



CONDUCTA PROSOCIAL

**Atribuciones causales y rendimiento
académico en adolescentes**



**Jesús Redondo Pacheco
Cándido J. Inglés Saura**



**CONDUCTA PROSOCIAL,
ATRIBUCIONES CAUSALES Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ADOLESCENTES**

Jesús Redondo Pacheco
Cándido J. Inglés Saura

Elche, diciembre 2009

Este trabajo ha sido realizado a través del Proyecto SEJ 2004-07311/EDUC perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 del M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia) España.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos dedicar este trabajo a todos aquellos que con su colaboración y apoyo han hecho posible esta investigación.

Agradecemos a la Universidad Miguel Hernández de Elche y a la Institución Universitaria CESMAG de San Juan de Pasto en Colombia por las ayudas otorgadas para realizar esta investigación.

ÍNDICE

MARCO TEÓRICO	pág.
1 CONDUCTA PROSOCIAL Y ADOLESCENCIA	13
1.1 Conceptualización de la conducta prosocial	15
1.2 Principales tipos de conducta prosocial	16
1.3 Características de la conducta prosocial	18
1.4 Análisis de la conducta prosocial	22
1.5 Importancia de la conducta prosocial en la adolescencia	27
1.6 Diferencias de género en conducta prosocial	30
1.7 Diferencias de edad o curso en conducta prosocial	34
1.8 Prevalencia de la conducta prosocial en la adolescencia	36
2 LAS ATRIBUCIONES CAUSALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS .	39
2.1 Diferencias de género en autoatribuciones académicas	46
2.2 Diferencias de edad o curso en autoatribuciones académicas	49
3 CONDUCTA PROSOCIAL Y ATRIBUCIONES ACADÉMICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	53
3.1 Variables cognitivo-motivaciones en los contextos académico y social	55
3.2 La Teoría de los Sistemas Motivacionales (TSM)	58
4 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN E.S.O.	63
4.1 Definición de rendimiento académico.....	65
4.2 Medida del rendimiento académico	67
-Registros escolares o calificaciones académicas	67
-Tests de aptitudes escolares o pruebas objetivas	68
-Rendimiento académico autoinformado por los estudiantes	69
5. RELACIONES ENTRE CONDUCTA PROSOCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN E.S.O.	73
ESTUDIO EMPÍRICO.....	79
1 INTRODUCCIÓN	81
2 OBJETIVOS	82
3 HIPÓTESIS	85
4 MÉTODO	90
4.1 Participantes	90
4.2 Instrumentos y variables	91
4.3 Procedimiento	96
4.4 Análisis de datos	97
5 RESULTADOS	98
5.1 Diferencias de género y curso en conducta prosocial: Muestra total ...	98

5.2	Diferencias de género y curso en estudiantes prosociales	100
5.3	Prevalencia de la conducta prosocial en E.S.O.	101
5.4	Relaciones entre conducta prosocial y rendimiento en matemáticas....	102
5.5	Relaciones entre conducta prosocial y rendimiento en lenguaje	115
5.6	Relaciones entre conducta prosocial y rendimiento académico	126
5.7	Conducta prosocial en estudiantes repetidores	137
	-Curso actual	137
	-Cursos anteriores	137
5.8	Relaciones entre conducta prosocial y autoatribuciones académicas .	138
5.9	Diferencias de género y curso en autoatribuciones académicas de estudiantes prosociales	144
5.10	¿Predicen las autoatribuciones académicas de los estudiantes prosociales el éxito en matemáticas y lenguaje?	161
5.11	¿Predicen las autoatribuciones académicas de los estudiantes prosociales el éxito escolar?	163
5.12	¿Predice la conducta prosocial el éxito en matemáticas y lenguaje?	165
5.13	¿Predice la conducta prosocial el éxito académico?	167
6	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	168
7	LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES	178
8	REFERENCIAS	181
9	ANEXOS	213

MARCO TEÓRICO



1. CONDUCTA PROSOCIAL Y ADOLESCENCIA

1.1. Conceptualización de la conducta prosocial

En los últimos 20 años tanto psicólogos sociales como del desarrollo han realizado múltiples investigaciones sobre el estudio de la conducta prosocial, centrándose en el papel que juega este tipo de conducta en la formación de las relaciones interpersonales positivas y en la importancia que tienen éstas en el mantenimiento del bienestar psicológico (Miller, 1991).

Tradicionalmente, las ciencias sociales han concebido más importancia al estudio de las conductas negativas o antisociales, quedando el análisis de las conductas positivas relegado a un segundo plano (Eisenberg y Morris, 2004). Sin embargo, a partir de los años 70 incrementa el énfasis por el estudio de las conductas sociales positivas recibiendo el nombre de conductas prosociales.

El estudio de la conducta prosocial es de vital importancia ya que permite potenciar desde edades tempranas conductas como la solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda, además de prevenir comportamientos violentos, xenófobos o agresivos, entre otros (Roche, 1982). Así, debido a la importancia que juegan las conductas prosociales en las relaciones sociales que establecen las personas, es vital comprender este constructo, y para ello se necesita delimitar el concepto de lo que es ser prosocial.

González Portal (1992) define la conducta prosocial como *“toda conducta social positiva con/sin motivación altruista”* (pp. 36). Así, el término es tomado como una serie de conductas que benefician de alguna manera al otro. Del mismo modo, Fuentes, Ortiz, López y Etxebarria (1999) definen la conducta prosocial como *“toda conducta que realizada voluntariamente beneficia a otras personas”* (pp. 141).

Aunque la mayoría de autores admite que la conducta prosocial puede estar caracterizada tanto por motivos egoístas como por motivos altruistas, en muchas ocasiones no se puede diferenciar entre una conducta prosocial y una conducta no prosocial. Así, la conducta prosocial se refiere al tipo de conducta en la que los motivos del actor son desconocidos, por lo que las acciones prosociales de éste podrían ser tanto altruistas como no altruistas (Eisenberg y Miller, 1987). Pero ¿qué nos lleva a ayudar al otro?, ¿es posible la conducta prosocial altruista?, ¿existe una *personalidad* que por sí misma es altruista?

Batson et al. (1986) sugirieron que entre las variables relevantes para la disposición altruista se incluyen las tendencias cognitivas y afectivas orientadas hacia la compasión (interés o ayuda orientada hacia otro), responsabilidad social, atribución de responsabilidad y toma de perspectiva.

Es importante clarificar la diferencia entre conducta prosocial y altruista porque toda conducta altruista es una conducta prosocial, pero no toda conducta prosocial es altruista, ya que una conducta voluntaria que suponga un beneficio para otro será prosocial, pero sólo será altruista si, además, implica algún costo para el autor de dicha conducta. En general, parece haber acuerdo en llamar conducta prosocial a los comportamientos llevados a cabo voluntariamente para ayudar o beneficiar a otros, tales como compartir, dar apoyo y protección (Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998). Por otro lado, altruismo implica actos prosociales llevados a cabo por motivos o valores internos sin buscar ningún tipo de recompensa externa (Holmgren et al., 1998).

1.2. Principales tipos de conducta prosocial

La conducta prosocial se va desarrollando en el individuo junto con otras variables cognitivas y de personalidad. Por esta razón, es muy importante tener en cuenta aquellas áreas que estén relacionadas con este tipo de conductas.

González, Casullo, Martorell y Calvo (1998), tras revisar la literatura relacionada con el tema, consideran la existencia de cuatro dimensiones dentro del comportamiento prosocial:

- Empatía
- Ayuda
- Cooperación
- Liderazgo.

A continuación, describiremos, brevemente, las dimensiones de empatía y ayuda.

Empatía

La empatía ha sido analizada desde una perspectiva multidimensional, incluyendo componentes cognitivos y emocionales, y se ha relacionado con la conducta agresiva y con la conducta prosocial. Hoffman (1977) define la empatía como la respuesta afectiva vicaria a los sentimientos de otra persona. Davis (1983) ha descrito dos componentes centrales de la empatía, la preocupación

empática (sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona) y la toma de perspectiva (la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona). Teniendo en cuenta esta conceptualización, la empatía es uno de los factores motivacionales de las conductas prosociales, a pesar de que esta relación es bastante compleja porque la motivación empática es muy vulnerable a múltiples influencias.

Diversos estudios han concluido que los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para el mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión; por tanto, la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la conducta prosocial (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Carlo, Raffaelli, et al., 1999; Mestre, Samper y Frías, 2002).

Ayuda

Lepage (1995) señala que los adolescentes prosociales manifiestan una marcada disposición a brindar ayuda a otros. La ayuda que se brinda a otras personas, puede responder a causas externas, aunque también puede estar motivada, por ejemplo, por razones egoístas, es decir, por el deseo de ganancias personales, por el deseo de evitar el malestar personal, por eliminar los sentimientos de culpa o para disminuir la propia ansiedad personal si no se realiza la ayuda al otro. Por el contrario, la ayuda puede ser altruista cuando se produce por el deseo de reducir el malestar o aumentar el bienestar de la persona necesitada (Molero, Candela y Cortés, 1999).

Amato, Pearce y Smithson (1980) hicieron una clasificación de situaciones de ayuda con muestras universitarias australianas basada en la percepción, evaluación y comparación que hacen unos jueces de un conjunto determinado de situaciones de ayuda. Estos autores identificaron tres dimensiones diferentes:

- Ayuda espontánea o informal versus ayuda planificada.
- Situación importante versus situación no importante.
- Hacer lo que puedo versus dar lo que tengo (ayuda directa versus ayuda indirecta).

González (1992) estableció los criterios más usuales relacionados con la conducta de ayuda:

- a. *Grado de implicación.* La persona que da la ayuda puede hacerlo de forma directa o indirecta. Es decir, implicarse materialmente en la acción, o buscar ayuda o recursos para que otra persona, o institución, ejerza la acción.
- b. *Demanda de ayuda.* La conducta de ayuda puede realizarse por la petición de auxilio por parte de las personas que requieren ayuda, o bien llevarse a cabo sin que exista una demanda de la misma. Se han denominado, respectivamente como intervención respondiente (reactiva) e intervención no respondiente (espontánea).
- c. *Visibilidad del benefactor.* Puede haber interacción entre quien da y quien recibe la ayuda, o puede realizarse ésta de forma anónima, o simplemente no llegar a interactuar, a pesar de que efectivamente alguien resulte beneficiado por la acción.
- d. *Importancia de la ayuda.* La ayuda puede establecerse en un gradiente de importancia, entre aquéllas que son vitales para la supervivencia u otras cuya trascendencia sea menor.
- e. *Urgencia de la ayuda.* Con independencia de la importancia de la ayuda, ésta puede ser más o menos urgente.
- f. *Planificación de la ayuda.* La conducta de ayuda puede darse de una forma institucionalizada, mediante participación en grupos, asociaciones, ONG's, etc, o bien llevarse a cabo de forma espontánea.

1.3. Características de la conducta prosocial

Hay quienes se quedan perplejos de cómo es que se llevan a cabo ciertas conductas de ayuda a los demás, cuando aparentemente no se obtiene beneficio alguno por ello, pueden ir contra la lógica del sentido común, atentar contra algún principio políticamente correcto, o incluso producir reacciones afectivamente desagradables en quien las realiza. Muchos y muy diversos podrían ser los motivos que podíamos aducir como factores que dan razón de la conducta prosocial pero, en aras de la brevedad y la simplicidad, señalaremos que se trata de comportamientos socialmente útiles para los que se necesita haber adquirido pautas de comportamiento apropiadas, así como un nivel de desarrollo moral.

Respecto a la primera de las características que hemos señalado, su **funcionalidad**, no hay duda de que somos animales eminentemente sociales. La vinculación al grupo nos facilita la supervivencia. En realidad dicho vínculo no sólo es imprescindible, sino que ha favorecido el desarrollo de la cultura, la tecnología y, por lo tanto, ser como somos y encontrarnos donde nos encontramos. Teniendo en cuenta este aspecto, muchas disciplinas, como la psicología,

etología, o sociobiología, con algunos matices conceptuales que evidentemente las diferencian, han enfatizado el valor que tiene la conducta de ayuda para la supervivencia, tanto del organismo, como de la propia especie. Y cómo esta función adaptativa es la que explica el que los seres humanos seamos capaces de realizar conductas que aparentemente no nos beneficien. La conducta prosocial resultaría útil en la supervivencia, tanto de la persona a la que se dirige la ayuda, como la del grupo, o familia a la que pertenece. Estaría a la base de los procesos de socialización, puesto que favorece la aparición de vinculaciones afectivas que serán responsables de los nexos de unión de estructuras sociales más amplias. El hecho de que seamos capaces de realizar comportamientos altruistas y de que estemos "preprogramados" para ayudar a otros organismos de la misma especie, especialmente si tenemos vínculos familiares con ellos, no quiere decir que estas conductas se realicen ineludiblemente, sino que habría una suerte de facilitación para llevarlas a cabo, siempre que se den las circunstancias apropiadas y se desarrollen las habilidades necesarias.

La etología y sociobiología defienden que con la conducta altruista, que es especialmente aplicable a individuos genéticamente cercanos, se favorece la transmisión de la dotación genética. Por ello se trataría de una conducta adaptativa, que resulta fundamental en el propio proceso de hominización, ya que en nuestro decurso evolutivo hasta el *homo sapiens sapiens* la cooperación y la ayuda han jugado un papel primordial para protegernos de las numerosas adversidades que aparecían en el medio ambiente y, por lo tanto, para sobrevivir como especie. Podemos asegurar que si nos referimos precisamente a la adaptación al medio, al proceso de hominización, o a la supervivencia como individuos o como especie, las conductas de ayuda son mucho más relevantes que las agresivas, al menos en el ser humano. Somos seres sociales, que necesitamos de los demás por un sinnúmero de razones, tanto físicas, como psicológicas, o de propia supervivencia.

El segundo de los aspectos relevantes de la conducta prosocial es que, de alguna manera está relacionada con el tema de la **moral**, es decir qué conductas están bien y cuáles están mal. Habitualmente se distinguen dos tradiciones teóricas. Por un lado las que asumen que se trata de un proceso de internalización de las normas sociales mediante procesos de socialización y aprendizaje, representadas principalmente por los modelos teóricos de aprendizaje social de Bandura, o teoría de la personalidad de Mischel. Al igual que ocurre con la conducta agresiva, la observación de modelos altruistas favorecería la aparición de conductas prosociales (Rushton, 1975). El otro modelo teórico es la posición constructivista, que concibe el desarrollo moral como la elaboración de

juicios universales sobre lo que es bueno y lo que es malo a lo largo de un proceso evolutivo (Marchesi, 1991). Los modelos teóricos más conocidos son los de Piaget (1971) y Kohlberg (1976). Se asume que la motivación para las diferentes conductas prosociales está en función del nivel de desarrollo moral en el que se encuentre el individuo. Así, éstas pueden realizarse para obtener beneficios externos, complacer a otras personas, seguir una norma establecida socialmente, mejorar las relaciones personales o grupales, o porque se trate de algo intrínsecamente bueno. Los modelos se distinguen en función del valor que otorguen a procesos racionales (Kohlberg, 1992), o emocionales (Eisenberg, 2000).

No obstante, puede afirmarse con Rushton (1976) que la diferencia entre ambos, frecuentemente presentados como enfrentados, es más bien de objeto de estudio. La explicación evolutivo-cognitiva hace referencia a cómo procesa el sujeto la información, el grado en que se encuentra preparado evolutivamente para entender y aceptar determinadas conductas prosociales, mientras que desde el aprendizaje social se centra en cómo se adquieren pautas de conducta mediante la observación y reforzamiento de las mismas. Se trata de enfoques que, lejos de ser contrarios, se complementan. Según Lamberth (1982), a la perspectiva evolutivo-cognitiva se le presenta el dilema de por qué en muchas ocasiones, a pesar de haber alcanzado un nivel determinado del desarrollo moral y cognitivo no aparecen las conductas características de dicho nivel. Se trata de un problema similar al que tuvo la psicología social con las actitudes, ya que en muchas ocasiones resultan insuficientes para predecir y modificar las conductas que teóricamente están relacionadas con ellas. Alguien puede entender o aceptar cognitivamente una determinada forma de comportarse y no haber adquirido las conductas necesarias para llevarlas a cabo, o no haber consolidado suficientemente los hábitos comportamentales relacionados con dicha forma de pensar.

Según los modelos del aprendizaje social se producen cambios en la conducta moral en función de la edad, o del desarrollo evolutivo. Algunas de las características más destacables son las siguientes (Marchesi, 1991):

- a) El desarrollo moral consiste en el aprendizaje de las conductas que son aceptadas socialmente, así como la internalización por dicha experiencia de los valores y normas que priman en el contexto social en el que vive.
- b) Si bien el aprendizaje es progresivo y los valores, actitudes y conductas que se adquieren se basan en las adquiridas previamente, no tiene por qué haber una progresión uniforme y regular entre los diferentes componentes del desarrollo moral.

- c) El aprendizaje de la conducta moral es similar al que se produce en cualquier otro comportamiento. No se trata de una excepción y, por lo tanto, se explica según los mismos principios del aprendizaje, tanto si las contingencias se presentan en uno mismo, como si se trata de aprendizaje vicario. (Aprendizaje realizado por la observación de modelos).
- d) En el aprendizaje de la conducta moral, como el de cualquier otra, intervienen factores cognitivos, emocionales, perceptivos, etc. Indudablemente que en este caso los aspectos cognitivos juegan un papel esencial para interpretar la realidad en términos de justicia e injusticia, correcto o incorrecto, bien o mal, etc. En este sentido, el desarrollo moral jugaría un importante papel en la internalización de normas y valores sociales.

El tercer aspecto sobre el que nos interesa incidir de la conducta prosocial es que se trata de **pautas de comportamiento** que no son en modo alguno, ajenas al análisis funcional, como el que puede llevarse a cabo con cualquier otra conducta. El hecho de que la realización de una acción filantrópica para con otras personas no vaya seguida de una recompensa material inmediata, no quiere decir que no existan condiciones que la faciliten (antecedentes), o que dicho comportamiento no tenga efectos sobre el ambiente, o el propio individuo (consecuencias) que favorecen que se mantengan estas acciones, que es en esencia lo que se estudia en el análisis conductual. Otra cosa es que el refuerzo positivo que mantiene comportamientos altruistas sea, evidentemente, de otra cualidad (intrínseca) de acuerdo con los niveles superiores en la jerarquía de Maslow, de los estadios morales expuestos por Kohlberg, o de cualquier otra taxonomía que consideremos de utilidad en la explicación de la motivación humana. En cualquier caso, se trata de refuerzos al fin y al cabo, en tanto que la consecución de los mismos favorece el que la conducta se vuelva a repetir en ocasiones posteriores y, de alguna manera, sirven para mantener de forma consistente una conducta que, indudablemente, es aprendida.

Según Berkowitz (1972), muchas de las conductas altruistas que aparentemente se realizan sin tener como objetivo la obtención de recompensa son producto de reglas interiorizadas de comportamiento, que no son otra cosa que *normas sociales*. Dichas normas sociales, producto de un entrenamiento en adquisición de valores, favorecen que quienes las han adquirido, dispongan de las mismas como parte de su propio repertorio de refuerzos individuales, que indudablemente facilitarán las conductas altruistas asociadas cuando las circunstancias favorezcan su aparición. De este modo, la conducta prosocial estaría reforzada positivamente, ya que la ejecución de la misma produciría bienestar con uno mismo, o alternativamente podría reforzarse negativamente,

ya que no llevar a cabo dicha conducta produciría culpabilidad (y ya se sabe que una de las formas de escapar de dicha emoción desagradable es realizando una buena acción). En ocasiones la conducta prosocial está mantenida por refuerzos internos, que no son otra cosa que emociones como culpa, satisfacción, o incluso vergüenza. Y las emociones pueden jugar un papel tan importante como refuerzos (positivos o negativos) que los propiamente materiales. El *principio de pertinencia* establece que si Existe una relación de congruencia entre la conducta y el refuerzo contingente a la misma, la eficacia de la recompensa se incrementa (Domjam, 2002). Y según este principio, no cabe ninguna duda que es mucho más eficaz para ayudar a alguien a que se encuentre mejor el hecho de que la consecuencia de la conducta de ayuda sea la inducción de una emoción agradable (como el orgullo), o el escape de otra (como la culpa), que cualquier otra recompensa material. De esta forma se explica congruentemente desde el análisis funcional de la conducta por qué el altruismo es un tipo de comportamiento que se realiza sin la pretensión de obtener recompensas materiales inmediatas.

1.4. Análisis de la conducta prosocial

Siguiendo la lógica del análisis funcional de la conducta podemos distinguir entre variables disposicionales (o antecedentes), consecuentes y moduladoras de la conducta prosocial.

Variables disposicionales

Se trata de antecedentes del comportamiento que facilitan, o inhiben la conducta prosocial. Pueden ser características del sujeto, o presentarse en el ambiente.

Variables disposicionales facilitadoras

En cuanto a las variables que inducen la conducta prosocial, muchas de ellas consistirían en estímulos discriminativos que indicarían la presencia del refuerzo por realizar la conducta, o simplemente de estímulos condicionados que inducen conductas de ayuda, una vez que éstas han sido establecidas y formen parte del repertorio conductual del individuo. Algunas de las variables disposicionales facilitadoras más relevantes son las siguientes:

Normas y roles. Los roles son los patrones conductuales considerados propios de una posición social, de una relación interpersonal, etc, que se basan en ciertas normas (Moya, 1999). Las normas que se han destacado principalmente en la conducta de ayuda son la *norma de reciprocidad* y la *norma de responsabilidad*

social. Según la norma de reciprocidad, debemos ayudar (al menos no atacar) a las personas que nos ayudan, o que es probable que lo hagan en el futuro. Las normas de responsabilidad social, por otra parte, hacen referencia a la obligación de ayudar a las personas que dependen de nosotros, como es el caso de la ayuda que deben prestar los padres a los hijos, por ejemplo.

Valores y principios morales. Los valores pretenden ser principios unificadores explicativos del comportamiento humano que no pueden entenderse ajenos al contexto y a las condiciones ambientales en las que se vive. Procuran un marco de conocimiento que permite tanto entender el mundo, como reorientar en cierta medida el comportamiento. Rokeach (1973) define los valores como “una creencia estable en que unas formas concretas de comportamiento, o unas condiciones finales de existencia, son preferibles, tanto social como personalmente, a otras opuestas a las mismas”. Se ordenan en sistemas de valores, que no se trata sino de una organización estable y jerarquizada tanto de las creencias, como de las conductas apropiadas y estados-finales deseables (Garzón y Seoane, 1996).

En lo que hace referencia a la conducta prosocial, algunos de los más relevantes son *justicia, solidaridad, o igualdad*, por poner sólo unos ejemplos. Como hemos comentado, el desarrollo de los valores está directamente relacionado con el contexto social en que se está inmerso y con las experiencias a las que se está sometido. En este sentido, son productos del aprendizaje, lo que justifica (y urge) el establecimiento de programas de intervención mediante los cuales se fomente la adquisición de valores relacionados con la conducta prosocial, además de las habilidades propias de los comportamientos de ayuda. Al final de este capítulo describimos someramente dos programas de intervención para el fomento de la prosocialidad. Una de las explicaciones teóricas sobre desarrollo moral más conocidas y señaladas es la presentada por Kohlberg (1976), un modelo cognitivo-evolutivo según el cual el razonamiento moral atraviesa seis etapas sucesivas, representadas en tres grandes niveles (preconvencional, convencional y postconvencional) en cada uno de los cuales habría dos estadios. A través de las sucesivas etapas se va adquiriendo un desarrollo cada vez más elevado de los principios morales más importantes, de entre los cuales destaca el principio de justicia. Cada uno de estos estadios se caracterizaría por criterios cualitativamente diferentes acerca de lo que está bien y de lo que está mal, así como de una serie de razones distintas que justifican la conducta. Según este modelo, el desarrollo moral depende del desarrollo cognitivo, que es necesario también para adquirir una perspectiva social, o habilidad para ver las cosas desde el punto de vista del otro. Pese a tratarse de un modelo

teórico muy divulgado, adolece de algunos problemas conceptuales. Por un lado, un excesivo racionalismo que minimiza la relevancia de las influencias ambientales, o emocionales. Por otro, el hecho de que no se ha llegado a demostrar la universalidad de los estadios morales. El modelo de desarrollo moral de Kohlberg tiene un escaso valor predictivo sobre la conducta que pretende explicar. Es decir, que no existe una relación evidente entre el nivel de desarrollo moral y la conducta de ayuda, al menos si no se tienen en cuenta otras variables, como las que estamos describiendo en este apartado.

Atribución de causalidad. Una de las variables más relevantes a la hora de decidir si se va a ayudar a alguien es la atribución de causalidad del estado en el que se encuentra quien necesita que le echen una mano. Batson (1998) distingue dos tipos de atribuciones en el proceso de ayuda: *por qué alguien necesita ayuda* y *por qué otra persona se la proporciona*. En lo que hace referencia a la primera de las atribuciones, es más probable que se preste ayuda si se considera que quien la necesita es inocente de su situación, que si es responsable en alguna medida del estado en que se encuentra. En este proceso suele acontecer el sesgo cognitivo denominado de "actor-espectador", consistente en el hecho de que, mientras que quien necesita ayuda suele atribuir el lamentable estado en que se encuentra a variables ambientales y, de cualquier manera, ajenas a su control, por el contrario el espectador y potencial benefactor suele responsabilizar al mismo sufridor de las causas de su padecimiento. La atribución de causalidad de la situación de necesidad, así como de la solución para la misma (que también puede ser del propio individuo o externa a él) influirán en la decisión de ayudar. Así, es más probable intervenir a favor de alguien si se asume que quien necesita auxilio no es culpable de su situación y, además, no puede resolver el problema por sí mismo. Si, por el contrario, se asume que quien necesita ayuda es responsable del estado en que se encuentra y, además, puede (o debe) resolver él mismo su problema, la conducta de ayuda será muy poco probable que se realice.

Variables disposicionales inhibitorias

Hay veces que la necesidad de ayuda es tan perentoria que resulta incomprensible cómo nadie ha llegado a actuar. Por ello, tan importante como conocer las variables que favorecen la conducta prosocial es saber las que la inhiben o las que, de cualquier forma, la dificultan. Las mismas variables que facilitan la realización de conductas prosociales, las llegarán a inhibir si cambian las condiciones. Algunas de las más relevantes siguen siendo los procesos *atribucionales*, *normas sociales* o *valores*. Es más difícil que se ayude a alguien

que consideramos responsable de su situación, que pensamos que puede salir él solo del embrollo, o que de alguna manera “no se merece nuestra ayuda”. Por lo mismo, hay grupos que reciben menos ayuda, por una mera cuestión de prejuicios, al tiempo que las normas sociales y roles pueden inhibir otras. No obstante, hay otras variables que ejercen esta función inhibidora de forma característica, tales como la *cantidad de espectadores* y la *conformidad* con el grupo.

Número de espectadores. El hecho de que cuanto mayor sea la cantidad de personas presentes, menos se intervenga se explica porque se diluye la responsabilidad, que es una fase crítica del proceso de ayuda. Se trataría de un proceso semejante a la dilución de la responsabilidad que ocurre en situaciones que favorecen la aparición de conductas de agresión. En este caso, la multitud puede forzar a la inacción y se da el caso de que cuanto mayor es el número de espectadores, menor será la ayuda que se proporcione, ya que muchas de las emergencias son sucesos ambiguos. El espectador debe entender la situación para intervenir, pero al mismo tiempo la decisión individual depende también de la que vayan a tomar otros espectadores. Si los demás no van hacer nada, muy probablemente se inhiban las tendencias de ayuda. Posteriormente se justificará la no intervención minimizando la importancia de la situación de crisis. El hecho es que la presencia de otras personas mitiga la sensación de responsabilidad. Si sólo hay un observador, toda la responsabilidad recae sobre él, mientras que si hay más personas, ésta se reparte entre todos, por lo que las consecuencias negativas de no actuar también son menores en este caso. Si el conocimiento de las acciones de los demás no es muy preciso, el espectador puede llegar a pensar incluso que otros ya le están ayudando.

Conformidad con el grupo. En ocasiones la inhibición de la conducta proviene de la presión psicológica que ejerce el grupo para dejar de ayudar a una persona. Se trata del mismo fenómeno que explicaría cómo es que podemos llegar a realizar conductas indeseables cuando nos encontramos con otras personas, siendo que sería harto improbable que las lleváramos a cabo si estuviéramos solos.

Variables consecuentes

Reforzamiento positivo

Muchas consecuencias de la conducta de ayuda actúan como refuerzo positivo, en el sentido de que su aparición, como resultado de dicho comportamiento, es lo que mantiene la conducta. Podemos considerar como refuerzo positivo

de la conducta prosocial no sólo las recompensas materiales, sino también los propios estados de ánimo positivos que se inducen por realizar una buena acción. Es decir, lo que tradicionalmente se entiende como altruismo.

En el proceso de adquisición de la conducta se internalizan normas sociales que enfatizan la importancia de ayudar a los demás. Al llevar a cabo conductas de ayuda se consigue el doble objetivo de obtener tanto la satisfacción personal por la ejecución de dicha conducta (que es una recompensa interna e intangible), como recompensas externas, tales como la propia aprobación social.

Reforzamiento negativo

El sufrimiento de otras personas puede provocar emociones desagradables en quienes observan dicho padecimiento. En algunos casos son sentimientos de culpa, vergüenza, o incluso ira, que desaparecen, o de alguna manera se mitigan si se echa una mano. Así pues, las emociones negativas mencionadas no son sino un refuerzo negativo de la conducta de ayuda. Algunos autores han señalado que el hecho de que los comportamientos altruistas se realicen para reducir el propio malestar personal, indica que la motivación subyacente es egoísta (Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark, 1981). No obstante, creemos que en este caso señalar una valoración moral de la propia conducta de ayuda no sólo no resulta útil (puesto que no nos proporciona información relevante adicional sobre este proceso), sino que puede dar lugar a confusión e interpretaciones erróneas. Es preferible atender simplemente a los principios básicos del análisis conductual, para señalar el hecho de que la situación en la que se encuentra una persona puede generar malestar, ansiedad, o culpa por diferentes motivos (atribución interna de causalidad, reacciones condicionadas de ansiedad, etc) y la mejor forma de reducir ese estado de malestar es ayudando. El grado en el que la conducta de ayuda sea eficaz para reducir las emociones desagradables determinará la medida en que éstas facilitan los comportamientos prosociales con los que se asocian. Estas emociones pueden ser evocadas por el propio sufrimiento de la otra persona (en el caso de que el espectador sea responsable de su padecimiento, o pueda hacer algo para remediarlo), o bien tratarse de emociones que ya estaban presentes anteriormente y precisamente la conducta de ayuda permite mitigar el estado afectivo desagradable. Podemos referirnos, en este caso, a estudios clásicos en psicología social que demuestran que después de haber producido un daño injustamente a alguien, es más probable que las personas responsables de dicha acción realicen conductas de ayuda, o altruistas, aunque no se trate de las víctimas a las que han perjudicado, ni obtengan beneficio externo por ello.

1.5. Importancia de la conducta prosocial en la adolescencia

La adolescencia es un período evolutivo caracterizado por importantes cambios en las relaciones interpersonales. En primer lugar, se produce una expansión de las redes extrafamiliares, de modo que el adolescente se expone a un amplio abanico de nuevas situaciones sociales (fiestas, bares, oficinas públicas, establecimientos comerciales, etc.), donde se relaciona con personas desconocidas o no allegadas (Armas y Kelley, 1989; Fereing y Lewis, 1989; Flores y Díaz, 1995). En segundo lugar, la independencia de los adultos suele acompañarse de la intensificación de las relaciones con compañeros del mismo sexo (Buhrmester y Furman, 1992; Mayseless, Wiseman y Hai, 1998), y del inicio de las relaciones románticas con el otro sexo (Bracken y Crain, 1994; Furman y Buhrmester, 1992). Las relaciones con los amigos desempeñan un papel crítico en el desarrollo de habilidades sociales y de sentimientos de competencia personal, que son fundamentales para el funcionamiento apropiado en la adultez (La Greca y López, 1998).

Las dificultades interpersonales pueden tener consecuencias negativas para el adolescente. En primer lugar, porque influyen en el rendimiento académico debido a que el adolescente participa poco en clase, se resiste a presentar trabajos en público y evita preguntar al profesor impidiendo la aclaración de dudas (Lawrence y Bennet, 1992). En segundo lugar, la evitación de las relaciones con los compañeros genera aislamiento y sentimientos de soledad (Inderbitzen, Clark y Solano, 1992; Inderbitzen et al., 1997; Walters e Inderbitzen, 1998), y la correspondiente baja tasa de reforzamiento social origina depresión (Francis, Last y Strauss, 1992). Finalmente, los déficit de habilidades sociales concomitantes conducen a una relación disfuncional con los padres, que impide la comunicación, negociación y resolución de conflictos de manera efectiva (Openshaw, Mills, Adams y Durso, 1992), y aumenta el riesgo de consumo de drogas legales e ilegales (Clark y Kirisci, 1996; Inglés et al., 2007).

También es muy importante destacar que los adolescentes prosociales tienden a presentar altas puntuaciones en extraversión y, sobre todo, en estabilidad emocional, por lo que pueden describirse como personas sociables, vivaces, activas, despreocupadas, tranquilas, no impulsivas o controladas emocionalmente, alegres y racionales (Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003; Mestre, Samper y Frías, 2002). Al contrario que los adolescentes tímidos y agresivos, los estudiantes prosociales presentan respuestas cognitivas, motoras y fisiológicas ajustadas, por lo que suelen desenvolverse en interacciones sociales

positivas y gratificantes, lo cual redundará a su vez en un mejor ajuste en las áreas personal y escolar (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983). En consonancia con estos hallazgos, el estudio realizado por Calvo, González y Martorell (2000) con escolares españoles de 10 a 18 años reveló que los estudiantes prosociales presentan altas puntuaciones, son más empáticos, aventureros, líderes y tienen un autoconcepto más elevado que sus compañeros menos prosociales.

Además, los adolescentes con dificultades interpersonales se perciben menos asertivos (Beidel, Turner y Morris, 1995; Clark, et al., 1994; Crozier, 1995; García-López, Olivares, Hidalgo, Beidel y Turner, 2001), se valoran con menos capacidad para relacionarse con el otro sexo (Clark et al., 1994; Inglés et al., 2000; La Greca y Lopez, 1998), experimentan más miedo a hablar en público (Essau et al., 1999; Inglés et al., 1999, 2000; Martínez, Méndez, Hidalgo e Inglés, 1999), informan menos aceptación y apoyo de su grupo de compañeros (Inderbitzen et al., 1997; Walters e Inderbitzen, 1998), y presentan relaciones más conflictivas con los padres (Openshaw et al., 1992).

Es importante destacar que los adolescentes capaces de regular su respuesta emocional vicaria tienen más probabilidades de sentir simpatía hacia las necesidades de otras personas, lo que favorece la conducta prosocial (Molero y cols., 1999). Por su parte, diversos estudios ponen de manifiesto la existencia de una relación positiva entre la impulsividad y la conducta antisocial, de forma que los sujetos con problemas de conducta antisocial y delincuencia suelen ser más impacientes y tienen más dificultades para controlar sus impulsos y demorar la gratificación (Block, Block y Keyes, 1988; Luengo, Carrillo, Otero y Romero, 1994).

La conducta prosocial se relaciona positivamente con un mejor ajuste de la persona y desempeña un papel muy importante en la formación de las relaciones interpersonales positivas así como en el mantenimiento del bienestar individual y social. Teniendo en cuenta que la aceptación grupal es muy importante tanto para el desarrollo de la personalidad como para la adquisición de conductas sociales positivas. Por ejemplo, la conducta que los niños que son aceptados tienen con sus iguales, se distingue por un alto nivel de participación en el grupo y atención positiva hacia los demás. Así, se ha constatado que los niños populares en el aula se caracterizan por conductas cooperativas y prosociales hacia los demás, mientras que los rechazados e impopulares muestran más conductas agresivas o disruptivas (Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1875; Dodge, 1983; Coie y Kupersmidt, 1983; Ladd, 1983).

En líneas generales, los resultados de los estudios sugieren que los sujetos con alto autoconcepto tienen buena adaptación social, realizando muchas conductas prosociales, de ayuda y de respeto social. Las investigaciones evidencian que los adolescentes que tienen muchas conductas prosociales tienen bajo autoconcepto negativo, alto autoconcepto positivo y alto autoconcepto-autoestima (Calvo et al., 2001), alto autoconcepto académico, social y familiar (Gutiérrez y Clemente, 1993), y alta autoestima (Rigby y Slee, 1993). Los adolescentes que muestran consideración con los demás tienen alto autoconcepto social, y los que realizan muchas conductas altruistas tienen alto autoconcepto social, académico y global (Garaigordobil et al., 2003). Así mismo, se han encontrado relaciones significativas entre alto autoconcepto y mayor nivel de conductas de defensa hacia una víctima agredida (Salmivalli, 1998), y más conductas de respeto social (Yelsman y Yelsman, 1998).

Se puede decir que la relación entre conducta prosocial y aceptación por parte del grupo de iguales es bidireccional, en el sentido de que los niños más prosociales son más aceptados por sus iguales, y los niños que mantienen una buena interacción con sus pares y son aceptados por éstos, desarrollan mayores niveles de conductas positivas sociales, de forma que el grupo de iguales se convierte para estos niños en fuente de aprendizaje de conductas prosociales.

Aunque la conducta prosocial no es el único factor comportamental relacionado con el estatus sociométrico del niño, se ha constatado que la conducta prosocial es un fuerte predictor de la popularidad, mientras que la conducta antisocial es un fuerte predictor del rechazo sociométrico (Coie y Dodge, 1988; Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Markiewicz, Doyle y Brendgen, 2001; Jiménez, 2003).

Los niños y los adolescentes populares o aceptados por sus iguales reciben más refuerzo social, lo que lleva a su adaptación, no solo en áreas sociales sino también en las personales y escolares (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983).

También es muy importante la relación que existe entre las prácticas educativas parentales y la conducta prosocial. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo muestran que ciertas prácticas parentales basadas en el afecto y en una educación democrática estimulan una orientación positiva del niño hacia los demás, jugando un papel fundamental en el desarrollo de la conducta prosocial (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983; Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001).

Roche y Castello (1990), en un estudio realizado con 50 alumnos muy prosociales y 58 poco prosociales, encontraron que existen diferencias entre los muchachos muy prosociales con respecto a los poco prosociales, tanto a nivel de algunos comportamientos como de algunas prácticas educativas. Por ejemplo, estos autores indican que los muy prosociales se muestran más empáticos, más asertivos y con mayor iniciativa y mayor experiencia en el cuidado y responsabilidad de otros niños. Además, se han comunicado más con sus padres y madres, y éstos han sido modelos más prosociales, empleando tanto ellos como ellas más disciplina inductiva.

Coll (1984) encuentra, tras analizar las relaciones que se establecen entre los estudiantes y el rendimiento académico, que las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas y a las individualistas en cuanto al rendimiento y la productividad. Además de esto, y siguiendo a este mismo autor, se ha de tener en cuenta que experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen el establecimiento de unas relaciones más positivas entre los estudiantes que se traducen en simpatía, atención, respeto mutuo y sentimientos recíprocos de ayuda. Es por ello que este tipo de experiencias producen unas creencias más firmes de que uno es apoyado y aceptado por los compañeros y que éstos, a su vez, se preocupan en cuanto aprende cada uno y le ayudan a aprender (Álvaro Page et al., 1990). De hecho, el ofrecer y recibir ayuda se relaciona de manera positiva con los resultados posteriores (Webb, 1984).

Por tanto, es de vital importancia el estudio de las actitudes hacia el comportamiento prosocial de los adolescentes porque permite, en cierta manera, adelantarnos a la conducta y formar una idea más estable de la realidad de los jóvenes, considerándolos actores participativos en el cambio y mejora de su sociedad y del mundo. Se hace hincapié en la adolescencia porque si bien el desarrollo de una conciencia y unas normas morales comienza muy temprano en el proceso de socialización, en la adolescencia el individuo analiza y evalúa de nuevo estos principios para construir un conjunto propio de valores coherentes (Craig, 1994).

1.6. Diferencias de género en conducta prosocial

Los datos sobre diferencias de género en conducta prosocial no parecen llevar a conclusiones consistentes. En un gran número de estudios no se han encontrado diferencias entre ambos géneros en la tendencia a consolar, ayudar o compartir, tanto con muestras infantiles como de personas adultas (Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz, 2003).

Así, por ejemplo, un estudio llevado a cabo en Hong Kong pone de manifiesto que, si bien a la edad de 12-13 años las chicas presentan menor prevalencia de conductas antisociales que los chicos, esas diferencias desaparecen a la edad de 14-15 años, debido al incremento de comportamientos antisociales en el género femenino (Ma, Shek y Tam, 2001). En esta misma línea se encuentran los resultados del trabajo realizado por Calvo, González y Martorell (2001) con una muestra de estudiantes españoles, en el que se observó que si bien los chicos presentaban puntuaciones significativamente más altas que las chicas en agresividad en educación primaria, estas diferencias no se mostraron significativas en la etapa de educación secundaria. Bergin, Talley y Hamer (2003) no encuentran en su investigación diferencias de género en conducta prosocial en una muestra de estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 13 años, pero sí diferencias respecto al tipo de conducta prosocial, en el sentido de que en los chicos dichas conductas eran en mayor medida de tipo abierto u observable (ayudar con los deportes, compartir, prestar ayuda física...), mientras que en las chicas eran de carácter más privado (compartir confidencias, consolar, mostrar comprensión...). El estudio de Lindeman y colaboradores (1997) comentado previamente evidencia niveles similares de conducta prosocial en ambos géneros durante la pre-adolescencia y adolescencia media, mientras que las chicas se muestran más prosociales que los chicos en la adolescencia tardía.

Otros trabajos concluyen mayores niveles de prosocialidad en el género femenino y mayores niveles de conducta antisocial en el masculino. Tal es el caso del estudio realizado por Etxebarria y cols. (2003), en el que se observa que, con la edad, el control inhibitorio aumenta en las niñas y disminuye en los niños, mientras que lo contrario ocurre con la conducta agresiva. En otro estudio realizado por López, Apocada, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998) con una muestra de niños y niñas preescolares españoles, se observaron en situaciones de juego espontáneo cuatro tipos de conducta prosocial: conducta de consuelo, defensa, ayuda y donación. Los resultados indicaron que las niñas puntuaron más alto que los niños en donación y una tasa más global de conductas prosociales que los niños. Otro aspecto de la conducta prosocial en el que los niños y niñas parecen diferir es en la conducta cooperadora o complaciente con las demandas de otras personas. En este sentido, se ha constatado que, durante toda la infancia, las niñas se muestran más complacientes que los niños con los progenitores, los maestros y otras figuras de autoridad (Cowan y Avants, 1988; Etxebarria et al., 2003). Si embargo, Carlo et al. (2001) encontraron que las niñas y los niños estadounidenses mostraban los mismos niveles de cooperación, mientras que las niñas brasileñas, que pertenecían a una cultura más colectivista, resultaron ser más cooperadoras y menos individualistas que

sus compañeros varones. Esas diferencias de género aumentaron con la edad.

Esta misma tendencia se aprecia en un gran número de estudios, en los que se pone de manifiesto que a lo largo de la infancia y la adolescencia las chicas son más prosociales que los chicos, aumentando dichas diferencias con la edad (Beutel y Johnson, 2004; Beutel y Marini, 1995; Block, 1984; Calvo, 1999; Calvo, González y Martorell, 2000; Coie y Dodge, 1998; Eisenberg y cols., 1995; Eisenberg y Fabes, 1998; Eisenberg et al., 2001; Elliott, Bernard y Gresham, 1989; Fabes y Eisenberg, 1996; Fabes y cols., 1999; Fuentes, 1990; González, Martorell, Casullo y Calvo, 1998; Inderbitzen, 1992; Inglés, Méndez, Hidalgo e Inderbitzen, 2003; Rys y Bear, 1997; Zahn-Waxler, Cole, Welsh y Fox, 1995). Sin embargo, según algunos autores, estos resultados han de tomarse con cierta cautela, pues tales diferencias podrían ser reales, pero también podrían deberse al hecho de que los índices de conducta prosocial que se utilizan en muchos trabajos se corresponden más con el rol femenino que con el masculino (López y cols., 1994).

Una explicación de esta mayor prosocialidad observada en las chicas puede ser su mayor internalización de estructuras sociocognitivas prosociales, producto de las diferencias de género en el proceso de socialización (Douvan y Adelson, 1966; Eisenberg y Fabes, 1998). Algunos estudios también apuntan hacia un mayor control inhibitorio de la respuesta emocional y, por ende, de la agresividad, en el género femenino (Kochanska, Murray y Coy, 1997). Por otro lado, existen ciertas evidencias sobre la influencia de los cambios hormonales en el aumento de la agresividad y la irritabilidad en los adolescentes varones, lo cual podría inhibir su tendencia a actuar de forma prosocial (Connolly, Paikoff y Buchanan, 1966; Petersen, 1987; Susman, Nottelmann, Inoff-Germain y Dorn, 1987).

Cabe resaltar también que las normas sociales tienden a reforzar algunas formas de agresión en los chicos más que en las chicas (Eagly y Steffen, 1986). A este respecto, es importante considerar las diferencias de género en las formas de agresividad, en el sentido de que los chicos tienden a presentar una agresividad manifiesta (física y verbal), mientras que la forma de agresión de las chicas tiende a ser de tipo relacional (infligir sufrimiento a otras personas dañando o amenazando las relaciones o los sentimientos de aceptación, amistad o inclusión en el grupo) (Archer y Westeman, 1981; Crick, Casas y Mosher, 1997; Crick y Grotpeter, 1995; Etxebarria y cols., 2003). Por ejemplo, Eisenberg et al. (2001) creen que las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar especialmente todo lo vinculado con las relaciones sociales, los afectos y el

tener en cuenta a los demás, lo que no sólo las empuja a ser más empáticas que los chicos, sino que hace que las diferencias de género aumenten según avanzan los años por un incremento de la empatía en ellas y una disminución de la prosocialidad en ellos.

Los teóricos del proceso de socialización señalan que varones y mujeres presentan patrones diferentes de desarrollo social (Fodor, 1992; Osborn y Harris, 1975; Wolfe y Fodor, 1975, 1977). Mientras que en los chicos se fomenta la aserción negativa (defensa de los derechos personales y expresión de desagrado), la iniciativa en las relaciones con el género opuesto y el comportamiento competitivo/agresivo, a las chicas se les enseña a anteponer las necesidades ajenas, a ceder la iniciativa al otro sexo, a reservarse las opiniones e inhibir los deseos por deferencia a los demás. Así pues, los estereotipos sexuales y las consiguientes pautas educativas originan diferencias en el proceso de socialización de ambos géneros (Fodor, 1992; Merrell y Gimpel, 1998).

Otros datos aportados por Inglés et al. (2003), hacen referencia a que la conducta prosocial está relacionada positivamente con las habilidades sociales y la asertividad, y negativamente con la inadecuación social, la soledad y la ansiedad social, la agresividad y la conducta antisocial. Estudios sociométricos muestran que los niños y adolescentes populares inician y mantienen las relaciones sociales más satisfactorias, poseen un mejor repertorio de habilidades sociales y experimentan menor ansiedad social, mientras que los sujetos ignorados o rechazados manifiestan más conductas sumisas o agresivas (La Greca & Stone, 1993; Inderbitzen et al., 1997; La Greca y Lopez, 1998; Walters & Inderbitzen, 1998).

Siguiendo en este orden de ideas, Eisenberg y Lennon (1983), tras comparar los resultados procedentes de la aplicación de técnicas diferentes para evaluar la empatía, concluyen que, en general, las mujeres responden de manera más empática que los varones en procedimientos de autoinforme, situaciones simuladas e interpretación de historias o escenas. Eisenberg (1991) encontró que las chicas puntuaban más alto que los chicos en el IECA de Bryant y en las dimensiones preocupación empática, toma de perspectiva y malestar personal del IRI de Davis. Posteriormente, Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court (1995) hallaron que, a la edad de 17-18 años, las mujeres puntuaban más alto que los varones en preocupación empática y malestar personal y, a la edad de 19-20, lo hacían en toma de perspectiva y preocupación empática.

Los resultados obtenidos en población española son similares a los hallados en población anglosajona. Concretamente, Mestre, Frías y Tur (1997), utilizando una muestra de varones y mujeres españoles con edades comprendidas entre 13 y 24 años y usando el IRI de Davis, hallaron una interacción género-edad significativa en preocupación empática. Así, las mujeres alcanzaban puntuaciones más altas que los varones en empatía, pero la edad modulaba dichas diferencias. Concretamente, la comparación de las diferencias entre varones y mujeres en los niveles de edad establecidos mostraba un incremento del afecto empático en las mujeres adolescentes desde los 13 a los 19 años, siendo las diferencias significativas entre los niveles de 13-15 años respecto a los de 16-17 y 18-19 años; a partir de esta edad las puntuaciones se mantenían y las diferencias no eran significativas. Respecto a los varones no se observaba ese crecimiento progresivo y gradual que aparecía en el sexo femenino.

1.7. Diferencias de edad o curso en conducta prosocial

Diferentes aproximaciones teóricas, así como estudios de meta-análisis indican que, en general, la conducta prosocial aumenta con la edad hasta llegar a la etapa adulta (Eisenberg, 1986; Eisenberg y Fabes, 1998; Kohlberg, 1976; Piaget, 1965). Sin embargo, si nos centramos en el periodo adolescente, algunos autores puntualizan que este incremento no parece seguir una progresión lineal ascendente, sino que el comportamiento prosocial aumenta durante la infancia, declina en la adolescencia media, y muestra su máximo incremento posteriormente en la última etapa de la adolescencia, debido, en gran parte, al desarrollo de la empatía, del razonamiento moral prosocial y de la capacidad de toma de perspectiva respecto a los estados internos y externos de los demás (Eisenberg, 1990; Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Fabes y cols., 1999; Molero y cols., 1999; Selman, 1980; Shantz, 1983; Underwood y Moore, 1982).

Otros autores indican que aunque el comportamiento prosocial aparece en los niños desde edades muy tempranas, las conductas de ayuda y cooperación, así como otras conductas prosociales, se incrementan con la edad (Etxebarria et al., 2003; Van-Lange, De Bruin, Otten y Joireman, 1997). Debido a la madurez, el niño desarrolla niveles más altos de funcionamiento cognitivo, habilidades sociales, razonamiento moral y experiencias de socialización que explicarían la mayor prevalencia de conducta prosocial a medida que se avanza hacia la adolescencia (Eisenberg y Mussen, 1989; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes, 1995). Según Etxebarria et al. (2003), el

umento de la prosociabilidad con la edad se produce fundamentalmente en las niñas, debido a que con el desarrollo, el control inhibitorio aumenta en las niñas y disminuye en los niños. Sin embargo, otros estudios no han hallado diferencias estadísticamente significativas en función de la edad (Inglés et al., 2003). Un estudio llevado a cabo por Tur et al. (2004), muestra que a mayor nivel educativo mayor capacidad para colocarse en el punto de vista del otro y para desarrollar conductas altruistas y prosociales.

En cuanto a la influencia de la edad sobre la empatía, Bryant (1982) halló que con la edad las mujeres incrementan significativamente la respuesta empática hacia personas de su mismo sexo, mientras que los varones disminuyen su respuesta empática hacia otros varones en el periodo estudiado (hasta la entrada en la adolescencia). Además, Davis y Franzoi (1991) encuentran que con la edad se incrementa la toma de perspectiva y la preocupación empática, mientras que el malestar personal experimenta un descenso significativo. Carlo, Eisenberg y Knight (1992) hallaron una interacción curso-género significativa en toma de perspectiva, de modo que los chicos de 10º grado puntuaban significativamente más que los de 7º grado, pero las chicas de 10º grado no diferían significativamente de las de 7º grado. En preocupación empática, los estudiantes mayores puntuaban significativamente más que los estudiantes jóvenes. Posteriormente, Eisenberg y cols. (1995) hallan un aumento de las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática, y un descenso de ellas en malestar personal, desde los 17-18 años a los 19-20 años.

Relacionado con lo anterior, el trabajo de Lindeman, Harakka y Keltikangas-Järvinen (1997) con una muestra de adolescentes finlandeses evidencia una evolución curvilínea de la agresión en la adolescencia. Así, las manifestaciones agresivas eran poco frecuentes en la pre-adolescencia y en la adolescencia tardía, mientras que mostraban su máxima expresión en la adolescencia media.

Estudios como el de Pakaslahti et al. (2002) informan de una disminución de la prosocialidad a lo largo del periodo adolescente, tanto a nivel cognitivo como comportamental. Sin embargo, en el metaanálisis realizado por Eisenberg y Fabes (1998) hallan que, aunque hay un incremento importante en prosocialidad entre los años escolares y los adolescentes, no hay diferencias entre los 13 y los 17 años. Por último, según la teoría de Kohlberg los niveles de prosocialidad aumentan durante la adolescencia al hacerse más complejos los razonamientos morales y, al mismo tiempo, aumentar la necesidad de coherencia entre pensamiento y comportamiento (Shaffer, 2002).

Calvo, González y Martorell (2001) describen un aumento de la empatía y de la prosociabilidad en las chicas con la edad mientras que en los chicos permanece constante. Sin embargo, parece que las chicas son más prosociales y empáticas sólo cuando las medidas son realizadas de autoinformes (Calvo et al., 2001; Hay, 1994; López, 1994; Pakaslahti et al., 2002), ya que las diferencias se minimizan al utilizar otro tipo de estudios (Eisenberg, 2000b). Aunque el debate sobre estas diferencias de género sigue abierto, los estudios observacionales sugieren que dichas diferencias son reales (Zhan-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992).

1.8. Prevalencia de la conducta prosocial en la adolescencia

En la actualidad, son muy escasas las investigaciones dirigidas a hallar tasas de prevalencia del comportamiento prosocial en estudiantes angloparlantes. Un estudio realizado por Warden y Mackinnon (2003) con una muestra de 131 estudiantes ingleses entre 9 y 10 años, permitió detectar un 16 % de sujetos prosociales.

En España, tan sólo contamos con los estudios realizados recientemente por García-Fernández et al. (2005a y 2005b) que analizaron las prevalencias de conducta prosocial y antisocial en una muestra de 1360 estudiantes españoles de secundaria a partir del *Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes* (TISS; Inderbitzen y Foster, 1992). Observaron una tasa de conducta antisocial del 28.53% (28% varones y 29% mujeres) no encontrándose diferencias significativas en las prevalencias en función del género. Se analizaron también las proporciones en función del curso académico, observándose que, pese a la no existencia de diferencias estadísticamente significativas aparecía una tendencia decreciente a partir de 2º de E.S.O. Respecto a la conducta prosocial se obtuvo una prevalencia del 18.38% (16% varones y 21% mujeres), siendo estas conductas significativamente más frecuentes en el género femenino. Asimismo se analizaron las conductas prosociales en función de la edad, existiendo diferencias significativas entre ambos ciclos, observándose un aumento de este tipo de conductas al aumentar la edad. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto unos niveles de comportamiento prosocial significativamente más elevados en el género femenino, en consonancia con una abundante bibliografía sobre el tema (Calvo, 1999; Eisenberg et al., 2001; Etxebarria et al., 2003; Fuentes, 1990; López et al., 1998).

Por lo que respecta al curso académico, cabe destacar que el comportamiento prosocial incrementa con la edad (Eisenberg y Mussen, 1989; Etxebarria et al.,

2003; Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes, 1995; Eisenberg et al., 2001; Van-Lange et al., 1997). Los datos indican que el incremento significativo parece producirse entre 2º y 3º de E.S.O., coincidiendo aproximadamente con la edad de 14 años.