002), y donde la madre ejerce mayor influencia en el modelado de sus hijos (Ortiz, et al., 1993; López, et al., 1994b). Con todo esto, se puede concluir que las madres que son prosociales-altruistas tienen una probabilidad mayor de tener hijos prosociales-altruistas.

3.- ¿Ejercen algún tipo de influencia predictora en la mayor o menor realización de comportamientos prosociales-altruistas variables como la edad, el género, el número de hermanos, la posición entre los hermanos, el tipo de colegio y el trabajo de la madre dentro o fuera de casa?.

Sí, pero de forma conjunta y no de manera individual. Es decir, que la edad, el género, el número de hermanos, el lugar dentro de los hermanos, el tipo de colegio y el lugar del trabajo de la madre (dentro o fuera de casa), no parecen ejercer tanta influencia en el desarrollo de comportamientos prosociales-altruistas de forma individual, que cuando son consideradas como un conjunto o modelo, a partir del cual se puedan predecir dichas conductas.

Aún así, en cuanto a la variable **edad**, es interesante señalar como en este trabajo no se confirma la hipótesis defendida por la mayoría de los estudios, en los que se concluye que con la edad aumenta el repertorio de comportamientos prosociales-altruistas (Bar-Tal, et al., 1982; Dreman y Greenbaum, 1973; Etxebarría, et al., 2003;

Ladd, et al., 1983; Payne, 1980; Peterson, et al., 1977; Piliavin, et al., 1969; Rehberg y Richman, 1989). En este caso, a mayor edad menos positivamente son valorados. Sin embargo, estos resultados deberían tomarse con cautela, ya que las diferencias son estadísticamente significativas tan sólo en la evaluación que realiza la madre.

Por otro lado, en cuanto a la variable **género**, en este trabajo se puede observar cómo las niñas son mejor valoradas, en general, que los niños. Sin embargo, dichas diferencias no han sido significativas, por lo que los resultados coinciden con parte de la literatura empírica que afirma que no hay diferencias entre el comportamiento prosocial-altruista de niños y niñas (Borofsky, et al., 1971; Dreman y Greenbaum, 1973; Eagly y Crowley, 1986; Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; Rubio, et al., 2003).

La contribución de este trabajo a la hipótesis de que el **número de hermanos** que se tenga y el **lugar que se ocupe entre ellos** tiene relación con la conducta prosocial-altruista (Dunn, 1983; Dunn y Kendrick, 1982; Rehberg y Richman, 1989; Caro, et al., 2000), y siguiendo con la tónica de las variables antes descritas, no es demasiado importante. En general, se puede decir que los sujetos con hermanos son mejor valorados que los sujetos que no tienen hermanos. Sin embargo, tampoco se encuentran diferencias significativas en las diferentes pruebas utilizadas para la evaluación de la conducta prosocial-altruista de los niños y jóvenes. Por otro lado, parece ser que en general, los sujetos que son hermanos pequeños o medianos, son mejor valorados en conducta prosocial-altruista que los hermanos mayores o los hijos únicos. En este caso, tampoco se dan diferencias significativas.

La influencia que puede ejercer en la mayor o menor realización de comportamientos prosociales-altruistas **el tipo de colegio** al que asiste el niño, público o concertado, parece ser también de carácter débil. A pesar de que en general, los niños y jóvenes que asisten a colegios privados–concertados son mejor valorados que los niños y jóvenes de colegios públicos, tampoco aparecen diferencias significativas en cada una de

las evaluaciones realizadas. Por todo esto, no se puede concluir que dicha variable sea determinante en la realización o el aprendizaje de un mayor o menor número de comportamientos prosociales-altruistas.

En cuanto al hecho de que **la madre trabaje dentro o fuera de casa**, y su influencia en la conducta prosocial-altruista de sus hijos, teniendo en cuenta que hay trabajos de investigación que dejan entre ver que la asignación de funciones económicas relevantes en la mujer influye a la hora de tener hijos más prosociales-altruistas (Millar, et al., 1995; Rehberg y Richman, 1989), a partir, al menos, de los datos de este trabajo, se puede decir que dicho aspecto no es determinante. En general, se puede decir que han sido mejor valorados los sujetos cuyas madres trabajaban dentro de casa, en comparación con los niños y jóvenes de madres que trabajaban fuera de casa, pero este hecho no parece vinculante a la hora de tener hijos más o menos prosociales-altruistas.

A pesar de toda esta información, y como ya se ha hecho referencia en un principio, se puede decir que todas estas variables por separado no tienen apenas influencia sobre el aprendizaje y la realización de conductas prosociales-altruistas. Sin embargo, de manera conjunta, sí parecen tener una influencia considerable a la hora de fomentar o predecir este tipo de comportamientos. Así, se puede concluir diciendo que variables como la edad, el tipo de colegio, el lugar de trabajo de la madre y el lugar que se ocupa dentro de los hermanos, juegan un papel muy interesante como modelo predictivo de comportamientos prosociales-altruistas. Sobre todo, es conveniente resaltar la variable edad que dentro del modelo, es la variable más fuerte y además actúa, no como factor protector, sino como factor de riesgo, es decir, que a mayor edad, mayor probabilidad de ser peor valorado en comportamiento prosocial-altruista.

A partir de estas conclusiones y teniendo en cuenta la similitud entre las actividades realizadas en el contexto escolar y el Movimiento Scout, se vio adecuado realizar una intervención en la escuela (de los dos contextos el más desfavorecido en cuanto a conductas prosociales-altruistas) que fomentara el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas y se disminuyeran algunos comportamientos disruptivos observados en la propia dinámica del aula. De esta manera, se eligió para tal fin, una herramienta de intervención como es el Juego del Buen Comportamiento, cuyas limitaciones fueron paliadas con el procedimiento denominado Correspondencia Decir-Hacer-Decir. Así, en un aula de primero de Primaria en un colegio público de la provincia de Córdoba, donde se constató la presencia de ciertas conductas disruptivas, se decidió llevar a cabo dicha intervención.

De la misma manera que en el estudio anterior, en este caso, las conclusiones se presentan dando respuesta a los interrogantes-objetivos planteados en el experimento:

1.- ¿Disminuirá la frecuencia de conductas disruptivas localizadas en un aula de primero de Primaria como levantarse del pupitre sin permiso del profesor, gritar, pelearse e interrumpir al maestro o a un compañero?.

Sí. La frecuencia de dichas conductas disruptivas localizadas en el aula fue considerablemente disminuida, por lo tanto, se produjo un efecto muy positivo con la aplicación del Juego del Buen Comportamiento. En este sentido, se considera necesario hacer hincapié en las mejoras específicas que provocó dicho procedimiento, y por consiguiente, el progresivo descenso al que se hace referencia:

- 1) El tiempo que empleaba el maestro a la hora de explicar cualquier contenido o ejercicio era mucho menor después de la intervención, pues no tenía que captar la atención de los alumnos constantemente.

- 2) El tiempo que utilizaban los alumnos para realizar cualquier actividad también era menor, pues no se distraían tanto como al principio de desarrollar el juego. Esto supuso en algunos alumnos el hecho de no quedarse sin recreo para acabar las actividades y de no llevarse ninguna tarea a casa.
- 3) Durante la intervención sobre todo, se han podido observar comportamientos de ayuda y cooperación entre los miembros de los equipos, lo cual ha supuesto una mejora considerable en el clima del aula. Este último aspecto lleva a destacar la importancia que adquiere en el aula el reforzamiento positivo de la conducta bien hecha, lo que conlleva, a su vez, a la propiciación de comportamientos adecuados para la convivencia, eliminando aquellas conductas consideradas no prosociales-altruistas.

2.- ¿Se corrobora la eficacia del JBC con la introducción de algunos aspectos innovadores obtenidos del procedimiento de Correspondencia Dn-nH-Dn?.

Sí. La eficacia de la técnica se ha visto ampliamente confirmada con los resultados obtenidos. En este sentido, se ven replicados trabajos dedicados a demostrar la eficacia del JBC (Barrish, et al., 1969; Medland y Stachnik, 1972; Harris y Sherman, 1973; Grandy, et al., 1973; Fishbein y Wasik, 1981; Phillips y Christie, 1986; Salend, et al., 1989; Swiezy, et al., 1992; Doland, et al., 1993; Kellam, et al., 1998), ya que incluso después de haber introducido ciertas modificaciones en su procedimiento habitual, se ha mejorado en gran medida la técnica.

3.- ¿Los elementos introducidos al JBC han ayudado a mantener los resultados?.

Sí. Uno de los aspectos más novedoso de este trabajo es la puesta en marcha de un procedimiento para el mantenimiento de los resultados. En este sentido, es conveniente señalar que hasta ahora no ha sido realizado ningún trabajo que dedique su esfuerzo en desarrollar un procedimiento para lograr este objetivo dentro de la línea de investigación del Juego del Buen Comportamiento.

Para la consecución de este mantenimiento de los resultados, ha sido de vital importancia la incorporación al JBC de componentes específicos procedentes de la técnica de Correspondencia Dn-nH-Dn (Herruzo, 1992; Pino, 1995; Herruzo, et al., 2001; Luciano, et al., 2001; Gómez, et al., 2002; Herruzo y Pino, 2002). En este sentido, se puede añadir, que los componentes de la técnica para mantener los resultados conseguidos a partir de la intervención son los siguientes:

- Retirada progresiva e intermitente de las contingencias.
- Aumento de la duración de cada sesión de juego.
- Los refuerzos sociales y naturales adquieren una gran importancia, y se mantienen en el tiempo.
- Se eliminan los distintos equipos para formar uno solo con toda la clase.
- Se mantienen al principio y al final de la jornada escolar el procedimiento de la Correspondencia Dn-nH-Dn.

En cuanto a la generalización de los resultados, hay que decir que no se ha realizado ninguna prueba específica con la que comprobar si el patrón de conducta adquirido se generalizaba, sobre todo, con otros comportamientos nuevos. Sin embargo, hay que hacer referencia a la generalización espontánea del buen comportamiento de los alumnos que sí se producía con otros maestros distintos a su tutor. De esta forma, cuando algún profesor tenía que sustituir momentáneamente al tutor y conociendo la

actitud de los alumnos antes de la intervención, quedaban “maravillados” al comprobar que era perfectamente factible el trabajo académico con ellos. También, cuando alguien tenía que interrumpir al tutor e intercambiar unas palabras con él, en otras circunstancias habría que haber puesto orden en algún momento; sin embargo, el comportamiento de los alumnos también en estas circunstancias fue encomiable.

En general, se puede decir que es realmente positiva la realización de este tipo de procedimientos en el contexto escolar, ya que son muchos los centros y concretamente, profesores que viven diariamente esta realidad de desconcierto a la hora de establecer unas mínimas condiciones de convivencia y de trabajo en el aula. Como ventajas más destacadas que caracterizan la técnica, se pueden señalar:

- El bajo coste económico y humano que supone su puesta en práctica.
- El poco tiempo que se necesita para desarrollarla.
- Su asequible aplicación y puesta en marcha por el propio maestro.
- Sus efectos son rápidos y se mantienen en el tiempo.
- Mejora el clima del aula, promoviendo comportamientos prosociales-altruistas en detrimento de ciertas conductas disruptivas observadas.
- Mejora el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Adaptable a cualquier realidad, contexto o tipo de población.

En cuanto a las limitaciones de los trabajos presentados en esta Tesis Doctoral, en general, se puede hacer referencia a las herramientas de evaluación utilizadas en el estudio prospectivo, su falta de estandarización hizo que los resultados llegaran a ser algo difusos, y en algunas ocasiones, las posibles diferencias existentes entre unas valoraciones y otras fueran difíciles de detectar. En este sentido, destaca la evaluación que realizan los padres y madres de sus hijos y la valoración que hacen los hijos de sus padres y madres, donde a pesar de que pudieran existir diferencias entre las mismas, las pruebas no han sido capaces de detectarlas. Así, surge la posibilidad de nuevas líneas de

investigación a partir de las cuales se desarrollen mejores herramientas de evaluación, que hagan referencia al contexto concreto en el que se están valorando estas conductas prosociales-altruistas y que presenten una forma heteroevaluativa.

Otra línea que surge, teniendo en cuenta el proceso de socialización que se establece dentro de la familia, sería conocer la posible influencia que existe entre la asignación temprana de tareas domésticas en los hijos y su comportamiento prosocial-altruista, y cómo dicha distribución podría explicar, en cierta medida, las diferencias de género encontradas en algunos trabajos empíricos (Payne, 1980; Midlarsky y Hannah, 1985; Fuentes, 1990; Calvo, et al., 2001; Infante, et al., 2002; Etxebarria, et al., 2003).

Además de esta sugerencia y teniendo en cuenta el papel tan importante que cada vez va adquiriendo el padre en la crianza de los hijos, sería interesante también, profundizar en este tema y realizar trabajos, donde se observaran las diferentes interacciones que tanto los padres como las madres mantienen con sus hijos y la influencia que éstas pueden ejercer en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas.

Por otro lado, y en cuanto al trabajo de intervención, es conveniente señalar la falta de un procedimiento claro y específico que favorezca la generalización del patrón de conducta aprendido a otras nuevas conductas. En este sentido, se podrían realizar estudios en los que se trabajara esta idea concreta y además, se realizara este tipo de intervenciones con otras edades y en otro tipo de contextos distintos al de la escuela, donde también se haya localizado una alta frecuencia de conductas disruptivas.

A **modo de conclusión final**, es conveniente añadir algunos aspectos. En primer lugar, destacar la novedad de los trabajos presentados dentro de la línea de investigación de la conducta prosocial-altruista. Relacionar el Movimiento Scout, como actividad alternativa al tiempo libre de niños y jóvenes, con el desarrollo de comportamientos positivos que repercutan en la sociedad, es una gran novedad dentro de

este ámbito, y abre un horizonte repleto de cuestiones por resolver, en torno a la relación que se establece entre este movimiento educativo y el desarrollo de la persona para que llegue a ser más prosocial-altruista. Por otro lado, la intervención presentada en este trabajo, también puede ser considerada un hito dentro de esta línea de investigación, donde, por primera vez con una muestra española, se ha demostrado con niños de primero de Primaria y con un desarrollo normal, cómo se puede mejorar su comportamiento en clase mediante técnicas de grupo como el Juego del Buen Comportamiento y herramientas de autocontrol como la Correspondencia D-H. A partir de ésta, se ejemplifica cómo es el propio educador el que interviene y mejora la conducta de sus alumnos sin que medie ningún otro tipo de agente externo. Al ser una técnica de intervención sencilla, fácil de usar y aplicable en un espacio corto de tiempo y con efectos muy rápidos, se está dotando al maestro, en este caso de Educación Primaria, de una herramienta excelente para mejorar el comportamiento de sus alumnos.

Por todo esto, parece que la técnica desarrollada en este trabajo de investigación, se presenta como una herramienta importante y efectiva, adaptable a cualquier contexto, población y/o problema. Incluso, puede ser considerada un hito dentro de la línea de investigación de la conducta prosocial-altruista y de la línea del JBC, ya que nunca hasta ahora se había realizado un tipo de intervención similar en el que disminuyendo comportamientos disruptivos, se fomentara la realización de conductas de tipo prosocial-altruista. De esta forma, también es conveniente señalar que es la primera vez que esta técnica ha sido llevada a cabo con una muestra de población española, pues hasta el momento, todos los estudios localizados habían sido realizados fuera de la misma.

Por último, también es adecuado resaltar la importancia que este trabajo adquiere, al incluir por primera vez un procedimiento claro y explícito para conseguir el mantenimiento de los datos, ya que a pesar de la referencia constante en la bibliografía a esta característica, aún no había sido diseñado un procedimiento parecido. Así, y aunque no se ha comprobado explícitamente, es muy probable que haya sido determinante la aportación del repertorio de autocontrol de la correspondencia D-H-D en la dinámica del JBC.

Además, y como se ha ido comentando a lo largo de esta Tesis Doctoral, es conveniente volver a hacer referencia a la necesidad de realizar más trabajos de investigación con cierto rigor científico que resuelvan las incógnitas que dentro de esta línea de investigación quedan por resolver, tanto a nivel conceptual, explicativo, como a nivel de valoración e intervención.

REFERENCIAS

- Anderson, V. y Merrett, F. (1997) The use correspondence training in improving the in-class behaviour of very troublesome secondary school. *Educational Psychology, 17(3)*, 313-328.
- Anthony, D. y Home, C. (2003) Gender and cooperation: explaining loan repayment in micro-credit groups. *Social Psychology Quarterly, 66(3)*, 293-302.
- Ávila, A. (1994) Estilos de personalidad y conducta prosocial en adolescentes. En M. Garaigordobil, M. y Maganto, C. (Eds.) *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y la Adolescencia (pp.73-88)*. San Sebastián: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Babiyak, A., Luze, G. y Kamps, D. (2000) The Good Student Game: behavior management for diverse classroom. *Intervention in School and Clinic, 35*, 216-223.
- Baer, R.A., Osnes, P.G. y Stokes, T.F. (1983) Training generalized correspondence between verbal behavior at school and nonverbal behavior at home. *Education and Treatment of Children, 6*, 379-388.
- Baer, R., Williams, J.A., Osnes, P.G. y Stokes, T.F. (1984) Delayed reinforcement as an indiscriminable contingency in verbal/nonverbal correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 429-440.
- Baer, R., Blount, R.L., Dietrich, R. y Stokes, T.F. (1987) Using intermittent reinforcement to program maintenance of verbal nonverbal correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 197-184.
- Baer, R., Detrich, R. y Wenninger, J. (1988) On the functional role of the verbalization in correspondence training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*, 345-356.

- Barrish, H., Saunders, M. y Wolf, M. (1969) Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behaviour in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Bar-Tal, D., Raviv, A. y Goldberg, M (1982) Helping behaviour among preschool children: an observational study. *Child Development*, 53, 396-402.
- Bar-Tal, D. y Raviv, A. (1982) A cognitive-learning model of helping behavior development: posible implications and applications. En N. Eisenberg (Ed.) *The Development of Prosocial Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Batson, C.D. (1983) Sociobiology and the role of religion unpromoting prosocial behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1380-1385.
- Batson, C. D. (1991) *The Altruism Question: Toward a Social Psychological Answer*. Hillsdale: Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Batson, C. y Coke, J. (1981) Empathy: A source of altruistic motivation for helping?. En J.P. Rushton y R.M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality and Developmental Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C., y Oleson, K. (1991) Current status of the empathy-altruism hypothesis. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 62-85.
- Batson, C., Darley, J. y Coke, J. (1994) Altruismo y amabilidad humana: Determinantes internos y externos de la conducta de ayuda (Versión de 1978 traducida en 1985 por la UNED). En J. Bermúdez (1994) *Psicología de la Personalidad II*. Madrid: UNED.

- Batson, C., Fultz, J. y Schoenrade, P. (1994) Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. En B. Puka (Ed.) *Reaching out: Caring, Altruism and Prosocial Behavior*. Nueva York y Londres: Garland Publishing.
- Batson, C., Dyck, J., Brandt, R., Batson, J., Powell, A., McMaster, R. y Griffitt, C. (1994) Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis. En B. Puka (Ed.) *Reaching out: Caring, Altruism and Prosocial Behavior*. Nueva York y Londres: Garland Publishing.
- Batson, C. y Powell, A. (2003) Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore (Ed.) and L. Melvin (Ed.) *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology*, (5). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.
- Bergin, C., Talley, S. y Hamer, L.(2003) Prosocial behaviours of young adolescents: a focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13-32.
- Berkowitz, L. (1968) Responsibility, reciprocity, and social distance in help giving: An experimental investigation of English class differences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 46-63.
- Berkowitz, L. (1987) Mood, self-awareness and willingness to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 721-729.
- Berkowitz, L. y Friedman, P. (1967) Some social class differences in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 217-225.
- Bijou, W.S. (1982) *Psicología del Desarrollo Infantil: La Etapa Básica de la Niñez Temprana*. (Vol. 3). México: Editorial Trillas.

- Birch, S.H. y Ladd, G.W. (1998) Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Blechman, E. y Vryan, K. (2000) Prosocial family therapy: A manualized preventive intervention for juvenile offenders. *Agression and Violent Behavior*, 5(4), 343-378.
- Borofsky, G., Stollak, G. y Messé, L. (1971) Sex differences in bystander reactions to physical assault. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 313-318.
- Boston, D. y Geiger, G. (1976) Good Behavior Game: a replication and systematic analysis with a second grade class. *School Applications of Learning Theory*, 8(2), 18-27.
- Brown, J.D. y Smart, S.A. (1991) The self and social conduct: linking self-representations to prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 368-375.
- Bryan, J. y London, P. (1970) Altruistic behavior by children. *Psychological Bulletin*, 73, 200-211.
- Buck, R. y Ginsburg, B. (1991) Spontaneous communication and altruism the communicative gene hypothesis. En M. Clark (Ed.) *Prosocial Behavior: Review of Personality and Social Psychology*, 12, 9-33.
- Buckley, N., Siegel, L. y Ness, S. (1979) Egocentrism, empathy and altruism behavior in young children. *Developmental psychology*, 15, 329-330.
- Burbach, A.D., Fox, R.A. y Nicholson, B.C. (2004) Challenging behaviors in young children: the father's role. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(2), 169-183.

- Calvo, A. (1999) *La conducta prosocial: su evaluación en la infancia y la adolescencia*. Valencia: Tesis doctoral (Universidad de Valencia).
- Calvo, A., González, R. y Martorell, C. (2001) Variables relacionadas con la Conducta prosocial en la infancia y la adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Pastorelli, C. (2001) Prosocial behavior and aggression in childhood and pre-adolescence. En A. Bohart; D.J. Stipek (Eds.) *Constructive and Destructive Behavior Implications for Family, School and Society* (pp. 187-203). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Cermak, I. y Rosza, S. (2001) Facing guilt: role of negative affectivity, need for reparation, and fear of punishment in leading to prosocial behaviour and agresión. *European Journal of Personality*, 15, 219-237.
- Carlo, G., Knight, G., Eisenberg, N. y Rotenberg, K. (1991) Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27(3), 456-461.
- Carlo, G., Koller, S.H., Eisenberg, n., Da Silva, M.S. y Frehlich, C.B. (1996) A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(2), 231-240.
- Carlo, G. y Randall, B. (2002) The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.

- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. y Randall, B. (2003) Sociocognitive and behavioural correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Caro, R., Frias, P., Maturana, A., Quiroz, E. y Rioseco, F. (2000) *Psicología del Desarrollo*. Universidad del Desarrollo.
(<http://www.geocities.com/heartland/faro/8810/investig/prosoc2.html>)
- Cashwell, T., Skinner, C. y Smith, E. (2001) Increasing second-grade student's reports of peer's prosocial behaviours via direct instruction, group reinforcement and progress feedback: A replication and extension. *Education and treatment of children*, 24(2), 161-175.
- Ceballos, E. y Garrido, M.J. (1998) Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chacón, F. (1986) Generalización de una clasificación cognitivo dimensional de episodios de ayuda a una muestra española. *Revista de Psicología Social*, 1, 7-22.
- Christensen, C., Fierst, D., Jodocy, A. y Lorenz, D. (1998) Answering the call for prosocial behavior. *The Journal of Social Psychology*, 138(5), 564-571.
- Cialdini, R., Kenrick, D. y Baumann, D. (1982) Effects of mood on prosocial behaviour in children and adults. En N. Eisenberg (Ed.) *The Development of Prosocial Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Coke, J. , Batson, C. y McDavis, K. (1978) Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752-766.

- Darlega, V. y Gerzelak, J. (1982) *Cooperation and Helping Behavior*. Londres: Academic Press.
- Darley, S. y Latané, B. (1968) Bystander intervention in emergencies: Difussion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-388.
- D´averne, S., Osnes, P. y Rutz, B. (1988) Development of verbal control across different settings using positive and negative consequences in correspondence training. Ponencia presentada en la *Association for Behavioral Analysis* de Florida.
- Deacon, J.R. y Konarski, E.A. (1987) Correspondence training: An example of rule-governed behavior?. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 391-400.
- De la Cruz, M.V. y Cordero, A. (1997) *IAC. Inventario de Adaptación de Conducta*. Madrid: TEA Ediciones.
- Denham, S.A. (1986) Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschooler: contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Doland, D. y Adelberg, K. (1967) The learning of sharing behaviour. *Child Development*, 38, 695-700.
- Doland, L., Kellam, S., Brown, C., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G., Mayer, L., Laudolff, J., Turkkan, J., Ford, C. y Wheeler, L. (1993) The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviours and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 317-345.

- Dovidio, J., Pilliavin, J., Gaertner, S., Schroeder, D. y Clark, R. (1991) The arousal: cost-reward model and the process of intervention: a review of the evidence. En M. Clark (Ed.) *Prosocial Behavior. Review of Personality and Social Psychology*, 12, 9-33.
- Dreman, S. (1976) Sharing behavior in Israeli school children: Cognitive and social learning factors. *Child Development*, 47, 186-194.
- Dreman, S. y Greenbaum, C. (1973) Altruism or reciprocity: Sharing behavior in Israeli kindergarten children. *Child Development*, 44, 61-68.
- Duncan, S., Duncan, E., Strycker, L. y Chanmeton, N. (2002) Relations between youth antisocial and prosocial activities. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(5), 425-438.
- Dunn, J. (1983) Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787-881.
- Dunn, J. y Kendrick, C. (1982) *Siblings and Their Mothers: Developing Relationships within the Family*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K., O'Connor, T., Golding, J. y The ALSPAC Study Team (1998) Children's adjustment and prosocial behavior in step-single-parent, and non-stepfamily settings: findings from a community study. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 39(8), 1083-1095.
- Eagly, A. y Crowley, M. (1986) Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- Eisenberg-Berg, N. (1979) Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15(2), 128-137.

- Eisenberg, N. (1982) *The Development of Prosocial Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986) *Altruistic Cognition, Emotion and Behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1991) Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(3), 273-282.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K. y Dodez, R. (1981) Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental psychology*, 17, 773-782.
- Eisenberg, N., Pasternack, J., Cameron, E. y Tryon, K. (1984) The relation of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development*, 55, 1479-1485.
- Eisenberg, N. 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. y Miller, P. (1987) The relation of empathy to prosocial and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Eisenberg, N., McCreath y Ahn, R. (1988) Vicarious emotional responsiveness and prosocial behaviour their interrelations in young children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(2), 298-311.
- Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989) *The Roots of Prosocial Behavior in children*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Eisenberg, N., Fabes, R., Miller, P., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. y Reno, R. (1989a) Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality*, 57, 55-66.
- Eisenberg, N., Miller, P., Schadler, M., Fabes, R.A., Fultz, J., Shell, R. y Shea, C.L. (1989b) The role of sympathy and altruistic personality traits in helping: A reexamination. *Journal of Personality*, 57, 41-67.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (1990) Empathy: conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1991) Prosocial behavior and empathy: A multimethod, developmental perspective. En M.S. Clark (Ed.) *Review of Personality and Social Psychology: Prosocial Behavior*. New-bury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Miller, P., Shell, R., McNalley, S. y Shea, C. (1991) Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Karbon, M., Murphy, B., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. y Juhnke, C. (1996) The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation and social functioning. *Child Development*, 67, 974-992.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Cumberland, A. y Carlo, G. (1999) Consistency and development of prosocial dispositions: a longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360-1372.
- Eisenberg, N. Guthrie, I.K., Cumberland, A., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Zhou, Q. y Carlo, G. (2002) Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 993-1006.

- Embry, D. (2000) The pax acts games solution: applying replicated research and current evaluation from the Good Behavior Game for achievement and prevention in schools. A special presentation to the national crime prevention council. *Paradigms, 1*, 1-20. (<http://www.paxis.org>).
- Embry, D. (2002) The Good Behavior Game: a best practice candidate as a universal behavioural vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5(4)*, 273-297.
- Etxebarria, I. (1989) *Sentimientos de Culpa y Cambio de Valores Morales*. Tesis Doctoral. San Sebastián : Universidad del País Vasco.
- Etxebarria, I. y De la Caba, M.A. (1998) Consistencia entre cognición y acción moral: conducta solidaria en adolescentes en el contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje, 81*, 83-103.
- Etxebarria, I., Apodaka, P., Ezeiza, A., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (2003) Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje, 26(2)*, 147-161.
- Farver, J. y Husby, W. (1994) Preschoolers prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology, 30(3)*, 334-341.
- Fishbein, J. y Wasik, B. (1981) Effect of the Good Behaviour Game on disruptive library behaviour. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*, 89-93.
- Frey, D. y Gaertner, S. (1986) Helping and the avoidance of inappropriate interracial behavior: a strategy that perpetuates a nonprejudiced self-image. *Journal of Personality and Social Psychology, 50(6)*, 1083-1090.

- Friedrich, L.K. y Stein, A.H. (1973) Agresive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. Monographs of the society for research. *Child Development*, 38, 1-64.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997) *ACS. Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fuentes, M.J. (1988) *Análisis Evolutivo de la Empatía y la Amistad como Variables Mediadoras de los Comportamientos de Ayuda y Cooperación en Niños Adolescentes*. Tesis Málaga: Universidad de Málaga.
- Fuentes, M.J. (1989) Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y aprendizaje*, 48, 65-78.
- Fuentes, M.J. (1990) Análisis de las variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 5(2,3), 237-248.
- Fuentes, M.J., López, F., Etxebarria, I., Ledesma, A., Ortiz, M.J. y Apodaca, P. (1993) Empatía, role-taking y concepto de ser humano, como factores asociados a la conducta prosocial-altruista. *Infancia y Aprendizaje*, 61, 73-87.
- Fultz, J. y Cialdini, R. (1995) Determinantes situacionales y de personalidad de la cantidad y la calidad de la ayuda. En R. Hinde y J. Gorebel (Eds.) *Cooperación y Conducta Prosocial*. Madrid: Visor.
- Garaigordobil, M. (1994) Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.) *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y en la Adolescencia*. San Sebastián: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.

- Garaigordobil, M. (1995) Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garaigordobil, M. (2000) *Intervención Psicológica con Adolescentes*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003) *Intervención Psicológica para Desarrollar la Personalidad Infantil*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004) Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garrido, V. y Gómez, A. (1996) *El Pensamiento Psicosocial. Una Guía Introductoria*. Valencia: Editorial Cristóbal Serrano.
- Gómez, I., Luciano, M.C., Ybarra, J. y Plaza, M.C. (2002) Actividades de ocio en ancianos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28(117), 5-24.
- González Portal, M^a D. (1992) *Conducta Prosocial: Evaluación e Intervención*. Ed. Morata.
- González, M^a. D. (1994) Evaluación-intervención de la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.) *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y en la Adolescencia*. San Sebastián: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.
- Goody, E. (1995) El aprendizaje de la conducta prosocial en sociedades igualitarias pequeñas desde un punto de vista antropológico. En R. Hinde y J. Groebel (Eds.) *Cooperación y Conducta Prosocial*. Madrid: Visor.

- Gorman-Smith, D., Tolan, P., Henry, D. y Florsheim, P. (2000) Patterns of family functioning and adolescent outcomes among urban African-american and Mexican-american families. *Journal of Family Psychology, 14*(3), 436-457.
- Grandy, G., Madsen, C. y De Mersseman, L. (1973) The effects of individual and interdependent contingencies on inappropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools, 10*(4), 488-493.
- Graves, N.B. y Graves, T.D. (1983) *The Cultural Context of Prosocial Development: An Ecological Model*. Nueva York: Academic Press.
- Grusec, J. E. (1981). Socialization processes and the development of altruism. En P. Rushton y R. M. Sorrentino (eds) *Altruism and helping behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Grusec, J. (1982) The socialization of altruism. En N. Eisenberg (Ed.) *The Development of Prosocial Behavior*, Nueva York: Academic Press.
- Grusec, J. (1991) The socialization of altruism. En M. Clark (Ed.) *Prosocial Behavior. Review of Personality and Social Psychology, 12*, 9-33.
- Guevremont, D.C., Osnes, P.G. y Stokes, T.F. (1986a) Preparation for effective self-regulation: The development of generalized verbal control. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 99-104.
- Guevremont, D.C., Osnes, P.G. y Stokes, T.F. (1986b) Programming maintenance after correspondence training interventions with children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 215-219.
- Gutiérrez, M. (1988) *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.

- Hallmark, M., Beck, K., Downs, T., Kattar, C. y Uriburu, D. (2003) Family involvement, problem and prosocial behaviour outcomes of latino youth. *American Journal of Health Behavior*, 27, 55-65.
- Harcourt, A.H. (1995) Ayuda, cooperación y confianza en animales. En R. Hinde y J. Groebel (Ed.) *Cooperación y Conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- Harris, W. y Sherman, J. (1973) Use and analysis of the “Good Behavior Game” to reduce disruptive classroom behaviour.
- Hegerle, D., Kesecker, M. y Couch, J. (1979) A behavior game for the reduction of inappropriate classroom behaviors. *School Psychology Digest*, 8(3), 339-343.
- Hertz-Lazarowitz, R. y Sharan, S. (1984) Enhancing prosocial behavior through cooperative learning in the classroom. En E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski y J. Reykowski (Eds) *The Development and Maintenance of Prosocial Behavior: International Perspectives on Positive Morality*. Plenum Press: Nueva York.
- Herruzo, J. (1992) *Efectos de la Conducta Verbal sobre otras Conductas. Comparación de Varias Intervenciones*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Herruzo, J. y Luciano, M.C. (1993) Say-Do Correspondence: Application to the class at large. (En revisión).
- Herruzo, J., Luciano, M.C. y Pino, M.J. (1993) Correspondencia Decir NO-No Hacer. Intervención en un grupo de niños marginados. En F. Martínez (Ed.) *Psicología Comunitaria*. Sevilla: EUDEMA.
- Herruzo, J. y Luciano, M.C. (1994) Procedimientos para establecer la “correspondencia Decir-Hacer”. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamentalia*, 2(2), 192-218.

- Herruzo, J., Luciano, M.C. y Pino, M.J. (2001) Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia "Decir-Hacer". *Acta Comportamentalia*, 9(2), 145-162.
- Herruzo, J. y Pino, M.J. (2002) Diferencias en la adquisición de un repertorio de autocontrol entre niños con y sin abandono físico. *Bienestar y Protección Infantil*, 1(2), 69-89.
- Hoffman, M.L. (1970) Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hoffman, M.L. (1975a) Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M.L. (1975b) Moral internalization, parental power and the nature of parent child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M.L. (1976) Empathy, role taking, guilt and development of altruistic motives. En T. Lickona (Ed.) *Moral Development: Current Theory and Research*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hoffman, M. (1981) The development of empathy. En J. Rushton y R. Sorrentino (eds.) *Altruism and Helping Behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers.
- Hoffman, M.L. (1982) Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En Eisenberg-Berg (Ed.) *The Development of Prosocial Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (1987) The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.) *Empathy and Its Development*. Cambridge: Cambridge University Press

- Hoffman, M.L. y Saltzstein, H. (1967) Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Holmgren, R.A., Eisenberg, N y Fabes, R.A. (1998) The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 171-193.
- Hundert, J., Boyle, M., Cunningham, C., Duku, E y Heale, J. (1999) Helping children adjust- a tri-Ministri study II: Program effects. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 40(7), 1061-1073.
- Ikeda, R., Simon, T. y Swahn, M. (2001) The prevention of youth violence. The rationale for and characteristics of four evaluations. *American Journal of Preventive Medicine*, 20(Supl. I), 15-21.
- Infante, L., Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002) Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de ESO: diferencias de género. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Israel, A. (1973) Developing correspondence between verbal and nonverbal behavior: Switching sequences. *Psychological Reports*, 32, 1111-1117.
- Israel, A. y O'Leary, K. (1973) Developing correspondence between children's words and deeds. *Child Development*, 44, 577-581.
- Janssens, J.M. y Dekovic, M. (1997) Child rearing, prosocial moral reasoning and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 509-527.
- Johnson, M., Turner, P. y Konarski, E. (1978) The "Good Behavior Game": A systematic replication in two unruly transitional classrooms. *Education and Treatment of Children*, 1(3), 25-33.

- Johnson, R.C., Danko, G.P., Darvill, S.B., Bowers, J.K., Huang, Y.H., Park, J.Y., Pecjak, V., Rahim, A.R. y Pennington, D. (1989) Cross-cultural assessment of altruism and its correlates. *Personality and Individual Differences*, 8, 855-868.
- Kagan, S. y Madsen, M.C. (1971) Cooperation and competition of Mexican, Mexican-American and Anglo Children of two ages. *Developmental Psychology*, 5, 32-39.
- Karlan, G. y Rusch, F. (1982) Correspondence between saying and doing: some thoughts on defining correspondence and future directions for application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 151-162.
- Karoly, P. y Dirsk, M. (1977) Developing self-control in preeschool children through correspondence training. *Behavior Therapy*, 8, 398-405.
- Kazdin, A., Esveldt-Dauson, K., French, N. y Unis, A. (1987) Problem-solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 76-85.
- Kazdin, A., Bass, D., Siegel, T. y Thomas, C. (1989) Cognitive-behavioral therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(4), 522-535.
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. y Ialongo, N. (1998) The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behaviour into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185.

- Kellam, S., Mayer, L., Rebok, G. y Hawkins, W. (1998) Effects of improving achievement on aggressive behaviour and of improving aggressive behaviour on achievement through two preventive interventions: an investigation of casual paths. En B. Dohrenend (Ed.) *Adversity, stress and Psychopathology*. Londres: Oxford University Press, XV.
- Keller, M. y Word, P. (1989) Development of friendship reasoning: a study of interindividual differences in intraindividual change. *Developmental Psychology*, 25(5), 820-826.
- Keohg, D., Burgio, L., Whitman, T. y Johnson, M. (1983) Development of listening skills in retarded children: A correspondence training program. *Child and Family Behavior Therapy*, 5, 51-71.
- Knight, G.P., Johnson, L.G., Carlo, G. y Eisenberg, N. (1994) A multiplicative model of the dispositional antecedents of a prosocial behavior: predicting more of the people more of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 178-183.
- Korte, C. (1981) Constraints on helping behavior in an urban environment. En P. Rushton y R. M. Sorrentino (eds) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Krebs, D. (1970) Altruism- An examination of the concept and review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73, 258, 302.
- Krebs, D. (1982) Altruism- A rational approach. En N. Eisenberg (Ed.) *The Development of Prosocial Behavior*. Nueva York: Academic Press.

- Krebs, D. y Miller, D. (1985) Altruism and agresión. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.) *Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Random House.
- Ladd, G., Lange, G. y Stremmel, A. (1983) Personal and situational influences on children's helping behavior: Factors that mediate compliant helping. *Child Development*, 54, 488-501.
- Lamb, M.E. (1982) Parent-infant interaction, attachment and socioemotional development in infancy. En R.N. Emde y R.J. Harmon (Eds.) *The Development of Attachment and Affiliative Systems*. Nueva York: Plenum Press.
- Latané, B.; Nida, S. A. y Wilson, D. W. (1981) The Effects of Group Size on Helping Behavior. En P. Rushton y R. M. Sorrentino (eds) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lichter, D.T., Shanaban, M.J. y Gardner, E.L. (2002) Helping others? The effects of childhood poverty and family instability on prosocial behavior. *Youth and Society*, 34(1), 89-119.
- Longo, D. y Bisconer, S. (2003) Treatment of agresión for an adult diagnosed with schizophrenia at a public psychiatric hospital. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(2), 177-179.
- López, F. (1993) El apego a lo largo del ciclo vital. En M^a J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds.) *Teoría del Apego y Relaciones Afectivas*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- López, F. (1994) *Para Comprender la Conducta Altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- López, F. (1998) Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.

- López, F., Apodaka, P., Ezeiza, A., Etxebarría, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1994a) Empatía, toma de perspectiva e imagen del ser humano como predictores de la conducta prosocial-altruista. En F. López (Ed.) *Para Comprender la Conducta Altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- López, F., Apodaka, P., Ezeiza, A., Etxebarría, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1994b) Empatía, toma de perspectiva, imagen del ser humano, apego, disciplina y modelos parentales. En F. López (Ed.) *Para comprender la Conducta altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- López, F., Apodaka, P., Ezeiza, A., Etxebarría, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1994c) Propuesta de desarrollo de la conducta prosocial-altruista en la escuela. En F. López (Ed.) *Para Comprender la Conducta Altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarría, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1998) Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- López, M.J., Garrido, V. y Ross, R. (2001a) *El Programa del Pensamiento Prosocial: Avances Recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- López, M.J., Garrido, V. y Ross, R. (2001b) Programa jóvenes competentes: un programa de prevención del fracaso escolar y la inadaptación social en el aula. En M.J. López, V. Garrido y R. Ross (Eds.) *El Programa del Pensamiento Prosocial: Avances Recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- López, M.J., Garrido, V., Rodríguez, F. y Paíno, S. (2002) Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14(Supl.)

- Luciano, M.C. Vilchez, F. y Herruzo, J. (1992) Say-Do and thumbsucking behavior: A case study. *Child and Family Behavior Therapy*,
- Luciano, M.C. y Herruzo, J. (1993) Acquisition, maintenance and generalization of the Say-Do correspondence (En revisión).
- Luciano, M.C., Molina, F. y Gómez, I. (2000) Say-do-report training to change chronic behaviors in mentally retarded subjects. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 355-366.
- Luciano, M.C., Herruzo, J. y Barnes-Holmes, D. (2001) Generalization of say-do correspondence. *The Psychological Report*, 51, 111-130.
- Luciano, M.C., Barnes-Holmes, Y. y Barnes-Holmes, D. (2002) Establishing reports of saying and doing and discriminations of say-do relations. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 406-421.
- Lumsden, C.J. y Wilson, E.O. (1981) *Genes, Mind and Cultura: The Co-evolutionary process*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Ma, K.H. (2003) The relationship of the family social environment, peer influences, and peer relationships to altruistic orientation in Chinese children. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(3), 267-274.
- Macaulay, J.L. (1970) *Altruism and Helping Behavior. Social Psychological Studies of Some Antecedents and Consequences*. Nueva York: Academic Press, Inc.
- Madsen, M.C. (1967) Cooperative and competitive motivation of children in three Mexican subcultures. *Psychological Reports*, 20, 1307-1320.

- Madsen, M.C. y Shapira, A. (1977) Cooperative and competitive behavior of urban Afro-American, Anglo-American and Mexican village children. *Developmental Psychology*, 3, 16-20.
- Maganto, C. (1994) Influencia de la familia y la escuela en la socialización y la conducta prosocial. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.) *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y la Adolescencia*. San Sebastián: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.
- Martin, G. y Pear, J. (1999) *Modificación de Conducta: Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, M.D. (1993) *La Intervención Educativa para la Prevención de la Conducta Antisocial en la Escuela*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- Martorell, M.C., Aloy, M., Gómez, O. y Silva, F. (1993) Escala de autoconcepto. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.) *Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil*. Madrid: Mepsa.
- Marzoa Puga, J. (2001) *Menores Inadaptados: Intervención y Evaluación*. Tesis doctoral: Universidad de Santiago de Compostela.
- McClellan, D. y Katz, L. (2001) Assessing young children's social competence. (http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed455974.html).
- McGrath, M. y Power, T. (1990) The effects of reasoning and choice on children's prosocial behaviour. *International Journal of Behavioural Development*, 13(3), 345-353.

- McKenney, A. y Dattilo, J. (2001) Effects of an intervention within a sport context on the prosocial behavior and antisocial behavior of adolescents with disruptive behavior disorders. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(2), 123-140.
- McMahon, S. y Washburn, J. (2003) Violence prevention: an evaluation of program effects with urban african-american students. *Journal of Primary Prevention*, 24(1), 43-62.
- McNeely, B.L. y Meglino, B.M. (1994) The role of dispositional and situational antecedents in prosocial organizational behavior: An examination of the intended beneficiaries of prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 836-844.
- Medland, M. y Stachnik, J. (1972) Good-Behavior Game: A replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 45-51.
- 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.
- Meyer, J.P. y Mulherin, A. (1980) From attribution to helping: An analysis of the mediating effects of affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 201-210.
- Mezzalama, F. y Schumm, S. (1993) *Cooperación con las ONG: Actividades Operacionales para el Desarrollo del Sistema de las Naciones Unidas con Organizaciones No Gubernamentales y Gobiernos a Nivel Popular y a Nivel Nacional*. Ginebra. (<http://www.unsystem.org/jiu/es/Reports/1993/sp93-01.pdf>)
- Midlarsky, E. y Hannah, M.E. (1985) Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 534-541.

- Midlarsky, E., Hannah, M.E. y Corley, R. (1995) Assessing adolescents' prosocial behavior: the family helping inventory. *Adolescence*, 30(117), 141-155.
- Miller, D. (1991) Do adolescents help and share?. *Adolescence*, 26(102), 449-456.
- Miller, D.T. y Smith, J.. (1977) The effect of own deservingness and deservingness of others on children's helping behavior. *Child Development*, 48, 617-620.
- Miller, P., Bernzweig, J., Eisenberg, N. y Fabes, R. (1995) El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. En R. Hinde y J. Groebel (Eds.) *Cooperación y Conducta Prosocial*. Madrid: Visor.
- Miller, P., Eisenberg, N., Fabes, R. y Shell, R. (1996) Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32(2), 210-219.
- Miller, P., Kozu, J. y Davis, A. (2001) Social influence, empathy and prosocial behavior in cross-cultural perspective. En W. Wosinska, R. Cialdini, D. Barrett y J. Reykowski (Eds.) *The Practice of Social Influence in Multiple Cultures*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Miron, L., Otero, J.M. y Luengo, A. (1989) Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 44, 239-254.
- Molero, C., Candela, C. y Cortés M.T. (1999) La conducta prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 325-353.
- Mooij, T. (2000) Promoting prosocial pupil behaviour and the roles of counselling. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 21, 315-334.

- Muñoz, A., Trianes, V. y Jiménez, M. (1996) Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología*, 47, 81-97.
- Nelson, L. y Madsen, M. (1969) Cooperation and competition in four year olds as a function of reward contingency and subculture. *Developmental Psychology*, 1(4), 340-344.
- Oliner, S.P. y Oliner, P.M. (1988) *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. Nueva York: Free.
- Ortet, G. y Moro, M. (1995) Evaluación de la personalidad. En F. Silva (Ed.) *Evaluación Psicológica en Niños y Adolescentes*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Ortiz, M.A., Apodaka, P., Etxebarria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M.J. y López, F. (1993) Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 83-98.
- Osnes, P., Guevremont, D. y Stokes, T. (1986) If I say I'll talk more, then I will. Correspondence training to increase peers-directed talk by socially withdrawn children. *Behavior Modification*, 10, 286-299.
- Osnes, P. y D'averne, K.C. (1988) Some paradoxical effects of correspondence training with a severely emotionally disturbed preschooler. Comunicación presentada en la *Florida Association for Behavior Analysis*.
- Osnes, P., D'averne, S. y Stokes, T. (1989) The use of positive-negative correspondence training with preschoolers. Comunicación presentada en la *Florida Association for Behavior Analysis*.

- Paniagua, F. (1978) Efectos de las conductas intermedias sobre la correspondencia entre conducta verbal y no verbal. En S. Séller (Ed.) *Análisis de la Conducta: Trabajos de Investigación en Latinoamérica* (pp.303-321). México: Editorial Trillas.
- Paniagua, F. (1985) Development of self-care skills and helping behaviors of adolescents in a group home through correspondence training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 237-244.
- Paniagua, F. (1987) Management of hyperactive children through correspondence training procedures: A preliminary study. *Behavioral Residential Treatment*, 2, 1-23.
- Paniagua, F. (1990) A procedural analysis of correspondence training techniques. *The Behavior Analysis*, 13, 107-119.
- Paniagua, F. y Baer, D. (1982) The análisis of correspondence training as a Caín reinforceable at any point. *Child Development*, 53, 786-798.
- Paniagua, F., Stella, M., Holt, W., Baer, D. y Etzel, B. (1982) Training correspondence by reinforcing intremediate and verbal behavior. *Child and Family Behavior Therapy*, 4, 127-139.
- Paniagua, F.A. y Baer, D.M. (1985) Correspondencia entre conducta verbal y conducta no verbal: Un análisis secuencial y funcional. *Revista de Análisis del Comportamiento*, 3, 3-20.
- Paniagua, F., Pumariega, A. y Black, S. (1988) Clinical effects of correspondence training in the management of hyperactive children. *Behavior Residential Treatment*, 3, 19-40.

- Paniagua, F. y Black, S. (1990) Management and prevention of hyperactive and conduct disorders in 8-10 year old boys through correspondence training procedures. *Child and Family Behavior Therapy*, 12, 23-56.
- Paniagua, F., Morrison, P. y Black, S. (1990) Management of a hyperactive-conduct disorder chil through correspondence training: a preliminary study. *Journal of Behavior and Experimental Psychiatry*, 21, 63-68.
- Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Cernak, I., Rozsa, S. y Caprara, G. (1997) Measuring emotional instability, prosocial behavior and agresión in pre-adolescents: a cross-national study. *Personality Individual Differences*, 23(4), 691-703.
- Patrick, C., Ward, P. y Grouch, D. (1998) Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 143-156.
- Payne, F.D. (1980) Childrem´s prosocial conduct in structural situations and as viewed by others: Consistency, convergence and relationships with person variables. *Child Development*, 51, 1252-1259.
- Peterson, L., Hartmann, D.P. y Gelfand, D.M. (1977) Developmental change in the effects of dependency and reciprocity cues on children´s moral judgments and donation rates. *Child Development*, 48, 1331-1339.
- Phillips, D. y Christie, F. (1986) Behavior management in a secondary school classroom: playing the game. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 4(1), 47-53.
- Pilgrim, C. y Rueda-Riedle, A. (2002) The importante of social context in cross-cultural comparisons: first graders in Colombia and the United States. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 283-295.

- Pilliaivin, I., Rodin, J. y Pilliaivin, J. (1969) Good samaritanism: An underground phenomenon?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 289-299.
- Pilliaivin, J.A. y Pilliaivin, I.M. (1972) The effects of blood on ractions to a victim. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 253-261.
- Pilliaivin, J.A., Dovidio, J., Gaertner, S. y Clark, R. III (1982) *Responsive Bystanders: The Process of Intervention*. Nueva York: Academic Press.
- Pino, M.J. (1996) *Estudio e Intervención en Maltrato Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Quiles, Z.N. y Bybee, J. (1997) Chronic and predispositional guilt: relations to mental health, prosocial behavior and religiosity. *Journal of Personality Assesment*, 66(1), 104-126.
- Radke-Yarrow, M., Scott, P. y Zahn-Waxler, C. (1973) Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 8(2), 240-260.
- Radke-Yarrow, M, Zahn-Waxler, C. y Chapman, M. (1983) Prosocial dispositions and behavior. En P. Mussen (Ed.) *Manual of Child Psychology*. Vol. 4, *Socialization, Personality and Social Development* (E.M. Hetherington, Ed.). Nueva York: Wiley.
- Rawlings, E.I. (1986) Witnessing harm to another: A resessment of the role of guilt in altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 377-380.
- Regan, J. (1971) Guilt, perceived injustice, and altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 124-132.

- Regan, D., Williams, D. y Sparling, S. (1972) Voluntary expiation of guilt: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 42-45.
- Rehberg, H. y Richman, C. (1989) Prosocial behaviour in preeschool children: a look at the interaction of race, gender and family composition. *International Journal of Behavioral Development*, 12(3), 385-401.
- Reisenzein, R. (1986) A Structural Equation Analysis of Weiner's Attribution-Affect Model of Helping Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1123-1133.
- Risley, T.R. y Hart, B. (1968) Developing correspondence between the nonverbal and the verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 267-281.
- Roberts, W. y Strayer, J. (1996) Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Roche, R. (1982) Los orígenes de la Conducta altruista en niños: Aspectos educativos y televisión en familia. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20 (3-4), 101-114.
- Roche, R. (1992) Un modelo propuesta para la educación prosocial. Programa para la intervención en los contextos escolar y familiar. En C. Borrego (Ed.) *Currículum y Desarrollo Socio-Personal*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Roche, R. (1995) *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (1998) *Educación Prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes Positivas*. Barcelona: Blume.

- Roche, R. (1999) *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social desde los Valores y Actitudes Prosociales*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roger-Warren, A. y Baer, D. (1976) Correspondence training between saying and doing: Teaching to children to share and praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 335-354.
- Romer, D., Gruder, C.L. y Lizzadro, T. (1986) A person-situation approach to altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1001-1012.
- Rosenhan, D. L.; Salovey, P.; Karylowski, J. y Hargis, K. (1981). Emotion and Altruism. En P. Rushton y R. M. Sorrentino (Eds) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rubio, P., Poblete, M., Tapia, I, Grandfelt, M. y Álvarez (2003) *Psicología del Desarrollo*. Universidad del Desarrollo.
(<http://www.geocities.com/heartland/faro/8810/investig/prosoc2.html>)
- Rushton, J. P. (1981a). The altruistic personality. En P. Rushton y R. M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rushton, J. P. (1981b). Television as a Socializer. En P. Rushton y R. M. Sorrentino (eds) *Altruism and helping behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rushton, J. (1982) Social learning theory and the development of prosocial behaviour. En N. Eisenberg (Ed.) *The Development of Prosocial Behavior*, Nueva York: Academic Press.

- Rushton, P. y Sorrentino R. M. (1981). Altruism and Helping Behavior: An Historical Perspective. En P. Rushton y R. M. Sorrentino (eds) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rushton, P., Fulker, D Neale, M.C., Nias, D.K, y Eysenck, H.J. (1986) Altruism and aggression: the heritability of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1192-1198.
- Rushton, P., Littlefield, C.H. y Lumsden, C.J. (1986) Gene-culture coevaluation of complex social behavior: Human altruism and mate choice. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 83, 7340-7343.
- Savater, F. (1988) *Proyecto Docente sobre el Amor Propio y la Fundamentación de los Valores*. Universidad del País Vasco.
- Saigh, P. y Umar, A. (1983) The effects of a Good Behavior Game on the disruptive behavior of sudanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 339-344.
- Salend, S., Reynolds, C. y Coyle, E. (1989) Individualizing the Good Behavior Game across type and frequency of behaviour with emotionally disturbed adolescents. *Behavior Modification*, 13(1), 108-126.
- Schwartz, S. (1973) Normative explanations of helping behavior: a critique, proposal, and empirical test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 349-364.
- Schwartz, S. (1975) The justice of need and activation of humanitarian norms. *Journal of Social Issues*, 31, 111-136.

- Schwartz, S. (1977) Normative influences on altruism. En L. Berkowitz (Ed.) *Avances in Experimental Social Psychology* Vol. 10, Nueva York: Academic Press.
- Schwartz, S. y Clausen, G. (1970) Responsibility, norms and helping in an emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 299-310.
- Shapira, A. y Madsen, M. (1969) Cooperative and competitive behavior of kibbutz and urban children in Israel. *Child Development*, 40, 609-617.
- Shearer, M.S. y Shearer, D.E. (1972) The portage project: a model for early childhood education. *Exceptional Children*, 38, 210-217.
- Silva Silva, C. (1998) *Evaluación de la Conducta prosocial en Niños, Mayores y Adolescentes*. Universidad de Valencia.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1983) *BAS-1,2. Batería de socialización (para profesores y padres)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1988) *Batería de Socialización*. Madrid: TEA Ediciones.
- Silva, F., Moro, M. y Ortet, G. (1994) Dimensiones de orientación interpersonal: un modelo y un instrumento. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.) *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y en la Adolescencia*. San Sebastián: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1995) *BAS-3. Batería de socialización*. Madrid: TEA Ediciones.

- Skinner, C., Neddenriep, C., Robinson, S., Ervin, R y Jones, K. (2002) Altering educational environments through positive peer reporting: Prevention and remediation of social problems associated with behaviour disorders. *Psychology in the Schools*, 39(2), 191-202.
- Skoe, E., Cumberland, A., Eisenberg, N., Hansen, K. y Perry, J. (2002) The influences of sex and gender-role identity on moral cognition and prosocial personality traits. *Sex Roles*, 46(9, 10), 295-309.
- Solomon, D., Watson, M., Schaps, E., Battistich, V. y Solomon, J. (1990) Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. En S. Sharan (Ed.) *Cooperative Learning: Theory and Research*. Praeger: Nueva York.
- Staub, E. (1971) A child in distress: the influence of nurturance and modeling on children's attempts to help. *Developmental Psychology*, 5(1), 124-132.
- Staub, E. (1974) *Helping a Distressed Person: Social, Personality, and Stimulus Determinants*. Nueva York: Academic Press.
- Staub, E. (1980) *Positive social behavior and morality: Socialization and Development* (Vol. II). Nueva York: Academic Press.
- Staub, E. (1981). Promoting Positive Behavior in Schools, in Other Educational Settings, and in the Home. En P. Rushton y R. M. Sorrentino (Eds) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Staub, E y Sherk, L. (1970) Need for approval, children's sharing behavior, and a reciprocity in sharing. *Child Development*, 41, 243-252.

- Stevenson, H.W. (1995) El desarrollo de la conducta prosocial en grandes sociedades colectivas: China y Japón. En R. Hinde y J. Groebel (Eds.) *Cooperación y Conducta Prosocial*. Madrid: Visor.
- Stevick, R. y Addleman, J. (1995) Effects of short-term volunteer experience on self-perceptions and prosocial behaviour. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 663-665.
- Storch, E., Werner, N. y Storch, J. (2003) Relational aggression and psychosocial adjustment in intercollegiate athletes. *Journal of Sport Behavior*, 26(2), 155-167.
- Strand, P. (2002) Treating antisocial behaviour. A context for substance abuse prevention. *Clinical Psychology Review*, 22(5), 707-728.
- Strayer, F. (1981) The nature and organization of altruistic behaviour among preschool children. En J. Rushton y R. Sorrentino (Ed.) *Altruism and Helping Behavior*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G.R. (1985) *Procedimientos del Análisis Conductual Aplicado con Niños y Jóvenes*. México: Editorial Trillas.
- Swiezy, N., Matson, L. y Box, P. (1992) The Good Behavior Game: a token reinforcement system for preschoolers. *Child and Family Behavior Therapy*, 14(3), 21-32.
- Tankersley, M. (1995) A group-oriented contingency management program. *Preventing School Failure*, 40(1), 1-7.
- Tingstrom, D. (1994) The Good Behavior Game: an investigation of teachers' acceptance. *Psychology in The Schools*, 31, 57-65.

- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. y Reyer, N. (1992) A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development, 15*(2), 227-245.
- Tolan, P., Hanish, L., Mckay, M. y Dickey, M. (2002) Evaluating process in child and family interventions: aggression prevention as an example. *Journal of Family Psychology, 16*(2), 220-236.
- Underwood, B. y Moore, B. (1982) The generality of altruism in children. En N. Eisenberg (Ed.) *The Development of Prosocial Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Van Lier, P., Muthen, B., Van der Sar, R. y Crijnen, A. (2004) Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(3), 467-478.
- Ward, W.D. y Store, S.W. (1990) The role of verbalization in generalized correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 129-136.
- Ward, W. y Ward, S. (1990) The role of the subject verbalization in generalized correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 129-136.
- Warner, S., Miller, F. y Cohen, M. (1977) Relative effectiveness of teacher attention and the "Good Behavior Game" in modifying disruptive classroom behaviour. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 737-738.
- Watson, M. Battistich, V. y Solomon, D. (1998) Enhancing student's social and ethical development in schools. An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research, 27*, 571-586.

- Webster, J. (1989) Applying behaviour management principles with limited resources: going it alone. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 7(1), 30-38.
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1980) A cognitive (attribution)-emotion- action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Whiting, B.B. y Whiting, J.W. (1975) *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*. Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Whitman, T., Sciback, J., Butler, K., Richter, R. y Johnson, M. (1982) Improving classroom behavior in mentally retarded children through correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 545-564.
- Wilson, J.P. (1976) Motivation, modeling and altruism. A person X situation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1078-1086.
- Wilson, J.P. y Petruska, R. (1984) Motivation, model attributes and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 458-468.
- Williams, J. y Stokes, T. (1982) Some parameters of correspondence training and generalized verbal control. *Child and Family Behavior Therapy*, 4, 11-32.

- Wispé, L.G. (1978) *Altruism, Sympathy and Helping. Psychological and Sociological Principles*. Nueva York: Academic Press.
- Yarnoz, S. (1993) El papel del padre como figura de apego: su relación con el trabajo materno. En M^a J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds.) *Teoría del Apego y Relaciones Afectivas*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Zahn-Waxler, C. y Radke-Yarrow, M. (1982) The development of altruism: alternative research strategies. En N. Eisenberg (Ed.) *The Development of Prosocial Behavior*, Nueva York: Academic Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. y King, R (1983) Early altruism and guilt.. *Academic Psychology Bulletin*, 5, 247-260.
- Zahn-Waxler, C. Cummings, E., Mcknew, D. y Radke-Yarrow, M (1984) Altruism, aggression, and social interactions in young children with a manic-depressive parent. *Child Development*, 55, 112-122.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J.L. y Emde, R.N. (1992) The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038-1047.
- Zimmernan, B.J. y Levi, G.D. (2000) Social cognitive predictors of prosocial behavior toward same and alternate race children among white pre-schoolers. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 19(3), 175-193.
- Zumalabe, J.M. (1994) Modelos teóricos-explicativos de la conducta prosocial. En M. Garaigordobil y C. Maganto, (Eds.) *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y en la Adolescencia*. San Sebastián: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.

APÉNDICE

Rellena y contesta cada una de las preguntas que tienes a continuación, si no entiendes algo pregúntaselo a tu scouter:

Nombre:

Edad

Colegio:

Años que llevas en los scouts:

Vives en la calle....

¿Quién vive en casa contigo?

¿Cuántos hermanos tienes?

¿En qué lugar te sitúas tú?

¿Trabaja tu papá?

¿En qué?

¿Trabaja tu mamá?

¿En qué?

¿Tienes algún tipo de responsabilidad en casa?

¿Cuál?



**CUESTIONARIO EN EL CONTEXTO ESCOLAR
(para el docente)**

Alumno/a: _____

Curso: _____

Docente: _____

Centro escolar: _____

Evaluar los siguientes comportamientos utilizando la siguiente escala de 0 a 4.

El "0" indica que este comportamiento tiene lugar MUY RARAMENTE.

El "1" ALGUNAS VECES

El "2" DIVERSAS VECES

El "3" A MENUDO

El "4" CASI SIEMPRE

	0	1	2	3	4
1.1. Ayuda a un compañero con un problema físico (un brazo o una pierna rotos, un parche en el ojo,...) a realizar una tarea con la que tenga dificultades.					
1.2 Ayuda a un compañero con dificultades a realizar una actividad manual.					
1.3 Acompaña a una persona herida a la enfermería o a un profesor cercano.					
1.4 Ayuda a un compañero a evitar situaciones peligrosas (caer de la silla, resbalar,...)					
2.1 Deja las instalaciones del centro escolar (clase, servicios,...) en orden para facilitar la limpieza de los encargados.					
2.2 Se ofrece voluntario para llevar y traer materiales que pertenecen a la clase de un lugar a otro.					
2.3 Lleva o devuelve los deberes a un compañero que ha faltado a clase.					
2.4 Colabora en la preparación de las actividades de las fiestas.					
3.1 Deja sus juegos u otros objetos personales a los compañeros de la clase.					
3.2 Comparte datos, informaciones y apuntes con los compañeros de clase.					
3.3 Explica a los compañeros alguna experiencia personal.					
3.4 Permite a los compañeros que utilicen su material y sus juegos.					
4.1 Explica a los otros las reglas del juego, cuando no las acaban de entender.					
4.2 Expone las ideas y opiniones en los trabajos de grupo.					
4.3 Informa a sus compañeros sobre decisiones tomadas en la reunión de estudiantes (o decisiones que ha tomado la clase).					

	0	1	2	3	4
4.4 Pone al corriente de los trabajos realizados a alguien que ha estado ausente.					
5.1 Habla a alguien que está triste y lo consuela tanto tiempo como sea necesario.					
5.2 Tranquiliza a un compañero nervioso.					
5.3 Resta importancia a las causas de una discusión cuando sea posible.					
5.4 Da ánimo a un compañero.					
6.1 Valora positivamente el trabajo de los otros.					
6.2 Da las gracias a los otros por alguna cooperación.					
6.3 Defiende los aspectos positivos de profesores y compañeros en conversaciones.					
6.4 Anima a los compañeros a expresar la opinión propia y valora sus ideas.					
7.1 Escucha a los compañeros de clase y a los profesores cuando explican cualquier cosa.					
7.2 Calla mientras alguien habla.					
7.3 Deja lo que está haciendo con el fin de escuchar a alguien que habla.					
7.4 Mira a los ojos a su interlocutor y no manifiesta impaciencia para que acabe de hablar.					
8.1 Se alegra de la felicidad de los otros.					
8.2 Comparte la tristeza de los otros.					
8.3 Se pone en la piel de otro que está pasando una situación difícil.					
8.4 Hace gestos que demuestran satisfacción por lo que se dice (con una sonrisa, ...)					
9.1 Se acerca y se sienta al lado de un compañero marginado y le ayuda.					
9.2 Participa de forma activa en campañas solidarias: recogida de alimentos, ropa,...					
9.3 Se comporta de forma adecuada con todos, independientemente de su sexo, raza, riqueza,...					
9.4 Permanece unido al grupo hasta en los momentos difíciles.					
10.1 Fomenta la amistad.					
10.2 Actúa como mediador en los conflictos dentro del grupo.					
10.3 Hace todo lo posible para que la gente se sienta a gusto dentro del grupo.					
10.4 Contribuye a la creación de un clima de armonía.					

**CUESTIONARIO EN EL CONTEXTO ESCOLAR
(autoevaluación)**

Alumno/a: _____

Curso: _____

Docente: _____

Centro escolar: _____

Evalúa los siguientes comportamientos utilizando la siguiente escala de 0 a 4.
Recuerda que las respuestas son anónimas y que no hay respuestas buenas o malas. Lo importante es responder con sinceridad, decir la verdad.

El "0" indica que este comportamiento tiene lugar MUY RARAMENTE.

El "1" ALGUNAS VECES

El "2" DIVERSAS VECES

El "3" A MENUDO

El "4" CASI SIEMPRE

	0	1	2	3	4
1.1. Ayudo a un compañero con un problema físico (un brazo o una pierna rotos, un parche en el ojo,...) a realizar una tarea con la que tenga dificultades.					
1.2 Ayudo a un compañero con dificultades a realizar una actividad manual.					
1.3 Acompaño a una persona herida a la enfermería o a un profesor cercano.					
1.4 Ayudo a un compañero a evitar situaciones peligrosas (caer de la silla, resbalar,...)					
2.1 Dejo las instalaciones del centro escolar (clase, servicios,...) en orden para facilitar la limpieza a los encargados.					
2.2 Me ofrezco voluntario para llevar y traer materiales que pertenecen a la clase de un lugar a otro.					
2.3 Llevo o devuelvo los deberes a un compañero que ha faltado a clase.					
2.4 Colaboro en la preparación de las actividades de las fiestas.					
3.1 Dejo mis juegos u otros objetos personales a los compañeros de la clase.					
3.2 Comparto datos, informaciones y apuntes con los compañeros de clase.					
3.3 Explico a los compañeros alguna experiencia personal.					
3.4 Permito a los compañeros que utilicen mi material y mis juegos.					
4.1 Explico a los otros las reglas del juego, cuando no las acaban de entender.					
4.2 Expongo las ideas y opiniones en los trabajos de grupo.					

	0	1	2	3	4
4.3 Informo a mis compañeros sobre decisiones tomadas en la reunión de estudiantes (o decisiones que ha tomado la clase).					
4.4 Pongo al día de los trabajos realizados a alguien que ha estado ausente.					
5.1 Hablo con alguien que está triste y lo consuelo tanto tiempo como sea necesario.					
5.2 Tranquilizo a un compañero nervioso.					
5.3 Resto importancia a las causas de una discusión cuando sea posible.					
5.4 Doy ánimo a un compañero.					
6.1 Valoro positivamente el trabajo de los otros.					
6.2 Doy las gracias a los otros por alguna cooperación.					
6.3 Defiendo los aspectos positivos de profesores y compañeros en conversaciones.					
6.4 Animo a los compañeros a expresar la opinión propia y valoro sus ideas.					
7.1 Escucho a los compañeros de clase y a los profesores cuando explican cualquier cosa.					
7.2 Callo mientras alguien habla.					
7.3 Dejo lo que está haciendo con el fin de escuchar a alguien que habla.					
7.4 Miro a los ojos de mi interlocutor y no manifiesto impaciencia para que acabe de hablar.					
8.1 Me alegro de la felicidad de los otros.					
8.2 Comparto la tristeza de los otros.					
8.3 Me pongo en la piel de otro que está pasando una situación difícil.					
8.4 Hago gestos que demuestren satisfacción por lo que se dice (con una sonrisa, ...)					
9.1 Me acerco y me siento al lado de un compañero marginado y le ayudo.					
9.2 Participo de forma activa en campañas solidarias: recogida de alimentos, ropa,...					
9.3 Me comporto de forma adecuada con todos, independientemente de su sexo, raza, riqueza,...					
9.4 Permanezco unido al grupo hasta en los momentos difíciles.					
10.1 Fomento la amistad.					
10.2 Actúo como mediador en los conflictos dentro del grupo.					
10.3 Hago todo lo posible para que la gente se sienta a gusto dentro del grupo.					
10.4 Contribuyo a la creación de un clima de armonía.					

**CUESTIONARIO EN EL CONTEXTO ESCOLAR
(compañero de clase)**

Alumno/a: _____

Curso: _____

Nombre del compañero: _____

Centro escolar: _____

Evalúa los siguientes comportamientos utilizando la siguiente escala de 0 a 4.
 Recuerda que las respuestas son anónimas y que no hay respuestas buenas o malas. Lo importante es responder con sinceridad, decir la verdad.

El "0" indica que este comportamiento tiene lugar MUY RARAMENTE.

El "1" ALGUNAS VECES

El "2" DIVERSAS VECES

El "3" A MENUDO

El "4" CASI SIEMPRE

	0	1	2	3	4
1. Ayuda a un compañero con un problema físico (un brazo o una pierna rotos, un parche en el ojo,...) a realizar una tarea con la cual tenga dificultades.					
2. Deja las instalaciones de la escuela (clase, servicios...) en orden para facilitar la limpieza a los encargados.					
3. Deja sus juegos u otros objetos personales a los compañeros de clase.					
4. Explica a los otros las reglas de los juegos, cuando no las terminan de entender.					
5. Habla con alguien que está triste y lo consuela tanto tiempo como sea necesario.					
6. Valora positivamente el trabajo de los otros.					
7. Escucha a los compañeros de clase y a los profesores cuando explican alguna cosa.					
8. Se alegra de la felicidad de los otros.					
9. Se acerca y se sienta al lado de un compañero marginado y le ayuda.					
10. Contribuye a la creación de un clima de armonía dentro del grupo.					

**CUESTIONARIO EN EL CONTEXTO NO FORMAL
(para el monitor scout)**

Niño/a: _____

Sección: _____

Monitor: _____

Grupo Scout: _____

Evaluar los siguientes comportamientos utilizando la siguiente escala de 0 a 4.
Recuerda que las respuestas son anónimas y que no hay respuestas buenas o malas. Lo importante es responder con sinceridad, decir la verdad.

El "0" indica que este comportamiento tiene lugar MUY RARAMENTE.

El "1" ALGUNAS VECES

El "2" DIVERSAS VECES

El "3" A MENUDO

El "4" CASI SIEMPRE

	0	1	2	3	4
1.1. Ayuda a un compañero con un problema físico (un brazo o una pierna rotos, un parche en el ojo,...) a realizar una tarea con la que tenga dificultades.					
1.2 Ayuda a un compañero con dificultades a realizar una actividad manual.					
1.3 Acompaña a una persona herida al monitor más cercano.					
1.4 Ayuda a un compañero a evitar situaciones peligrosas (caer al suelo, tropezar, resbalar,...)					
2.1 Deja su rincón de local ordenado y realiza la limpieza del mismo.					
2.2 Se ofrece voluntario para llevar y traer materiales que pertenecen al grupo (ya sea material didáctico o de campismo, según la edad).					
2.3 Pone al día sobre lo que se ha hecho en una determinada reunión a un niño que ha faltado.					
2.4 Colabora en la preparación de las actividades de las fiestas.					
3.1 Deja sus juegos u otros objetos personales a los demás niños/jóvenes.					
3.2 Comparte datos, informaciones y cosas de interés sobre la progresión personal, es decir, sobre alguna etapa de progresión que ya haya superado.					
3.3 Explica a los demás alguna experiencia personal.					
3.4 Permite a los demás niños/jóvenes que utilicen su material y sus juegos.					
4.1 Explica a los otros las reglas del juego, cuando no las acaban de entender.					
4.2 Expone las ideas y opiniones en los trabajos de grupo.					

	0	1	2	3	4
4.3 Informa a sus compañeros sobre decisiones tomadas por el grupo de la sección (colonia, manada, patrullas y equipos).					
4.4 Pone al corriente de las actividades realizadas a alguien que ha estado ausente.					
5.1 Habla a alguien que está triste y lo consuela tanto tiempo como sea necesario.					
5.2 Tranquiliza a un compañero nervioso.					
5.3 Resta importancia a las causas de una discusión cuando sea posible.					
5.4 Da ánimo a un compañero.					
6.1 Valora positivamente el trabajo de los otros.					
6.2 Da las gracias a los otros por alguna cooperación.					
6.3 Defiende los aspectos positivos de monitores y compañeros en conversaciones.					
6.4 Anima a los compañeros a expresar la opinión propia y valora sus ideas.					
7.1 Escucha a los demás niños/jóvenes de la sección y a los monitores cuando explican cualquier cosa.					
7.2 Calla mientras alguien habla.					
7.3 Deja lo que está haciendo con el fin de escuchar a alguien que habla.					
7.4 Mira a los ojos a su interlocutor y no manifiesta impaciencia para que acabe de hablar.					
8.1 Se alegra de la felicidad de los otros.					
8.2 Comparte la tristeza de los otros.					
8.3 Se pone en la piel de otro que está pasando una situación difícil.					
8.4 Hace gestos que demuestran satisfacción por lo que se dice (con una sonrisa, ...)					
9.1 Se acerca y se sienta al lado de un compañero marginado y le ayuda.					
9.2 Participa de forma activa en campañas solidarias: recogida de alimentos, ropa,...					
9.3 Se comporta de forma adecuada con todos, independientemente de su sexo, raza, riqueza,...					
9.4 Permanece unido al grupo hasta en los momentos difíciles.					
10.1 Fomenta la amistad.					
10.2 Actúa como mediador en los conflictos dentro del grupo.					
10.3 Hace todo lo posible para que la gente se sienta a gusto dentro del grupo.					
10.4 Contribuye a la creación de un clima de armonía.					

**CUESTIONARIO EN EL CONTEXTO FAMILIAR
(para los padres)**

Hijo/a: _____
 Padre/madre: _____
 Centro escolar: _____

Evaluar los siguientes comportamientos utilizando la siguiente escala de 0 a 4.

- El "0" indica que este comportamiento tiene lugar MUY RARAMENTE.
- El "1" ALGUNAS VECES
- El "2" DIVERSAS VECES
- El "3" A MENUDO
- El "4" CASI SIEMPRE

	0	1	2	3	4
1.1. Ayuda a un/a hermano/a o a un familiar con un problema físico (un brazo o una pierna rotos, un parche en el ojo,...) a realizar una tarea con la que tenga dificultades.					
1.2 Ayuda a un/a hermano/a o a un familiar con dificultades a realizar una actividad manual.					
1.3 Acompaña a un/a hermano o a un familiar herido a la enfermería o a otro familiar cercano.					
1.4 Ayuda a un/a hermano o a un familiar a evitar situaciones peligrosas (caer de la silla, resbalar,...)					
2.1 Deja su cuarto o cualquier habitación de la casa en orden para facilitar la limpieza de la misma.					
2.2 Se ofrece voluntario para llevar y traer materiales que pertenecen a la casa de un lugar a otro.					
2.3 Ayuda en los deberes a un/a hermano o algún familiar que lo necesite.					
2.4 Colabora en la preparación de las celebraciones familiares.					
3.1 Deja sus juegos u otros objetos personales a su/s hermano/s u otros familiares.					
3.2 Comparte informaciones y apuntes con su/s hermano/s o con algún otro familiar.					
3.3 Explica a su/s hermano/s u otro familiar alguna experiencia personal.					
3.4 Permite a su/s hermano/s o a un familiar que utilice su material y sus juegos.					
4.1 Explica a su/s hermano/s o a un familiar las reglas del juego, cuando no las acaba de entender.					
4.2 Expone sus ideas y opiniones sobre alguna cuestión que surja en casa.					
4.3 Informa a su/s hermano/s o a un familiar sobre decisiones tomadas en la reunión de estudiantes (o decisiones que ha tomado la clase).					

	0	1	2	3	4
4.4 Pone al corriente de los trabajos realizados en casa a su/s hermanos/as o a sus familiares.					
5.1 Habla a alguien que está triste y lo consuela tanto tiempo como sea necesario.					
5.2 Tranquiliza a un hermano/a o a un familiar nervioso.					
5.3 Resta importancia a las causas de una discusión cuando sea posible.					
5.4 Da ánimo a un/a hermano/a o a un familiar.					
6.1 Valora positivamente el trabajo de su/s hermano/s u otros familiares.					
6.2 Da las gracias por alguna cooperación.					
6.3 Defiende los aspectos positivos de su/s hermano/s y de algún familiar en conversaciones.					
6.4 Anima a su/s hermano/s o a un familiar a expresar su opinión y valora sus ideas.					
7.1 Escucha a sus hermanos/as o a sus familiares cuando explican cualquier cosa.					
7.2 Calla mientras alguien habla.					
7.3 Deja lo que está haciendo con el fin de escuchar a alguien que habla.					
7.4 Mira a los ojos a su interlocutor y no manifiesta impaciencia para que acabe de hablar.					
8.1 Se alegra de la felicidad de su/s hermano/s o de algún familiar.					
8.2 Comparte la tristeza de su/s hermano/s o de un familiar.					
8.3 Se pone en la piel de su/s hermano/s o un familiar que está pasando una situación difícil.					
8.4 Hace gestos que demuestran satisfacción por lo que se dice (con una sonrisa, ...)					
9.1 Se acerca y se sienta al lado de un hermano/a o familiar cansado y le ayuda.					
9.2 Participa de forma activa en actividades solidarias dentro de la familia: recogida de alimentos, ropa,...					
9.3 Se comporta de forma adecuada con todos sus amigos o/ y hermanos/as, independientemente de su sexo, raza, riqueza,...					
9.4 Permanece unido a la familia hasta en los momentos difíciles.					
10.1 Fomenta la amistad entre sus familiares más cercanos.					
10.2 Actúa como mediador en los conflictos dentro de la familia.					
10.3 Hace todo lo posible para que sus familiares se sientan a gusto dentro de su casa.					
10.4 Contribuye a la creación de un clima de armonía.					

CUESTIONARIO SOBRE MIS PADRES
(el alumno/a)

Alumno/a: _____

Curso: _____

Nombre de su padre/madre: _____

Centro escolar: _____

Contesta, poniendo una cruz, las siguientes preguntas sobre tus padres.
Recuerda que las respuestas son anónimas y que no hay respuestas buenas o malas. Lo importante es responder con sinceridad, decir la verdad.

El "0" indica NUNCA

El "1" ALGUNAS VECES

El "2" MUCHAS VECES

	0	1	2
1. Ayuda a otras personas.			
2. Discute con otras personas.			
3. Abre el portal a un desconocido.			
4. Da dinero a los que piden.			
5. Va a visitar enfermos.			
6. Habla mal de otras personas.			
7. Regala ropa a personas o instituciones.			
8. Devuelve a un dependiente dinero que le había devuelto de más.			
9. Sé que dona sangre en un hospital.			
10. Empuja el coche a un desconocido.			
11. Da direcciones o señas a un desconocido que le pregunta.			
12. Da dinero a instituciones benéficas.			
13. Ayuda a llevar paquetes o cosas a otras personas.			
14. Presta cosas a unos vecinos.			
15. Se ríe de los que piden en la calle.			
16. Lleva a un desconocido en el coche.			
17. Compra felicitaciones de Navidad a una institución benéfica.			
18. Anima a alguien que lo está pasando mal.			
19. Ayuda a cuidar niños o animales de algún vecino o conocido.			
20. Ayuda a cruzar la calle a un anciano, ciego o impedido.			
21. Cede el asiento en el autobús o en otro sitio a alguien.			
22. Ayuda a mudarse de casa a alguien.			
23. Se cuela, adelantándose, en una cola de espera.			
24. Permite a alguien que tenía prisa pasar por delante en una cola.			
25. Da dinero o cosas cuando ocurren catástrofes (inundaciones, terremotos,...)			
26. Dice que los pobres son culpables de su pobreza.			

	0	1	2
27. Dice que hay que ayudar a los que lo necesitan.			
28. Dice que la gente es mala y hay que desconfiar de ella.			
29. Dice que hay gente buena y generosa.			
31. Habla bien de los demás.			
32. Dice que debe confiarse en la mayoría de la gente.			
33. Dice que la gente es muy egoísta.			
34. Dice que hay que ser desconfiado con los demás.			
35. Dice que la gente intenta ayudar a los demás.			