



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Prosocialidad como Elemento del
Desarrollo de la Personalidad Funcional.
Un Estudio longitudinal en Adolescentes

D^a Clara López Mora
2018



UNIVERSIDAD DE MURCIA
Facultad de Psicología
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

**PROSOCIALIDAD COMO ELEMENTO DEL
DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD FUNCIONAL
UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN ADOLESCENTES**

Tesis Doctoral presentada para optar al grado de Doctor
por

Clara López Mora

Directores:

Dr. Enrique J. Garcés de los Fayos Ruiz
Dr. Juan González Hernández

Murcia, 2018

“Fíate de tu yo pasado. Respeta a tu yo anterior, si mi "yo" del pasado tomó esa decisión era porque creía en ella; ¿Por qué crees que tienes derecho a juzgar lo que tú "yo" anterior decidió?”

“No te creas más listo que tu yo del pasado”

Albert Espinosa (2010)

Agradecimientos

A mis padres, sin ellos no es posible entender las razones de nada de lo que hay escrito aquí.

A mi Madre. Por ser la mujer más resistente que conozco. Por conocerme mejor que nadie y regularme cuando yo no sé hacerlo. Por respetar todas mis decisiones, incluso cuando dudabas que fueran las correctas. Por aquel día, a final de la carrera donde me dijiste “si te agobian unos exámenes, prepárate para lo que viene después”. Por crear la biblioteca de casa. Por tu frase “quitar quites”, resume tu esencia y por ello te admiro. Mucha de la prosocialidad que yo pueda tener, te la debo a ti.

A mi Padre. Por dejar que me parezca un poco a ti. Por ese lado “López” que tantas cosas tiene pero que al fin y al cabo son tres, respeto por los demás, pero también por uno mismo, lealtad y mucha paciencia; Por saber siempre lo que estoy haciendo, aun cuando no lo cuento, y hacerme saber que da igual lo que me calle, que has estado, estas y estarás ahí. Por respetar todas y cuantas decisiones he tomado, aun cuando dudabas que fueran las correctas. Por confiar en mí siempre, sin condiciones.

A mi hermano, por dejarme sentir que soy una de tus personas para los momentos importantes. Me gusta pensar que en algún momento, podré llegar a ser la mitad de buena en esto de la psicología, de lo genio que eres tú con las piezas.

A Aurora. Por tu magia. Por preguntar tan curiosa y sincera cada vez que me veías con el ordenador. Por enseñarnos tanto. Por querernos como tú solo sabes.

A mis amigas. Teresa, Sandra, Trini, Luis, Estefi, Laura, Marivi,... sin vosotras (y sabéis que es literal) no habría llegado a escribir ninguna de estas páginas. No tendré suficientes momentos con vosotras para llegar a agradeceros lo que hicisteis durante 3 días por esta tesis solo por amistad. Además, tampoco tendré momentos para agradeceros los cinco años de

carrera y todos los que llevamos después... Somos el mejor equipo, y os quiero.

A los equipos docentes de los centros de Librilla, Totana, Alhama y Jumilla, que participaron durante los 3 años de estudio desinteresadamente.

A Esmeralda. Por esa amistad sin condiciones, en la que no es necesario decir nada, y siempre dará igual el tiempo que pase, que ni se difumina.

Al equipo de Mentalidad Deportiva, Diana, Aarón, Abel y Mariacon, sin vuestra paciencia y comprensión no hubiera sido posible.

A Maricarmen y Juan. Vuestras preguntas incómodas, siempre vienen bien. Movilizan la acción. Y consiguen que las cosas se cierren.

A Isabel y Octavio. Por darnos vuestro tiempo desinteresado para este trabajo siempre con una sonrisa.

A Quique. Por la pieza final, sin la que no se acaba el puzle.

A Juan, mi compañero, sin ti, este trabajo estaría en un cajón. Gracias. Por el camino. Por la paciencia. Por dejarme ser. Por déjame callar. Por insistir. Por no insistir. Por esta a la altura de todos los roles. Por quererme bien.

Índice

Índice

JUSTIFICACIÓN.....	1
Parte I. Desarrollo teórico.....	5
Capítulo 1. Prosocialidad en la adolescencia.....	6
1.1. Introducción	7
1.2. Origen del concepto y desarrollo posterior	8
1.3. Definición de prosocialidad	11
1.4. Modelo explicativo y variables asociadas del razonamiento prosocial	19
1.4.1. Edad	33
1.4.2. Sexo	44
1.4.3. Rendimiento académico.....	49
1.4.4. Actividad físico deportiva	51
1.5. Instrumentos de medida de la prosocialidad	53
Capítulo 2. Personalidad y sus vínculos con la respuesta prosocial.....	61
2.1. El Modelo Big Five como fuente de la construcción psicosociológica en la adolescencia	67
2.2. Teoría Cognitivo-Social como explicación de la personalidad.....	72
Capítulo 3. Orientación de metas y el desarrollo prosocial.....	79
3.1 Metas en la adolescencia.....	80
3.1.1. Metas como constructo motivacional.....	85
3.2 Concepto, organización y tipos de metas.....	87
Parte II. Aspectos empíricos.....	94
Capítulo 4. Objetivos e hipótesis	95
4.1 Objetivos	96
4.2 Hipótesis de estudio.....	97
Capítulo 5. Método de investigación	98
5.1 Descripción del diseño.....	99
5.2 Descripción del procedimiento.....	100
5.3 Descripción de instrumentos	101
5.4 Análisis de datos.....	108
5.5. Descripción de la muestra.....	112
5.1.1 Estudio 1 (Estudio transversal).	112
5.1.2 Estudios 2 y 3 (Estudio Longitudinal).....	117

Parte III: Resultados.....	123
Capítulo 6. Estudio transversal.....	124
6.1 Descriptivos de las variables objeto de estudio.....	125
6.2 Análisis de las dimensiones objeto de estudio.....	127
6.2.1 Género	127
6.2.2 Rendimiento académico.....	129
6.2.3 Actividad físico-deportiva.....	132
6.3 Modelo causal de las variables objeto de estudio.....	137
6.4 Modelo relacional de las variables objeto de estudio.....	140
Capítulo 7. Estudio longitudinal.....	142
7.1 Prosocialidad. Análisis longitudinal de las dimensiones	143
7.1.1 Estabilidad relativa.....	144
7.1.2 Estabilidad absoluta	145
7.1.3 Comportamiento de la Prosocialidad y el Rendimiento Académico	150
7.2 Personalidad. Análisis longitudinal de las dimensiones	153
7.2.1 Estabilidad relativa.....	155
7.2.1 Estabilidad absoluta	156
7.2.3 Comportamiento de la Personalidad y el Rendimiento Académico	161
7.3 Orientación de metas. Análisis longitudinal de las dimensiones	164
7.3.1. Estabilidad relativa.....	165
7.3.2 Estabilidad absoluta	166
7.3.3 Comportamiento de las Metas Personales y el Rendimiento Académico	173
7.4 Funcionamiento adolescente.	177
Discusión y conclusiones.....	182
Referencias Bibliográficas	201
Anexos	243

Índice de Tablas

Tabla 1. Categorías utilizadas para la codificación del Razonamiento Prosocial	20
Tabla 2. Categorías iniciales Razonamiento Moral.....	22
Tabla 3. Niveles de Razonamiento Prosocial	28
Tabla 4. Instrumentos destinados a la medición y evaluación de la Prosocialidad	60
Tabla 5. Descripción de indicadores funcionales de la Personalidad	66
Tabla 6. Principios básicos de las Metas.....	85
Tabla 7. Taxonomía de las Metas..	89
Tabla 8. Estadísticos de fiabilidad α de las escalas	107
Tabla 9. Distribución de las edades en función del género.....	113
Tabla 10. Frecuencia y % de chicos y chicas. Tiempos de observación.....	117
Tabla 11. Descriptivos rendimiento académico por Asignaturas y Género.....	122
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio	126
Tabla 13. Diferencia de medias. Prosocialidad, Metas, Personalidad y Género	128
Tabla 14. ANOVA PROM y Rendimiento Academico Agrupado	130
Tabla 15. Comparaciones múltiples (Bonferroni). CMA y cursos repetidos.....	131
Tabla 16. Diferencia de medias PROM, CMA, BFQ y Federados vs No Federados...	133
Tabla 17. ANOVA Frecuencia Actividad Físico-deportiva realizada	135
Tabla 18. Comparaciones múltiples (Bonferroni) Frecuencia actividad Físico-deportiva realizada.....	136
Tabla 19. Correlaciones de las variables de estudio	139
Tabla 20. Correlaciones entre T1 T2 y T3 para los factores de Prosocialidad.....	144
Tabla 21. Correlaciones entre T1 T2 y T3 para las dimensiones de Personalidad.....	155
Tabla 22. Correlaciones entre T1 T2 y T3 para las dimensiones de Orientación de Metas	165

Índice de Figuras

Figura 1. Elementos moduladores de la Prosocialidad	7
Figura 2. Componentes de la Prosocialidad	14
Figura 3. Continuo del Razonamiento Prosocial	17
Figura 4. Estructura jerárquica de la personalidad de Eysenck	65
Figura 5. Dimensiones y subdimensiones del Modelo Big Five	70
Figura 6: Capacidades que determinan la acción motivada	74
Figura 7. Categorías de metas personales	90
Figura 8 Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con metas...	92
Figura 9. Distribución de frecuencias para variable género	112
Figura 10. Distribución de los participantes de la muestra en función de la edad	113
Figura 11. Distribución de frecuencias para variable actividad física	114
Figura 12. Distribución de frecuencias. Tipo de actividad física-deportiva	114
Figura 13. Distribución de frecuencias para variable federado	115
Figura 14. Distribución de la actividad física en función del género	115
Figura 15. Distribución de nota media de asignaturas en función del género	116
Figura 16. Distribución de la práctica de AFD en función del tiempo de medida	118
Figura 17. Distribución de la práctica de AFD federada en función del tiempo de medida	118
Figura 18. Distribución de la práctica de AFD federada en función del tiempo de medida	119
Figura 19. Distribución de la práctica de AFD federada en función del tiempo de medida	119
Figura 20. Distribución de la práctica de AFD en función del volumen y tiempo de medida.	120

Figura 21. Distribución de la práctica de AFD en función del volumen, tiempo de medida y hombre.....	121
Figura 22. Distribución de la práctica de AFD en función del volumen, tiempo de medida y mujer	121
Figura 23. Distribución de la nota media académica en función del tiempo de medida y género.	122
Figura 24. Modelo relacional de las variables objeto de estudio I	140
Figura 25. Modelo relacional de las variables objeto de estudio II.....	141
Figura 26. Descriptivos longitudinales para Razonamiento Prosocial	143
Figura 27. Evolución del hedonismo a lo largo de la adolescencia.....	145
Figura 28. Evolución del razonamiento de necesidad a lo largo de la adolescencia....	146
Figura 29. Evolución del razonamiento de aprobación a lo largo de la adolescencia .	147
Figura 30. Evolución del razonamiento estereotipado a lo largo de la adolescencia ...	148
Figura 31. Evolución del razonamiento internalizado a lo largo de la adolescencia....	149
Figura 32. Patrón hedonista en funcion del rendimeinto academico.	150
Figura 33. Patrón razonamiento de necesidad en funcion del rendimeinto académico.151	
Figura 34. Patrón razonamiento de necesidad en funcion del rendimeinto académico 151	
Figura 35. Patrón razonamiento estereotipado en funcion del rendimeinto académico 152	
Figura 36. Patrón razonamiento estereotipado en funcion del rendimeinto académico 152	
Figura 37. Descriptivos longitudinales para factores de Personalidad	153
Figura 38. Tendencias longitudinales para factores de Personalidad	154
Figura 39. Evolución Energía a lo largo de la adolescencia	156
Figura 40. Evolución Afabilidad a lo largo de la adolescencia.....	157
Figura 41. Evolución Tesón a lo largo de la adolescencia.....	158
Figura 42. Evolución Estabilidad Emocional a lo largo de la adolescencia	159

Figura 43. Evolución Apertura Mental a lo largo de la adolescencia.....	160
Figura 44. Patrón Energía en funcion del rendimiento academico.....	161
Figura 45. Patrón Afabilidad en funcion del rendimiento academico	162
Figura 46. Patrón Tesón en funcion del rendimiento académico	162
Figura 47. Patrón Estabilidad Emocional en funcion del rendimiento académico.....	163
Figura 48. Patrón Apertura Mental en funcion del rendimiento académico	163
Figura 49. Descriptivos longitudinales para orientacionde metas	164
Figura 50. Evolucion meta Reconocimiento Social a lo largo de la adolescencia	166
Figura 51. Evolución meta Interpersonal a lo largo de la adolescencia.....	167
Figura 52. Evolución meta deportiva a lo largo de la adolescencia	168
Figura 53. Evolucion meta Emancipativa a lo largo de la adolescencia.....	169
Figura 54. Evolución meta Educativa a lo largo de la adolescencia	170
Figura 55. Evolucion meta Sociopolítica a lo largo de la adolescencia.....	171
Figura 56. Evolución Compomiso Personal a lo largo de la adolescencia	172
Figura 57. Patrón meta Reconoc. Social en funcion de rendimiento académico	173
Figura 58. Patrón meta Interoerpsonal I en funcion de rendimiento académico.....	174
Figura 59. Patrón meta Deportiva en funcion de rendimiento académico.....	174
Figura 60. Patrón meta Emancipativa en funcion de rendimiento académico	175
Figura 61. Patrón meta Educativa en funcion de rendimiento académico.....	175
Figura 62. Patrón meta Sociopolitica en funcion de rendimiento académico.....	176
Figura 63. Patrón Compromiso Personal en funcion de rendimiento académico	176
Figura 64. Modelo personalidad funcional adolescente, T1	179
Figura 65. Modelo personalidad funcional adolescente, T2	180
Figura 66. Modelo personalidad funcional adolescente, T3	181

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad las corrientes educativas giran hacia la especificidad de la educación y la atención a la diversidad en las aulas (Cordero-Ferrera, 2015; Vidal, Cascarosa y Roda, 2016), de manera que la enseñanza se entiende como un proceso que debe abordarse desde la perspectiva de la individualización de capacidades *atencionales* (Hogue, Bobek, y Evans, 2016; Ison y Korzeniowski, 2016), *motivacionales* (Krüger, Formichella, y Lekuona, 2015; Serrano y Andreu, 2016; González y Portolés, 2014; Midgley, 2014; Hanus y Fox, 2015), *intelectuales* (Luong, Strobel, Wollschläger, Greiff, Vainkainen, y Preckel, 2017), *emocionales* (Perera, y DiGiacomo, 2013; Eisenberg, Sadovsky, y Spinrad, 2005; Morales y López-Zafra, 2009) y *psicociales* (Broc, 2017; Rabiner, Godwin, y Dodge, 2016). Aunque en menor cuantía, también existen planteamientos educativos que contemplan cómo los factores de personalidad configuran de manera permanente en un proceso constructivo y de maduración, junto a variables relacionadas directamente con el rendimiento escolar (Caprara y Cervone, 2000; Caprara, Vecchione, Barbaranelli, y Alessandri, 2013; González, Garcés de los Fayos, y Ortega, 2014; Portoles y González, 2016).

Son cada vez más frecuentes estudios que argumentan la relevancia de la capacidades de los estudiantes para regular sus emociones, como elemento clave en el funcionamiento académico (Di Giunta et al., 2016; Jiménez-Morales, y López-Zafra, 2013; Oram, Ryan, Rogers, y Heath, 2017), atendiendo a necesidades del adolescente ante las relaciones sociales. Adolescentes que señalaban peor regulación emocional y autopercepción negativa de sus habilidades académicas, presentaban actitudes negativas hacia la escuela y las relaciones sociales dentro de la misma, y percibían un mayor control de sus padres hacia las tareas de aprendizaje escolar (Caprara, et al., 2013; Jiang, Bong, y Kim, 2015; McCabe, 2015). Por otro lado, otros estudios señalan que factores como la motivación (Inglés, Aparisi, García-Fernández, Núñez-Pérez, y Martínez-Monteagudo, 2016; Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010; Wentzel y Muenks, 2016), inteligencia emocional (Gehlbach, Brinkworth, King, Hsu, McIntyre, y Rogers, 2016; Morales y López-Zafra, 2009), responsabilidad (Gutiérrez Escartí y Pascual, 2011) o habilidades sociales (Gerbino et al., 2017) son elementos diferenciadores en el rendimiento de cada adolescente.

Además de los elementos anteriormente nombrados, la literatura científica relaciona las características de personalidad (factores disposicionales de la persona), con la funcionalidad de los adolescentes en el ámbito académico. Estudios bajo el modelo *Big Five* han señalado las dimensiones de inteligencia, apertura mental y la escrupulosidad como importantes predictores del logro académico, medido a través de la nota media de los estudiantes (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, y Pastorelli, 2003; Debicki, Kellermanns, Barnett, Pearson, y Pearson, 2016; Hair y Graziano, 2003; Stoll, Rieger, Lüdtke, Nagengast, Trautwein, y Roberts, 2016; Zhang, y Ziegler, 2016). Recientemente Gerbino et al., (2017), han demostrado que la apertura mental predice significativamente mejores calificaciones a corto y largo plazo, a pesar de la alta estabilidad del factor en los cinco años; además en factor extraversión predice negativamente el rendimiento obteniendo como conclusión que la personalidad es un recurso clave a tener en cuenta en el logro académico de los adolescentes

Atendiendo a la configuración de cierto patrón funcional-disfuncional de la personalidad ante el rendimiento académico, se han señalado relaciones negativas con escrupulosidad y psicoticismo, al mismo tiempo que positivas con amabilidad, responsabilidad y extraversión (Heaven, Mak, Barry, y Ciarrochi, 2002). En este sentido, los factores más vinculados a la conducta social y prosocial, señalan aspectos positivos entre la sociabilidad y extraversión para el buen rendimiento académico en la secundaria (Eysenck, 1997), incluso tenidos en cuenta como elementos clave para el rendimiento académico más allá de la inteligencia y rasgos de personalidad (Gerbino et al., 2017; Gutiérrez, Palacio, y Pellerano, 2010; Vazsonyi, Ksinan, Mikuška, y Jiskrova, 2015).

El *factor prosocial* se considera un elemento mediador de la relación con el ambiente que le rodea. Están relacionadas positivamente con el logro académico, ya sea contemplado en sus diferentes planos: *conducta* (Eisenberg, y Spinrad, 2014; Caprara y Bonino, 2006; Redondo, Ingles, y García-Fernández, 2014) entendidas como actos prosociales tales como habilidades sociales, tendencia empática, acciones cooperativas, complacientes, dirigidas a compartir, conductas sociales al cumplimiento de normas (responsabilidad social); o *razonamiento* (Carlo, Eisenberg, y Knight, 1992; Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva, y Frohlich, 1996; Eisenberg-Berg y Neal, 1979; Martí , 2010; Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper, y Mestre, 2016), dirigido a explicar la tendencia e intención social del individuo, asociada con los valores morales, sus juicios

y un razonamiento cognitivo, que posiciona sobre una opinión y la consecuente toma de decisión que configura la actitud moral prosocial ante situaciones marcadas por conflicto de intereses entre personas ajenas a uno mismo (Carlo, 2006).

En contextos generales encontramos estudios relacionan la madurez y presencia de conciencia, acogimiento y apertura mental, con una mayor probabilidad de elevados niveles de prosocialidad (Eisenberg y Spinrad, 2014; Luengo, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò, Castellani, y Caprara, 2014; Wray-Lake, Syvertsen, y Flanagan, 2016). Otros, señalan relaciones de influencia entre el aumento de prosocialidad y la existencia de recursos resilientes (Xie, Chen, Lei, Xing, y Zhang, 2016), empáticos (Calvo, González, y Martorell, 2001; Tur-Porcar, et al., 2016), habilidades sociales (Durán, Seguí, y Doi, 2016; Gutiérrez, Escartí, y Pascual, 2011), y de regulación emocional (Caprara, et al., 2013; Inglés, et al., 2016).

En contextos académicos, los estudios han venido señalando que los estudiantes prosociales obtienen mejores calificaciones académicas y repiten menos cursos que los no prosociales (Inglés, Martínez-González, y García-Fernández, 2015). La conducta prosocial y el éxito académico establecen una relación predictiva recíproca, de manera que una mayor incidencia de conductas prosociales inciden en el éxito académico, y viceversa, percibir el éxito académico aumenta la probabilidad de la aparición las conductas prosociales (Dijkstra y Gest, 2015; Ferguson, 2015; Redondo et al., 2014).

A la hora de estudiar el éxito o fracaso académico de los adolescentes en la escuela, se hace relevante contemplar la orientación de metas que presentan (atendiendo a que la voluntad de seguir aprendiendo), depende estrechamente de una interacción entre los tipos de metas sociales y académicas que los estudiantes tienen en el aula (Wentzel y Muenks, 2016). Entendiendo la adolescencia como un periodo de desarrollo básico, el individuo se construye psicosocialmente, determinando y regulando en última instancia la conducta, las relaciones sociales y estilo de vida del sujeto (Portolés y González, 2016).

La conveniencia de tenerlos en cuenta a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes, y no atribuir toda la responsabilidad del rendimiento únicamente a los factores cognitivos, ha permitido una abundante argumentación de estudios centrados en el ámbito académico señalando vinculaciones entre aspectos como los rasgos de

personalidad (Kyllonen, Lipnevich, Burrus, y Roberts, 2014; Salgado y Táuriz, 2014; Vedel, 2014), gestión de las relaciones emocionales-sociales (Perera y DiGiacomo, 2013; St. Clair-Thompson, Bugler, Robinson, Clough, McGeown y Perry, 2015), y los objetivos perseguidos por los adolescentes (Bernande, 2014; O'Connor y Paunonen, 2007; Sanz de Acedo, Ugarte, Lumberras, y Sanz de Acedo, 2006).

Tales hallazgos reafirman la necesidad de asumir una aproximación integrada para comprender y explicar las variaciones en el logro académico de cada uno de los estudiantes. Las aportaciones de los autores hasta aquí mencionados constituyen fundamentalmente el marco teórico-conceptual de la presente investigación. Tal marco teórico-conceptual se fracciona en tres bloques: desarrollo de la prosocialidad (capítulo 1) donde se exponen las características del constructo, así como los principales instrumentos de medida y la relación existente con las variables de estudio, personalidad (capítulo 2) donde se expone la teoría por la que se rige este estudio y los vínculos existentes con la funcionalidad del adolescente, y orientación de metas (capítulo 3) donde se expone el funcionamiento y papel que juegan en la estructura los objetivos que nos marcamos, así como su relación con las variables estudiadas.

Los esfuerzos del presente estudio, centra n los objetivos en: a) analizar la influencia de las variables personales sexo, edad, actividad física y nivel educativo sobre el desarrollo del razonamiento prosocial y b) sobre la personalidad y orientación de metas de jóvenes españoles, utilizando para ello dos estudios, uno de tipo transversal (N=601) y un segundo de tipo longitudinal (N=101) con edades comprendidas entre 14 y 21 años y cuyos niveles educativos son 4º ESO, 1º Bachillerato, 2º Bachillerato, y Ciclos pre-profesionales. También se analiza la influencia contextual del tipo de actividad física realizada sobre el desarrollo del razonamiento prosocial de los adolescentes. Tales objetivos generales se traducen en las hipótesis específicas señaladas en cada capítulo de la parte empírica de la investigación (capítulos 5, 6 y 7).

Parte I. Desarrollo teórico

Capítulo 1. Prosocialidad en la adolescencia

1.1. Introducción

En esta primera parte, se ahondará en la descripción del constructo prosocialidad desde las distintas perspectivas que ofrece la *Psicología Social* (disciplina donde se han iniciado las investigaciones y aproximaciones al concepto), la *Psicología Básica* (porque como se comprobará, en la prosocialidad están presentes y median procesos básicos como son los factores afectivos, emocionales y cognitivos) (Martí, 2010), la *Psicología de la Personalidad* (elemento base en la modulación y explicación de las conductas finales del individuo, así como de su manera de interpretar el mundo que le rodea), y desde la *Psicología Evolutiva* (ya que las conductas de ayuda y cooperación se presentan en muchas más especies superiores, pero con particularidades específicas en este caso de la prosocialidad). Es decir, se buscará la descripción del constructo Prosocialidad desde una perspectiva global, integradora, dinámica, sistémica e interactiva (Figura 1).

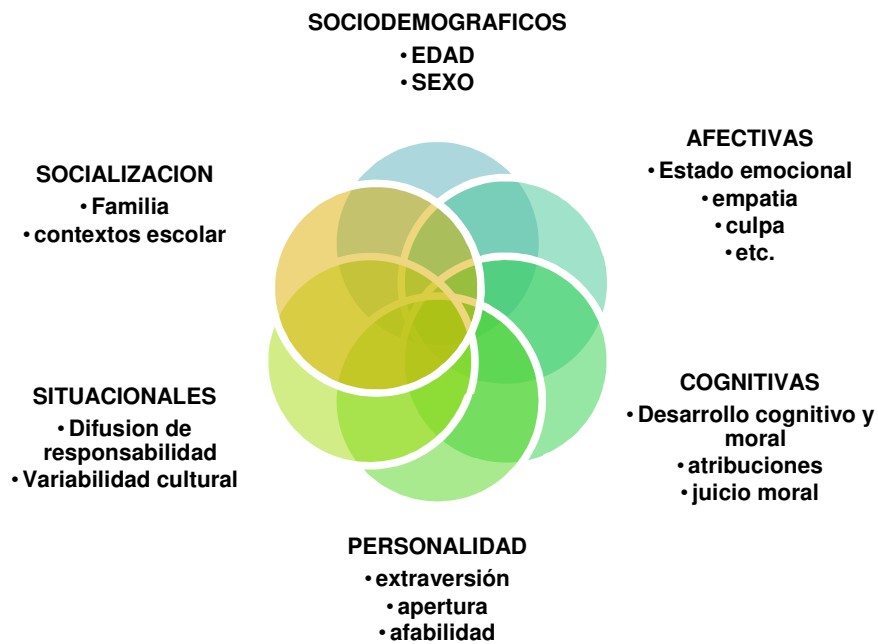


Figura 1. Elementos moduladores de la prosocialidad

El concepto prosocialidad como tal nace de la mano de Eisenberg en la década de los setenta (Eisenberg, 1978; Mussen y Eisenberg, 1977), históricamente ligado a conceptos como empatía, altruismo, cooperación, ayuda, moral. A pesar de su relación con estos conceptos “afines”, ampliamente desarrollados por la comunidad científica, existen grandes dificultades a la hora de encontrar consenso en cuanto a la definición de prosocialidad y sus características. (Boehm, 1999; Eisenberg y Miller, 1987; Konrath et al, 2015; Leffel, 2008; Malti, Gummerum y Buchmann, 2007; Sanchez-Quejia, Oliva y Parra, 2006). En los siguientes apartados contextualizaremos el surgimiento del constructo prosocialidad y sus diferentes matices.

1.2. Origen del concepto y desarrollo posterior

Cuando se realiza una aproximación al concepto “prosocialidad”, lo más común es encontrar textos donde, con el objetivo de delimitar el espacio conceptual de la misma y sus características, utilizan la contraposición de conceptos antagonistas (agresividad) o se valen de conceptos afines (altruismo, empatía...) ya que todos ellos tienen su base en los mismos procesos cognitivos, afectivos y motivacionales.

Al hacer revisión de los primeros los artículos inmediatamente anteriores al surgimiento del concepto de prosocialidad, destacan la inclusión sistemática del concepto “moral” y sus derivados como “razonamiento moral” o “conducta moral” . (Espinosa y Jolluskin, 1999; Urquiza, y Casullo, 2006; Zumalabe, 1994). Aunque previamente se buscara contextualizar el origen del surgimiento de estos estudios y la literatura, vale la pena remontarse a Sócrates y su premisa básica “los humanos somos seres eminentemente sociales, incapaces de vivir aislados de la comunidad para subsistir”. Es decir, hay una razón biológica de supervivencia que justificaría las acciones de interacción y por ende cooperación entre humanos.

Ahora bien, las conductas cooperativas pueden ser de signo negativo o positivo, altruista o egoísta, complicando de este modo la ecuación e introduciendo en ella un amplio abanico de variables a tener en cuenta en la explicación y justificación del proceso.

Trasladado al método científico (y en especial para la psicología) las investigaciones se orientan hacia la comprensión de las infinitas formas en que los humanos se

comportan en presencia de la comunidad, con el objetivo de aportar luz a las razones que llevan a actuar de una u otra forma.

En un primer momento, las investigaciones se centraban en estudiar los perfiles y las motivaciones que llevan a las personas a comportarse de manera agresiva, egoísta, es decir todo aquello que lleva al individuo a comportarse y relacionarse de manera “negativa” y “dañina” (Martí, 2010). Posteriormente, las conclusiones de los estudios y la necesidad de la sociedad para responder a preguntas como ¿somos esencialmente altruistas o egoístas?

Darley y Latané (1968), planteaban cuestiones sobre como los individuos razonaban sus conductas hacia la sociabilidad, donde pretendían describir y encontrar elementos sobre las respuestas de ayuda y su comprensión en las interacciones humanas:

- ¿Por qué los ciudadanos no responden al dolor o los dramas de sus conciudadanos?
- ¿Qué motiva a las personas a actuar de manera altruista?
- ¿El altruismo es el resultado de una exposición a ambientes altruistas o es una conducta determinada por los genes?
- ¿Sólo los seres humanos se comportan de manera altruista o es un comportamiento compartido por otros animales?,
- ¿Los seres humanos se mueven más por la optimización de sus recursos o son capaces de sacrificarlos para resolver de mejor manera situaciones conflictivas?

Apoyados en Rosenthal (1999) se observa como detonante de este interés, un caso de asesinato en la década de los sesenta, en el que una joven fue apuñalada en la mitad de la calle en una zona residencial de la ciudad de Nueva York, y al menos 38 testigos habían observado el ataque –y ninguno de ellos intentó intervenir a pesar de que el ataque duró más de media hora.

Ante esta coyuntura social aparece una nueva corriente, la psicología moral, que pretende investigar sobre el polo opuesto, la cooperación positiva, Con el fin de descifrar cuales con las motivaciones o cogniciones que les llevan a ejecutar conductas de ayuda a los demás y en ocasiones incluso hasta poner en riesgo su vida (Caprara, y Bonino, 2006). En esta nueva etapa, se introducen en el horizonte científico nuevos

conceptos ubicados en el polo contrario de la cooperación o relación social como altruismo y egoísmo. Actuar y/o ejecutar acciones dirigidas hacia otros seres, movilizadas con un fin de beneficio al otro o de beneficio a uno mismo, pero en esencia moviliza la acción por la presencia de otro sujeto externo al individuo.

Estas y otras cuestiones, se hacen con el panorama científico de la época y han ido desarrollándose hasta crear distintos niveles en la búsqueda de los porqués del comportamiento social en los humanos, en este caso los porqués de la presencia o ausencia de las conductas de ayuda. Desde ese momento se populariza y disemina por los diferentes campos científicos, en donde se aúnan esfuerzos para encontrar explicaciones a las causas y a las consecuencias en la persona y en su entorno del actuar pro-social.

Por ejemplo, desde las disciplinas biológicas y de la teoría de la evolución autores como Trivers (1971), Darlington (1978) o Axelrod y Hamilton (1981), se plantean cuestiones del tipo: ¿El altruismo es más adaptativo que el egoísmo? ¿Bajo qué condiciones emerge la cooperación en un mundo de egoístas sin una autoridad central? ¿La selección del grupo de parientes permite reconciliar el egoísmo y el altruismo? o ¿Qué similitudes y diferencias existen en el comportamiento social de los seres humanos y los primates superiores? Desde las Ciencias Sociales, en especial la psicología, diversos investigadores, como Aderman y Berkowitz, (1970), Batson, Håkansson, Chermok, Hoyt, y Ortiz (2007), Black, Wenstein y Tannur (1974), Eisenberg, Eggum y Di Giunta (2010), Eisenberg-Berg y Mussen (1978), Hornstein, LaKind, Frankel y Manne (1975), Hoffman y Levine (1976), Janssens y Dekovic (1997), Krebs (1970, 1975), Levine y Hoffman (1975), han planteado trabajos donde se tratan preguntas del tipo: ¿el comportamiento de ayuda responde a normas sociales o es una característica propia de la naturaleza psicológica de los seres humanos? ¿Es una conducta que se aprende por observación o por condicionamiento operante? ¿Es una meta importante para el proceso de socialización? ¿Depende del nivel o estadio en el que se encuentre la persona? ¿Las acciones de ayuda dependen o no dependen de ambientes altruistas? ¿Qué tanto por ciento de las prácticas de crianza determina el comportamiento prosocial?

En el trabajo que se ocupa en esta tesis, basado en autores como Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006), se sostiene que el interés por conocer las características y el desarrollo

del comportamiento prosocial, se debe a su importancia en la cualificación de las interacciones entre individuos y entre grupos. La sociedad necesita que se promuevan comportamientos sociales que contribuyan a la convivencia, a la tolerancia y a la participación activa de los ciudadanos. Y dado que la sociedad está necesitada de la promoción de estas conductas positivas, es necesario el conocimiento y estudio detallado de las mismas.

1.3. Definición de prosocialidad

Hablar de prosocialidad, es hablar de referentes como son Eisenberg (1982), Carlo (1991; 1992), Caprara (2012), y Roche (1982;1998; 2004). En este trabajo, y tomando como base las investigaciones de Nancy Eisenberg, se parte del hecho la existencia de diferencias esenciales entre el comportamiento prosocial y el altruismo.

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

En cambio, Roche (1982), entiende el altruismo y la prosocialidad como conceptos equiparables, aunque si bien considera esta ultima una denominación más aséptica que define como: *“Aquella tendencia a ayudar, beneficiar a otra persona o grupo de personas sin que exista previamente una recompensa exterior anticipada. Estas acciones a veces suponen coste, riesgo o autosacrificio. Comprende muchas conductas: generosidad, ayuda en la pena o apuro, compartir presiones, donación, cooperación y en general la participación en actividades tendentes a mejorar el bienestar de los demás reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la violencia”* (101-114)

En 1986, Zanden la define como: *“Actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad”* (Vander Zanden, 1986)

En 1990, Eisenberg y Fabes, retoman la definición y señalan lo siguiente: *“Definimos la conducta prosocial como voluntaria y con intención de beneficiar a otros. La conducta prosocial está determinada por múltiples causas, incluido egoísmo, orientación hacia otros e intereses concretos. Especial importancia para entender el razonamiento moral es el subgrupo de conductas prosociales denominas altruismo.”* (131-132)

En 1992, González la define como: *“Se entiende por conducta prosocial toda conducta social positiva con o sin motivación altruista. Positiva significa que no daña, que no es agresiva. A su vez se entiende por motivación altruista el deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio. Por el contrario, la motivación no altruista es aquella que espera o desea un beneficio propio además del, o por encima del, ajeno. Como se ve, la definición incluye un aspecto conductual (alude a conductas) y otro motivacional (alude a motivaciones)(70-72).*

Por tanto, todos ellos incluyen el altruismo como elemento de la conducta prosocial, pero con una definición propia. Se entiende pues por “Altruismo”, aquello que se refiere a un tipo específico de conducta prosocial “acciones voluntarias planeadas para beneficiar a otro las cuales están intrínsecamente motivadas” (Eisenberg y Mussen, 2003). Esto es, actos motivados por impulsos internos tales como el interés y la simpatía por otros, o por valores y auto-recompensas más que por ganancia personal.

Ahora bien, es necesario delimitar un poco más estos dos conceptos, con el fin de poder alcanzar una mejor comprensión de ellos. Ambos términos comparten la característica de ser acciones específicas y no solo actitudes, con lo cual se quiere resaltar el hecho de “prosocialidad y altruismo se concretan en el hacer”, obteniendo consecuencias inmediatas sobre los sujetos que realizan tales acciones, las cuales pueden llegar a ser lo suficientemente comprometidas como para poner en riesgo la integridad de las personas y de sus reacciones.

En todo momento, estas definiciones nos hablan de acciones y de ejecutar comportamientos, aunque desde la psicología básica autores como Janssens y Dekovic

(1997) añaden que debe diferenciarse el “comportamiento prosocial” (del que todos los autores hablan) del “razonamiento prosocial” (ya que es un paso previo a toda acción de la persona). De acuerdo con estos autores, *comportamiento prosocial* sería lo referente a la preocupación por otra persona que implica un coste para el individuo. Tales acciones incluyen el compartir, consolar o ayudar a otro en peligro, incluso hacer una donación a una persona necesitada.

Mientras, *razonamiento prosocial moral*, implica elaborar juicios acerca de los conflictos en los que el individuo, tiene que elegir entre satisfacer sus deseos y necesidades y las de los demás, en un contexto en el que las leyes, castigos, autoridades, obligaciones formales y otros criterios externos, son irrelevantes o no destacados. Tal diferenciación, es un elemento extremadamente importante a la hora de entender en su globalidad, el concepto de prosocialidad.

Haciendo un breve recopilatorio del hilo argumental, y de cara a poder comprender qué es y cómo funciona la prosocialidad, se ha partido desde los comportamientos (parte visible de la conducta y objetivamente medible por la persona y el contexto social). Con el avance de la investigación, se aprecia y da forma a lo que podría denominarse la *columna vertebral de la prosocialidad* (Figura 2Figura 2), aportando una funcionalidad a la comprensión y actuación en los procesos socializadores (relaciones de intimidad, de poder, de sumisión, asociadas a valores, etc.), ya que el proceso prosocial se considera un concepto más complejo que comprende razonamiento y conducta (Caprara, y Bonino, 2006; Eisenberg y Mussen, 2003; Eisenberg y Spinrad, 2014).

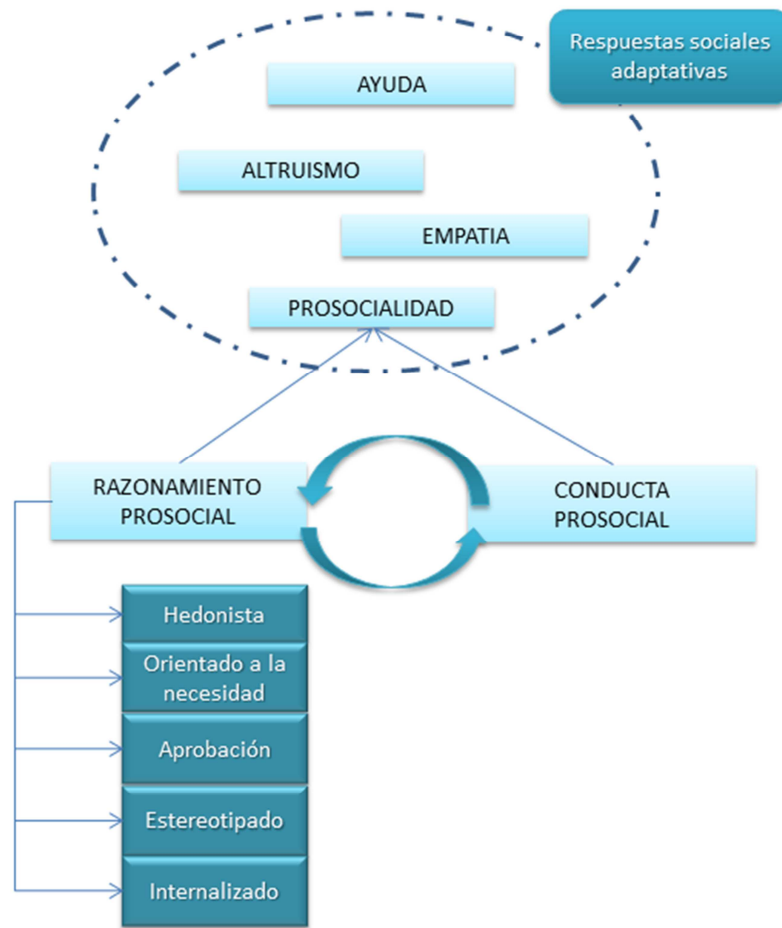


Figura 2. Componentes de la prosocialidad (Fuente: elaboración propia)

Este último paso, nos lleva a un siguiente nivel en la investigación, para intentar determinar las siguientes cuestiones: ¿Las conductas prosociales modelan a la persona?, ¿Existe algún proceso interno que active o potencie estas conductas prosociales a través del razonamiento prosocial?, ¿Cuál es el funcionamiento del razonamiento prosocial que antecede a la conducta?, ¿En función del tipo de argumentación cognitiva (que en última instancia desencadena el comportamiento prosocial) existen diferencias en la persona?, entre otras. Todas estas cuestiones se ven reflejadas en la construcción de los instrumentos de medida, que han evolucionado desde los centrados en las conductas prosociales básicas, hasta los que diferencian entre los argumentos internos previos (razonamiento) a la ejecución de conductas positivas. (Caprara, Alessandri, y Eisenberg, 2012).

A este respecto, Caprara, Alessandri y Eisenberg (2012), señalan que el comportamiento prosocial tiene claras consecuencias positivas sobre la persona que realiza este tipo de acción, manifestando algún tipo de beneficio personal o para su contexto sociedad en general. Por ejemplo, los niños prosociales son quienes muestran un mejor desempeño en la escuela y tienen menos riesgo frente a los problemas de comportamiento con los demás.

Si bien es posible reconocer la conducta de ayuda en otras especies, la prosocialidad supondrá un tipo de acción más compleja ya que implica el apoyo razonado en valores y principios éticos. De esta manera, aunque en sus orígenes se asocia exclusivamente con el comportamiento cooperativo general, la prosocialidad va tomando una forma humana (el ser humano es un ser social y su conducta esta inexorablemente asociadas a la cultura y a las determinaciones sociales). Es aquí en donde el entorno, la familia o las experiencias, juegan un papel importante en la modelación del individuo a través de los procesos de aprendizaje, en sus formas de relacionarse con el mundo que lo rodea (Luciano, Gómez-Becerra, y Valdivia, 2002; Martínez y González, 2017; Ruiz-Castañeda, y Gómez-Becerra, 2012).

Hasta este momento se ha utilizado indistintamente los conceptos de prosocialidad o razonamiento prosocial, junto al de conducta prosocial. A partir de ahora, se intentara delimitar el espacio conceptual de cada uno en cuanto a su relevancia para la adolescencia, y de cómo la literatura científica lo ha vinculado con el resto de variables objeto de estudio:

(a) La *prosocialidad*, es entendida como la disposición a recurrir a las acciones que se interponen para beneficiar al otro; ocupando un lugar que pertenece a la esfera de las costumbres, prácticas y el modo habitual de interacciones social (Caprara, 2009). Se refiere fundamentalmente a una tendencia a actuar en formas que tienen en efectos positivos para el otro.

(b) El *razonamiento prosocial*, se refiere al discurso interno sobre conflictos en los que el individuo debe elegir entre satisfacer sus propios deseos o necesidades, y los deseos o necesidades de los demás, en contextos donde la normatividad contextual es irrelevante o no está claramente especificada (Eisenberg, Fabes, y Spinrad 1998). Se encuentra estrechamente relacionado con la conducta prosocial e incluye elementos

afectivos (empatía, preocupación por los demás, etc.) y cognitivos. El razonamiento prosocial respondería a una serie de categorías (Figura 3) que agrupan los tipos de argumentos que un individuo puede utilizar para tomar la decisión de ayudar o no.

- *Razonamiento hedonista*: contiene argumentos de reciprocidad directa, pragmático y relaciones afectivas.
- *Razonamiento dirigido a la aprobación de los demás*: los argumentos para decidir cuál es la conducta correcta pasan por la aceptación social del entorno.
- *Razonamiento orientado al interés por las necesidades del otro*: en este tipo encontramos argumentos referentes al interés por las necesidades psicológicas, materiales o físicas de los otros.
- *Razonamiento estereotipado*. Los argumentos de esta categoría se definen principal mente en base a “ser o no ser una buena persona”, “que haría la mayoría”, “acciones en función del rol”, etc. En este subtipo el “efecto social” está muy interiorizado por la persona.
- *Razonamiento internalizado*. Este subtipo sería la máxima expresión de prosocialidad, de razonamiento prosocial en base a la definición principal, el más antiséptico. Incluye argumentos del tipo:
 - Razonamiento centrado en una orientación empática abierta
 - Razonamiento que se basa en el afecto internalizado, ya sea el afecto negativo internalizado por las consecuencias de una conducta, por la pérdida de autorespeto y no cumplir con los valores personales de cada individuo. Afecto positivo relacionado con las consecuencias que se derivarían de ayudar, del auto-respeto, y la vivencia de valores propios.
 - Otros tipos de razonamiento abstracto como reciprocidad generalizada, interés por la condición de sociedad, orientación al valor, a la norma, a la ley internalizada y preocupación por los derechos de los demás.



Figura 3. Continuo del Razonamiento Prosocial (Eisenberg, 1978)

(c) Y respecto a la *conducta prosocial*, se alude a la definición aportada al inicio del presente capítulo, y se refiere a acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. Tales acciones implican a menudo algún costo, auto-sacrificio o riesgo por parte del actor. Bajo este rotulo se contempla una amplia variedad de conductas, que incluyen la generosidad, el altruismo, la simpatía, ayudar a la gente que en apuros proporcionándoles apoyo material o psicológico, compartir posesiones donando caritativamente y participando en actividades destinadas a mejorar el bienestar general reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la brutalidad.” (Eisenberg1978; Mussen y Eisenberg, 1977).

Es en este nivel de la columna vertebral (en la conducta o acción), donde aparecen conceptos afines (aunque no sinónimos) como empatía, altruismo o simpatía. El *altruismo* es uno de los conceptos más asociados y con riesgo de confusión conceptual, debido a la asociación que se ha venido haciendo históricamente en las investigaciones. Definido como “*amor incondicional al prójimo*” (Caprara, 2009), el altruismo pertenece a la esfera de los sentimientos, de los motivos y valores que guían a la

persona a desear el bien de los demás, incluso a costa de sacrificarse a uno mismo. Se trata fundamentalmente de un “*sentir por favorecer al otro*”.

Otro concepto con riesgo de confusión es la *empatía*. Eisenberg, Sadovsky y Spinrad (2005), definen la empatía como una respuesta afectiva que se deriva de la aprehensión o comprensión del estado o condición emocional del otro, y es algo similar a lo que la otra persona siente en esa situación determinada. Así, si una persona observa a alguien que está triste, y consecuentemente se siente ella misma triste, esta persona está experimentando empatía, y a veces la respuesta inducida vicariamente es el resultado de la exposición directa a la emoción del otro (Eisenberg, Carlo, Murphy y van Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998).

Bierhoff y Rohmann (2004), sostienen que la empatía moviliza el comportamiento altruista, movido principalmente por un intento por reducir el sufrimiento de la otra persona. Requiere de habilidades personales como la *adopción de perspectiva* (hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro) y el sentimiento de *malestar personal* (alude a la tendencia a sentirse intranquilo o incómodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades) (Eisenberg *et al.*, 1995; Eisenberg, 2000; Hoffman, 1990; Underwood y Moore, 1982).

Paralelamente, la respuesta emocional que implica interés por el estado emocional del otro es denominada *simpatía* (Eisenberg, Sadovsky y Spinrad. 2005). Así por ejemplo, si una persona ve a otra persona triste y siente interés por ella, lo que experimenta se denomina simpatía aunque no implica la vivencia emocional del otro. Como puede apreciarse la sutil diferencia con empatía se centra en la conducta de mostrarse cercano aunque no requiera necesariamente compartir la emoción o circunstancia que rodeen a la otra persona.

Con estos elementos, ya es posible vislumbrar el mecanismo de funcionamiento prosocial. Diferentes elementos pertenecientes a distintas esferas de la psicología, interactúan de manera conjunta y bidireccional, para ir dando lugar a una serie de conductas, pensamientos y bases personales en el individuo, hasta dar lugar a la configuración mental de la prosocialidad.

Cada uno de los elementos descritos en la ya mencionada columna vertebral de la prosocialidad, se configuran con entidad propia con respecto a los otros, adquiriendo

mayor o menor protagonismo, en función de la etapa evolutiva, personal y de interacción social en la que se encuentre el individuo.

1.4. Modelo explicativo y variables asociadas del razonamiento prosocial

La mayoría de los autores que han realizado investigaciones sobre la línea del juicio moral, se han centrado en el razonamiento moral orientado a la justicia y orientado a la prohibición (razonamiento sobre dilemas morales en los que las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales son el eje central) (Kohlberg, 1981), aunque algunos investigadores han estudiado cuestiones relacionadas con la moralidad positiva (tipo de discurso mental orientado a la argumentación de la ayuda que realiza la persona sobre estos dilemas morales exentos de condicionantes como marcos legales, normativos, figuras de autoridad, castigos y/o consecuencias punitivas) (Damon 1977; Eisenberg 1986; Eisenberg y Rot, 1980, Eisenbert y Neal, 1979, Eisenberg, Lennon, y Roth 1983, Carlo, Knight, Eisenberg, y Rotenberg, 1991).

En consonancia con los postulados sobre el juicio moral (Piaget, 1932), donde se señalaba que los niños tienen un nivel más avanzado de razonamiento moral en dilemas reales que dilemas hipotéticos y que además esta diferencia de razonamiento podía estar motivada por (a) la tendencia a que el pensamiento verbal se quede atrás del pensamiento operacional-concreto o (b) el egocentrismo generalizado del niño pequeño (que hace que la tarea de atender a los estados psicológicos internos que subyacen a la conducta de otro (intenciones) sea más difícil que experimentar los propios estados internos (motivaciones)), Eisenberg y Neal (1979) realizan un primer estudio donde evalúan mediante metodología observacional las acciones de ayuda en 25 niños de entre 46 y 68 meses, durante 12 semanas en su entorno educativo habitual.

Los incidentes espontáneos de conductas reconfortantes (preguntas sobre el estado del compañero) o de ayuda (gestos claros de apoyo al compañero) se codificaron en diferentes categorías (Tabla 1), obteniendo como resultado que los niños tendían a explicar sus conductas utilizando argumentos referidos a las necesidades de los compañeros. Aunque las argumentaciones referidas al beneficio común, la amistad o la intención de compartir también fueron habituales. Un dato relevante, fue que los niños

no utilizaron argumentos que indicaran una motivación orientada a evitar el castigo o a contentar a la autoridad, es decir, ningún niño presento la etapa 1 de Kolberg. Pero además tampoco se encontró un uso habitual de argumentos que indicaran la presencia de razonamientos estereotipados, hedonistas u orientados a la aprobación.

Tabla 1

Categorías utilizadas para la codificación del RP en Eisenberg y Neal (1979)

Categoría	Descripción
Orientación autoridad / castigo	El niño hace referencia a las demandas de las autoridades y / o castigos, (similar a etapa 1 de Kohlberg,(1969)
Orientación hedonista	(el niño justifica comportamiento con referencias a un egoísta <u>esperado ganancia</u>
Orientación a la ganancia mutua	(niño justifica el comportamiento con referencias a resultados ganancia tanto para el yo como para el receptor de la ayuda
Orientación de relación afectiva	niño justifica el comportamiento con referencias a la relación entre el niño y el receptor de ayuda
Aprobación e interpersonal orientación	El niño ayuda / comparte con otro para obtener la aprobación social y / o para mejorar las relaciones interpersonales interacciones
Estereotipo de bueno / malo orientación	El niño justifica el comportamiento con estereotipos o razones como "es bueno ayudar"
Estereotipo de comportamiento natural o mayoritario	El niño justifica el comportamiento diciendo que tal comportamiento es natural y / o que cualquiera ayudaría en la situación dada
Necesidades de orientación de los demás o razonamiento orientado a las necesidades	El niño se refiere a necesidades psicológicas o físicas de otro como una justificación del comportamiento, <u>por ejemplo, "tiene hambre"</u>
Orientación pragmática	(el niño justifica el comportamiento)con razones prácticas, no mortales
Orientación "quería"	El niño justifica el comportamiento con verbalizaciones análogas a "Yo quería"
Otras	Respuestas inclasificables
Nota: RP, Razonamiento prosocial	

En un segundo estudio, Eisenberg (1979) perseguía examinar el desarrollo del razonamiento de los niños sobre dilemas morales prosociales (dilemas en los que las necesidades individuales entren en conflicto con las necesidades de otros compañeros, sin tener en cuenta la normatividad establecida en el contexto al que pertenecían), y determinar la relación de la estructura de prosocial juicio moral a la solución del dilema planteado. Para ello, evaluó a 125 niños y niñas de primaria y estudiantes de secundaria que respondieron a cuatro dilemas morales que involucran conflictos prosociales. Los resultados mostraron que el razonamiento de los niños de escuela primaria tendía a ser

hedonista, estereotipado, orientado a la aprobación, orientado interpersonalmente, y/o tendido a involucrar el etiquetado de las necesidades de los demás.

Al mismo tiempo, los resultados también mostraron que las imágenes estereotipadas de personas y el razonamiento orientado a la aprobación disminuyeron en frecuencia con la edad, mientras que el uso de juicios que reflejaban valores internalizados aumentaba con la edad. Por otro lado, las inquietudes morales empáticas comprendían gran parte del razonamiento moral de los adolescentes.

Concluyendo que el tipo de juicio moral estaba relacionado con la forma en que los sujetos entendían que el conflicto moral debía ser resuelto. La herramienta que utilizaron para este estudio consistía en una entrevista semi-estructurada donde se presentaban contenía cuatro historias pensadas para aprovechar el razonamiento moral prosocial. En ellas se plasmaba un conflicto entre el propio actor, los propios deseos, necesidades y los deseos y necesidades de un necesitado. Una vez presentado el conflicto se preguntaba: qué debería hacer el personaje de la historia y por qué debería actuar de la manera indicada. Un ejemplo de las historias presentadas es el siguiente:

Una aldea agrícola pobre llamada Circleville tenía una cosecha que era suficiente para alimentar a los aldeanos aunque no sobraba comida extra. Justo en ese momento una cercana ciudad llamada Larksdale se inundó y para toda esta ciudad la comida se arruinó, por lo que no tenían nada para comer. La gente en la ciudad inundada de Larksdale le preguntó a la agricultores pobres de Circleville si podían darles algo de comida. Si los agricultores daban la comida a la gente de Larksdale, pasarían hambre después de trabajar tánduro todo el verano para sus cultivos. Tomaría demasiado tiempo traer alimentos de otras aldeas aún más lejanas porque las carreteras eran malas y no tenían aviones. ¿Qué debería hacer la aldea agrícola pobre? ¿Por qué? ¿Qué tipo de cosas sientes que son importantes al tomar esta decisión?

Los juicios morales de los proyectos se codificaron en varias categorías *consideración moral*. Cada representación mostraba una preocupación moral expresada por el sujeto, por ejemplo, preocupación con ganancia potencial, la preocupación por mejorar relaciones personales como resultado de uno acciones, y preocupación por vivir a la altura de uno propios valores internalizados.

Algunas, de las categorías derivadas de ambos estudios corresponden a las etapas de Kohlberg del desarrollo moral. Sin embargo, la consideración morales categorías difiere de las etapas de Kohlberg en dos formas principales:

- a) Las categorías son tipos específicos de razonamientos codificados por separado de otros tipos similares de razonamiento (por ejemplo, razonamiento estereotipado y aprobación las categorías están separadas en lugar de combinadas como en la Etapa 3 de Kohlberg)
- b) Las categorías no se ordenan de forma evolutiva, es decir, ninguna categoría se considera más avanzada que cualquier otra categoría.

Los trabajos de Eisenberg (1979) y Eisenberg y Neal (1979) aportaron descripciones iniciales de las categorías de razonamiento moral que tuvieron una importancia teórica ya que sientan las bases de las categorías de razonamiento moral propuestas posteriormente. Esta aproximación inicial se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías iniciales razonamiento moral Eisenberg (1979) y Eisenberg y Neal (1979)

Categoría	Tipo	Descripción
Vista focalizada del autor y castigos asociados		Orientación hacia la evitación del castigo, las consecuencias físicas y la deferencia incuestionable al poder. (p.ej. "Si no ayudara, alguien me descubriría y me castigaría")
Razonamiento hedonista	Ganancia pragmática y hedonista para el yo	Orientación hacia la ganancia egoísta para uno mismo (p.ej. "No ayudaría porque podría estar hambriento")
	Reciprocidad directa	Orientación al beneficio personal (p. ej. "Ella ayudaría porque daría su comida la próxima vez que lo necesitara")
	Relación afectiva	Identificación del individuo con otro (p. ej. "Ella ayudaría porque probablemente tendría amigos en el pueblo.")
	Pragmatismo hedonista	Enfoque social racionalización aceptable (p. ej. "Él no ayudaría porque entonces podría ir a la universidad y ayudar a más personas algún día")
Pragmatismo no hedonista		Orientación a preocupaciones prácticas que no están relacionados con consideraciones egoístas, (p. ej "Ayudaría porque soy fuerte)
Preocupación por las necesidades de los demás	Preocupación por el bienestar físico y necesidades materiales	Orientación al físico y las necesidades materiales de la otra persona (p ej. "Él necesita sangre")
	Preocupación por los problemas psicológicos	Orientación a las necesidades psicológicas y estados afectivos del otro (p ej. "Estarían felices si tienen comida)

Preocupación con la humanidad		Orientación al hecho de que el otro es humano, vive y es una persona, (p ej. "yo comparto porque son personas "
Razonamiento estereotipado	Persona buena o mala	Orientación a imágenes estereotipadas de buena o mala persona, (p ej. "un niño ayudaría porque es bueno")
	mayoría el comportamiento	Orientación al comportamiento "natural" y lo que la mayoría de la gente haría, (p ej. "es natural ayudar")
	De otros y sus roles	orientación a las imágenes estereotipadas de otros y lo que otros hacen, por ejemplo, "Ayudaría porque los niños lisiados son agradables
Aprobación y orientación interpersonal	Orientación simpática	Expresión de preocupación simpática y cuidado de otros, (p ej. " Sentiría lástima de ellos.")
	Rol de roles	Toma el perspectiva del otro y uso de esta perspectiva en su razonamiento (p ej. "Estoy tratando de ponerme en sus zapatos")
Afecto interno	Afecto positivo relacionado con las consecuencias	Orientación hacia sentirse bien debido a la consecuencias de su acto para el otro persona. (p ej. "Ayudaría porque ver a los aldeanos alimentados me haría sentir bien")
	Afecto positivo internalizado desde el auto-respeto y vivir de acuerdo con los valores	Orientación para sentirse bien como resultado de vivir hasta valores internalizados, (p ej. "me sentiría bien sabiendo que he estado a la altura de mis principios")
	Afecto negativo internalizado	Orientación a las consecuencias del comportamiento, (p ej., "Me sentiría culpable porque tendrían hambre")
	Afecto negativo internalizado debido a la pérdida de respeto propio	Orientación a sentirse mal como resultado de no estar a la altura de valores internalizados, (p ej. " Yo pensaría mal de mí mismo si no hiciera lo correcto)
	Ley internalizada	Orientación a un responsabilidad, deber o necesidad de mantener las leyes y las normas o valores aceptados, (p ej. Ella tiene el deber de ayudar necesitados otros "=
Otros tipos abstractos y / o internalizados de razonamiento	Preocupación por los derechos de los demás	Orientación para proteger los derechos individuales y prevenir las injusticias (p ej. "Yo ayudaría porque su derecho a caminar por la calle estaba siendo violado ")
	Reciprocidad generalizada	Orientación a reciprocidad indirecta en una sociedad, (p ej. "Si todos nos ayudáramos entre nosotros, estaríamos mejor.)
	Preocupación por la condición de la sociedad	Orientación para mejorar la sociedad o comunidad en su conjunto, (p ej. "Si todos ayudan, la sociedad sería mucho mejor.")

Este mismo año Eisenberg y Hand (1979) publican un trabajo con el objetivo de determinar la relación entre el razonamiento moral de los preescolares sobre los

conflictos morales altruistas y su conducta de ayuda y consuelo en un entorno natural. Se observó a 35 niños en edad preescolar de 48-63 meses durante un mínimo de 2 minutos y respondieron a cuatro historias simples de razonamiento moral sobre ayudar y compartir. Los resultados demostraron que el razonamiento moral estaba relacionado diferencialmente con los diversos tipos de comportamiento prosocial. La conducta de compartir (particularmente el intercambio espontáneo en lugar de compartir en respuesta a una solicitud) se relacionó significativa y negativamente con el razonamiento hedonista y positivamente con el razonamiento orientado a las necesidades. Los comportamientos de ayuda / consuelo tendieron a estar relacionados con la sociabilidad en la guardería más que en el razonamiento moral. Además, los preescolares no usaron el castigo de la etapa 1 de Kohlberg y el razonamiento de autoridad en su razonamiento moral sobre ayudar y compartir conflictos.

En un segundo momento, Eisenberg y Roth (1980) evaluaron longitudinalmente la habilidad cognitiva de 34 preescolares para ponerse en el lugar de los otros y la cantidad de formación religiosa. En el seguimiento los infantes utilizaron significativamente menos razonamiento hedonista y más razonamiento orientado a las necesidades y razonamiento orientado a la aprobación que la primera vez que se les entrevistó 18 meses antes. La formación religiosa estuvo relacionada positivamente con el razonamiento orientado a la necesidad y negativamente con el uso del razonamiento hedonista. La habilidad de toma de perspectiva no estuvo relacionada con el razonamiento prosocial.

Eisenberg, Lennon y Roth (1983) llevaron a una investigación cuyos objetivos fueron examinar con una metodología longitudinal el desarrollo del juicio moral prosocial desde los años preescolares hasta las edades 7-8 años y examinar la relación entre el juicio moral prosocial y juicio moral orientado a la prohibición y prácticas maternas de crianza de los hijos. Desde la etapa preescolar hasta la primaria, el uso del razonamiento hedonista disminuyó, mientras que el uso del razonamiento orientado a las necesidades aumentó.

Otro estudio esencial es el realizado por Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea (1991). En él se analizan longitudinalmente durante 11 años las diferencias de género en adolescentes sobre en el razonamiento prosocial, conducta prosocial y empatía relacionada con respuestas emocionales. El razonamiento hedonista disminuyó hasta la adolescencia y luego aumentó un poco (principalmente para los varones). El

razonamiento orientado hacia las necesidades, el razonamiento directo de reciprocidad y la aprobación y el razonamiento estereotipado aumentaron hasta la mediana infancia o adolescencia temprana y luego disminuyeron. Varias formas de razonamiento de alto nivel aparecen en la última etapa de la infancia o adolescencia. El razonamiento general de las niñas era más alto que el de los varones. De acuerdo con las hipótesis, hubo alguna evidencia de que el razonamiento prosocial de alto nivel se asocia con el comportamiento prosocial más evolucionado.

Un estudio fundamental es el de Carlo, Eisenber y Knight (1992) en el que para salvar a las limitaciones de las medidas tradicionales de entrevista del razonamiento moral, se desarrolló una nueva medida objetiva del razonamiento moral prosocial para facilitar la evaluación del razonamiento moral de los adolescentes. Se examinaron varias propiedades psicométricas de la nueva medida, incluida la fiabilidad test-retest y la validez convergente, concurrente y discriminante. A sesenta y cuatro estudiantes de séptimo y décimo grado se les administró una medida autoinforme de razonamiento moral prosocial (PROM) y medidas de aptitud escolar, habilidades verbales, toma de perspectiva, simpatía y malestar personal. Los adolescentes, 2 semanas después, o bien se volvieron a administrar la PROM o se les administró una medida de entrevista de razonamiento moral prosocial.

Otro estudio sobre este tema es el llevado a cabo por Knigh, Johnson, Carlo y Eisenberg (1994) donde muestran que las diferencias individuales en el comportamiento prosocial puede deberse a tanto las variables disposicionales o personales. La presente investigación examinó un multiplicativo modelo de la relación de variables disposicionales con un comportamiento prosocial. Ochenta y seis niños entre 6 y 9 años completaron una tarea de donación monetaria y medidas generales tendencia a comprender y razonar sobre el estado afectivo de los demás, a ser comprensivo, y para entender las unidades y el valor del dinero. Como era de esperar, los niños que puntuaron alto en afectivo el razonamiento, la simpatía y el conocimiento del dinero donaron considerablemente más que los niños que obtuvo una puntuación baja en cualquiera de estas variables de disposición.

Igual de importante es el estudio de Eisenberg, et al. (1995). En él los autores examinan con datos longitudinales con jóvenes de 17 a 20 años y transversales, a través de un periodo de 15 años. Encontraron diferencias de género en el razonamiento prosocial y relaciones entre razonamiento prosocial, empatía y conducta prosocial.

Encontraron que el uso del razonamiento hedonista disminuyó hasta la adolescencia y después aumento algo en la adultez temprana. El uso del razonamiento orientado a las necesidades y estereotipados aumento hasta la infancia media y adolescencia temprana, y después disminuyó. El razonamiento de reciprocidad directa y de aprobación, mostraron no disminuir en la adultez temprana. Las distintas formas de razonamiento de más alto nivel, aumentando en uso durante la adolescencia y adultez temprana. El razonamiento prosocial global de las mujeres fue mayor que el de los hombres.

Otros estudios de interés, son los de Carlo, et al. (1996) y Carlo, Roech y Koller (2001). En él los autores examinan las correlaciones del razonamiento prosocial con la edad, género y grupo cultural en niños y adolescentes brasileños y estadounidenses-europeos. En ambos grupos encuentran que el razonamiento internalizado está relacionado positivamente con las conductas prosociales destinadas a los iguales, mientras que el razonamiento hedonista está relacionado inversamente con estas conductas. Las mujeres tienden a presentar mayores puntuaciones en internalizado y menos con aprobación. En general, la cultura no mostró diferencias significativas salvo en razonamiento internalizado, donde las puntuaciones de los infantes estadounidenses y europeos, fueron mayores.

Finalmente, en nuestro entorno, Mestre, Perez-Delgado y Samper (1999) llevan a cabo dos estudios donde evalúan el razonamiento prosocial (PROM) y la conducta prosocial en la infancia y la primera adolescencia. Además evalúan el razonamiento moral (DIT) y la empatía a (IRI) en la adolescencia. Estos estudios muestran cambio vinculados a la edad y el género en el razonamiento prosocial con el paso de la infancia a la adolescencia y en el razonamiento moral en la adolescencia. Por último comparan el desarrollo del juicio moral bajo la teoría de Kolberg, con el desarrollo del razonamiento prosocial bajo la teoría de Eisenberg.

Tras los estudios de Eisenberg (1979), Eisenberg y Neal (1979), Eisenberg y Hand (1979) Eisenberg y Roth (1980) se encuentra una codificación del razonamiento prosocial en niños dentro de las siguientes categorías:

- Orientado a la autoridad/castigo: hace referencia a las exigencias de agentes de autoridad y o castigos externo.
- Hedonista: hacen referencias a un beneficio egoísta para uno mismos o para otros con los que uno se identifica y no costoso para uno mismo

- Orientado a las necesidades: hacen referencia a las necesidades físicas o psicológicas de otros
- Pragmático: justifican una conducta con un razonamiento práctico, no moral, no relacionado con las necesidades fundamentales de otros.
- Estereotipado: justifican la conducta basada en conceptos estereotipados de lo que es bueno y malo.
- Aprobación interpersonal: consideran la aceptación y aprobación de otros en la argumentación de la justificación de la conducta
- De toma de perspectiva: justifican en base a la perspectiva de otro
- De referencia a la humanidad: justifican en base a la humanidad de otra persona

Las distintas categorías de razonamiento fueron agrupadas en estadios evolutivos o niveles de razonamiento prosocial (Tabla 3) a partir del análisis factorial, de tendencia lineal, y otros relativos a cambios a la edad. La progresión de un estadio al siguiente se la considera como estando anunciada por cierto uso de un nivel más alto de razonamiento previo al avance, no como ocurriendo justo después de la consolidación del razonamiento de estadio habitual del individuo. (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983).

Tabla 3
Niveles de razonamiento prosocial

Nivel	Orientación	Descripción	Etapas
1	Hedonista	El sujeto muestra interés por orientaciones centradas en sí mismo y sus consecuencias, en lugar de mostrar interés por las consecuencias morales. Las razones que da para ayudar o no hacerlo implican ganancias directas para sí mismo, reciprocidad futura y preocupación por las necesidades de otros si existe lazo afectivo.	Preescolar y Primeros años de educación primaria. (3-6 años)
2	Necesidades de otros	El sujeto muestra su preocupación por lo material y las necesidades psicológicas de los demás a pesar de que puedan entrar en conflicto con sus propias necesidades. Esta preocupación se expresa en los términos más simples, sin evidencia clara de autorreflexión de roles, expresiones verbales de simpatía o referencia al afecto internalizado como la culpa	Preescolar y Primeros años de primaria. (3-6 años)
3	Aprobación y/o estereotipado	El sujeto muestra reflexiones de imágenes estereotipadas de personas buenas y malas y comportamientos y / o consideraciones de los demás la aprobación y la aceptación se usan para justificar comportamientos prosociales o no ayudantes.	Educación Primaria (6 a 10 años)
4	Empático	El sujeto realiza juicios individuales que incluyen evidencia de respuesta empática, autorreflexión y preocupación por la condición de humanidad del otro, y / o culpa o afecto positivo relacionado con el consecuencias de las acciones de uno	Educación primaria y primeros años de secundaria. (8 -13 años)
	Transicional (empatía e internalizado)	Las justificaciones para ayudar o no ayudar involucran valores internalizados, normas, deberes o responsabilidades, o se refieren a la necesidad de proteger los derechos y la dignidad de otras personas; estas ideas, sin embargo, no son claramente fijadas.	Educación secundaria (12- 16 años)
5	Fuertemente internalizado	Las justificaciones para ayudar o no ayudar se basan en valores internalizados, normas o responsabilidades, el deseo de mantener obligaciones contractuales individuales y sociales, y la creencia en la dignidad, los derechos e igualdad de todos los individuos. Existe una motivación por mantener el auto-respeto y por vivir de acuerdo a los propios valores.	Educación secundaria (12- 16 años)

Aunque otra descripción de las categorías de razonamiento prosocial bajo las que se han clasificado los razonamientos es la siguiente (Eisenberg 1979; Eisenberg et al 1983, 1987, 1991, 1995)

1. En niños (4 a 12 años)

- *Visión obsesiva y / o mágica de la autoridad y / o castigos:*

El niño realiza los razonamientos orientados hacia la evitación del castigo y la deferencia al poder. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad, sin importar valores humanos y necesidades. Un ejemplo para este tipo de razonamiento es la declaración, "Si no ayudo, alguien me descubriría y me castigaría".

- *Razonamiento hedonista:*

- *Ganancia pragmática y hedonista para el yo:* orientación a la ganancia egoísta para uno mismo (ganancia resultante de la reciprocidad directa), por ejemplo, "No ayudaría porque puede que en otro momento yo tenga hambre".
- *Reciprocidad directa:* orientación a lo personal, ganancia por reciprocidad directa (o falta de ella) del destinatario de un acto, por ejemplo, "Le ayudaría porque en otro momento me daría su comida si yo lo necesitara".
- *Relación afectiva:* el individuo se identifica con otro, su afinidad por el otro y la relación que tiene la otra persona con sus propias necesidades son importantes factores a considerar en el razonamiento en la moral del individuo, por ejemplo, "Ayudaría porque ella probablemente tenga amigos en el pueblo."
- *Pragmatismo hedonista con un enfoque social con racionalización aceptable:* el individuo expresa consideraciones hedonistas acompañado de vagos, débiles y/o poco realistas racionalizaciones socialmente aceptables que están eclipsados por las preocupaciones hedonistas, por ejemplo, "Ayudaría porque entonces él podría ir a universidad y ayudar a más personas algún día".
- *Pragmatismo no hedonista:* orientación a preocupaciones prácticas que no están relacionados con consideraciones egoístas, por ejemplo, "Ayudaría porque soy fuerte".
- *Preocupación por las necesidades de los demás* (orientada a las necesidades de razonamiento).

- *Preocupación por el bienestar físico y necesidades materiales:* orientación a lo físico y las necesidades materiales de la otra persona, por ejemplo, "Él necesita sangre".
- *Preocupación por los problemas psicológicos de los demás:* orientación a las necesidades psicológicas y estados afectivos de la otra persona, por ejemplo, "Estarán felices si tienen comida".
- *Referencia y preocupación con lo humano.* Orientación al hecho de que el otro es humano, es una persona, por ejemplo, "Compartiría porque son personas".
- *Razonamiento estereotipado.*
 - *Estereotipos de una persona buena o mala:* orientación a imágenes estereotipadas de buena o mala persona, por ejemplo, un niño ayudaría porque "es bueno".
 - *Imágenes estereotipadas del comportamiento mayoritario:* orientación al comportamiento "natural" y lo que la mayoría de la gente haría, por ejemplo "es natural ayudar".
 - *Imágenes estereotipadas de otros y sus roles:* orientación a las imágenes estereotipadas de otros y lo que otros hacen, por ejemplo, "Ayudaría porque los niños son agradables".
- *Aprobación y orientación interpersonal:* Orientación a la aprobación y aceptación de los demás al decidir cuál es el comportamiento correcto, por ejemplo, "Sus padres estaría orgulloso de él si él ayudó".
- *Orientaciones empáticas abiertas.*
 - *Orientación simpática:* expresión de preocupación simpática y cuidado de otros, por ejemplo, "Sentiría lastima por ellos"
 - *Rol de roles:* el individuo toma el perspectiva del otro y explícitamente usa esta perspectiva en su razonamiento, por ejemplo, "Estoy tratando de ponerme en su lugar".
- *Afecto interno.*
 - *Afecto positivo simple internalizado y afecto positivo relacionado con las consecuencias:* El individuo simplemente declara que se sentiría bien como resultado de su acto para con la otra persona, por ejemplo, " Ayudaría porque ver a los aldeanos alimentados me haría sentir bien".

- *Afecto positivo interiorizado por respeto propio y estar a la altura de los valores*: realizan orientaciones para sentirse bien como resultado de vivir con valores internalizados, para ejemplo, "me sentiría bien sabiendo que he estado a la altura de mis principios".
- *Afecto negativo internalizado sobre las consecuencias de comportamiento*: manifiestan preocupación por sentimientos de maldad o culpabilidad debido a las consecuencias de un acto, por ejemplo, "Me sentiría culpable porque tenían hambre".
- *Afecto negativo internalizado debido a la pérdida de respeto propio y/o no estar a la altura de los propios valores*: Se da una orientación a sentirse mal como resultado de no estar a la altura de valores internalizado, por ejemplo, "Pensaría mal de mí mismo si no hiciera lo correcto."
- Otros tipos abstractos y/o internalizados de razonamiento
 - *Ley internalizada*: orientación a una responsabilidad interiorizada, existe deber o necesidad de mantener las leyes y las normas o valores aceptados, por ejemplo, "Tengo que" o "Tengo el deber de ayudar a los necesitados"
 - *Preocupación por los derechos de los demás*: orientación para proteger los derechos individuales y prevenir las injusticias que violan derechos de otra persona, por ejemplo, "Yo ayudaría porque su derecho a caminar por la calle estaba siendo violado".
 - *Reciprocidad generalizada*: orientación a reciprocidad indirecta en una sociedad, por ejemplo, "Estaríamos mejor si todos nos ayudáramos."
 - *Preocupación por la condición de la sociedad*: orientación para mejorar la sociedad o comunidad en su conjunto, por ejemplo, "Si todos ayudan, la sociedad sería mucho mejor."

2. En adolescentes (13 a 20 años)

- *Razonamiento Hedonista:*
 - *Ganancia pragmática y hedonista para el yo*
 - *Reciprocidad directa*
 - *Relación afectiva*
 - *Pragmatismo hedonista con un enfoque social racionalización aceptable*
- *Pragmático:* orientación a consideraciones practicas no egoístas
- *Orientado a la necesidad física, materia, o psicológica de la otra persona*
- *Estereotipos de buena o mala personas.*
- *Orientación a la aprobación y aceptación de otros al decidir cuál es la conducta a realizar*
- *Orientación autoreflexivo-empática:*
 - Orientación simpática: expresan preocupación, simpática y cuidado hacia otros
 - Toma de perspectiva: expresan la perspectiva del otro explícitamente o han suya la historia del protagonista.
 - Afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias: muestran un afecto positivo interno como resultado de las consecuencias de la propia acción apra la otra persona.
 - Afecto negativo relacionado con las consecuencias: muestran un afecto negativo interno como resultado de las consecuencias de sus acciones.
- Afecto internalizado debido a la perdida de auto-respeto y a no vivir de acuerdo a los propios valores:
 - Positivo: muestran una orientación a sentirse bien como consecuencia de seguir sus valores internalizados
 - Negativo: muestran una orientación a sentirse mal como consecuencia de no vivir de acuerdo con sus valores personales.
- Orientación a leyes, normas, valores internalizados: muestran una orientación a la responsabilidad del deber o necesidad de defender leyes, normas o valores socialmente aceptados.

- otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado:
 - Reciprocidad generalizada: orientación a la reciprocidad indirecta en una sociedad, es decir a un intercambio a largo plazo favorable para todos
 - Interés por los derechos individuales y la justicia: orientación a proteger los derechos y prevenir las injusticias que violan los derechos del otro.
 - Igualdad de las personas. orientación a mantener el principio de igualdad para todas las personas.

1.4.1. Edad

El impacto del desarrollo natural de las personas en la presencia o ausencia de la prosocialidad y su comportamiento a lo largo de las principales etapas del desarrollo (infancia, adolescencia y adultez temprana) ha sido ampliamente estudiado como se muestra en este epígrafe.

Eisenberg y Roth (1980) entrevistaron a 34 sujetos en un primer momento (cuando tenían cuatro años y medio de edad) y en un segundo momento dieciocho meses después. Encontraron que el uso de razonamiento hedonista disminuyó significativamente y los usos de razonamiento orientado a las necesidades, y orientado a la aprobación aumentaron significativamente desde el momento 1 al momento 2. En la utilización de las restantes categorías de razonamiento (orientado a la autoridad/castigo, pragmático, de toma de perspectiva, y referencia a la humanidad) no hubo ningún cambio significativo. Con respecto al tipo predominante de razonamiento a través de las cuatro historias, el 50% de los niños se movieron desde una orientación hedonista a una orientación a las necesidades y únicamente el 3% se movieron en la dirección contraria.

Los autores señalan que, de acuerdo con los análisis longitudinales, el razonamiento orientado a las necesidades y el razonamiento orientado a la aprobación pueden ser caracterizados como tipos de juicio moral evolutivamente más avanzados que el razonamiento hedonista. Asimismo, los aumentos en razonamiento orientado a las necesidades y en razonamiento orientado a la aprobación en los años de preescolar son consistentes con la investigación que examina el razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la prohibición en los años de enseñanza primaria. Además, el

aumento de juicio orientado a las necesidades, que parece ser un tipo primitivo de razonamiento empático (Eisenberg, 1979; Eisenberg y Hand, 1979), es consistente con los aumentos en las habilidades de toma de perspectiva y empática desde los 4 hasta los 6 años de edad (Eisenberg y Roth, 1980).

De acuerdo con una perspectiva cognitivo-evolutiva, cuando los niños maduran, ellos desarrollan una mayor capacidad de pensamiento abstracto y de toma de perspectiva (es decir, comprensión cognitiva, afectiva o perspectiva perceptual del otro). Los avances en estas capacidades cognitivas producen cambios cualitativos en el razonamiento sobre cuestiones morales, incluyendo la habilidad para comprender los principios morales abstractos relacionados con la justicia y las perspectivas de otros y de la sociedad (Kohlberg, 1969). Basados en esta perspectiva teórica y en la investigación empírica sobre razonamiento orientado a la prohibición, se podría esperar que los juicios morales lleguen a ser menos egocéntricos y más orientados al otro, así como más abstractos, con el avance de la edad. En coherencia con la teoría cognitivo-evolutiva, los investigadores han observado en los estudios transversales de razonamiento prosocial una secuencia de desarrollo relacionada con la edad (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983).

Eisenberg, Lennon y Roth (1983) realizaron en la primera cohorte de su estudio (C1) un análisis de varianza multivariado con un factor intra-sujetos (tiempo de prueba) y un factor entre- sujetos (sexo) usando las categorías de razonamiento más utilizadas. Encontraron una F multivariada significativa en tiempo de prueba. El efecto principal del sexo de los sujetos y el efecto interacción no fueron significativos. Además, los ANOVAS para el tiempo de prueba fueron significativos en razonamiento hedonista y en razonamiento orientado a las necesidades. De acuerdo con las pruebas a posteriori Tukey, la cantidad de razonamiento hedonista disminuyó significativamente y el razonamiento orientado a las necesidades aumentó. En la segunda cohorte de su estudio (C2), el tiempo de prueba fue significativo para las categorías que ocurrieron con alguna frecuencia (razonamiento orientado a las necesidades, hedonista, pragmático y estereotipado). De acuerdo con los ANOVAS el razonamiento hedonista disminuyó significativamente en frecuencia con la edad, mientras que el razonamiento orientado a las necesidades aumentó. A partir de estos resultados, Eisenberg, Lennon y Roth (1983) concluyen que el papel del razonamiento empático en razonamiento moral prosocial aumenta con la edad, al menos durante los a los de enseñanza primaria. Además,

señalan que el principal cambio en el desarrollo moral de los niños durante los años de enseñanza primaria es el cambio de una etapa de orientación hacia sí mismo a una etapa de orientación hacia los otros.

Eisenberg (1978, 1986) señala que los niños pequeños tienden a usar principalmente el razonamiento hedonista u orientado a necesidades (empático primitivo) y que durante la escuela primaria, el razonamiento comienza a reflejar preocupación por la aprobación e intensificación de las relaciones interpersonales así como de comportarse de una forma estereotipadamente aceptable, aunque este razonamiento va disminuyendo en la niñez tardía (finales de la escuela primaria). El razonamiento de reciprocidad directa que refleja una orientación hacia el auto-beneficio, aumenta en la escuela primaria.

Por su parte, Eisenberg et al. (1991) encontraron que el razonamiento hedonista disminuyó bruscamente con la edad hasta los 11-12 años y posteriormente aumentó ligeramente en la adolescencia (13-16 años). El razonamiento orientado a las necesidades aumentó con la edad hasta los 7-8 años, fue relativamente estable desde los 7-8 hasta los 11-12 años y descendió durante la adolescencia temprana (13-16 años). El razonamiento de reciprocidad directa fue poco frecuente hasta los 9-10 años, aumentó hasta la temprana adolescencia (13-14 años) y después descendió ligeramente (15-16 años). Tanto el razonamiento orientado a la aprobación y el estereotipado fueron infrecuentes hasta la mitad o últimos años de la enseñanza primaria (9-12 años), aumentaron hasta los 13-14 años y luego descendieron ligeramente durante la adolescencia media (15-16 años). Finalmente, el razonamiento pragmático aumentó con la edad, mientras que el razonamiento de relación afectiva fluctuó en la enseñanza primaria y posteriormente aumentó.

En un segundo análisis, Eisenberg et al (1991) encontraron que los razonamientos de toma de perspectiva, de afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias y el orientado a leyes, normas y valores internalizados aumentaron con la edad. En un tercer análisis, encontraron un aumento con la edad del razonamiento de reciprocidad generalizada. Y en un análisis resumen examinaron el cambio de las puntuaciones compuestas de razonamiento moral de los estudiantes de la primera cohorte (C1) desde el seguimiento precedente hasta los dos seguimientos aportados en su estudio, encontrando un efecto principal significativo de tiempo de prueba de forma que estas puntuaciones incrementaron con la edad. Sin embargo, también hubo

descensos considerables de estas en algunos niños. Las tendencias de las puntuaciones en razonamiento en cuanto a la edad no parecieron ser resultado de la repetición del test.

En resumen, estos autores obtienen varios resultados importantes. Primero clarifican el patrón de algunos modos de razonamiento moral prosocial que no estaban claros previamente.

Por ejemplo, obtienen el primer dato longitudinal indicando que el razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación y estereotipado comienza a declinar en la mediana adolescencia. Además, clarifican algo el curso evolutivo del razonamiento de reciprocidad directa. Este tipo de razonamiento, considerado como un bajo nivel de juicio moral, aumenta significativamente con la edad en la enseñanza primaria y después desciende en la adolescencia. El aumento inicial de este tipo de razonamiento puede ser debido a que implica conceptos cognitivos de intercambio y comunicación entre las personas y, por tanto, es más sofisticado cognitivamente que centrarse únicamente en lo que uno desea (razonamiento hedonista). De este modo, el razonamiento de reciprocidad directa parece ser un modo de razonamiento auto-orientado relativamente sofisticado, pero que disminuye en la mediana adolescencia. Además, estos autores observan la emergencia de algunos modos de razonamiento de nivel superior (p. ej., el razonamiento orientado a leyes, normas y valores internalizados y el razonamiento de reciprocidad generalizada) durante la adolescencia (Eisenberg et al., 1991).

Carlo et al. (1992) esperaban algunas diferencias relacionadas con la edad en la adolescencia en respuesta al PROM fueran consistentes con las diferencias relacionadas con la edad encontradas en estudios anteriores basados en entrevista (p. ej., Eisenberg, 1979, Eisenberg, 1986; Eisenberg et al, 1987; Eisenberg et al., 1991). Encontraron efectos principales significativos de curso en el razonamiento interaliado y en el razonamiento orientado a la aprobación. Los alumnos de 10º curso puntuaron más alto en razonamiento internalizado y más bajo en razonamiento orientado a la aprobación que los alumnos de 7º curso. También hallaron una interacciones significativas entre el curso y el sexo en razonamiento internalizado, de forma que los varones de 10º curso puntuaron más alto que los varones de 7º curso, mientras que las diferencias de curso en las mujeres fueron en la misma dirección que en los varones pero no llegaron a ser significativas (Carlo et al, 1992). Estos resultados eran consistentes con los de

Eisenberg et al. (1987, 1991), donde los varones adolescentes jóvenes puntúan más bajo que las mujeres en algunos tipos de razonamiento moral de más alto nivel, pero estas diferencias desaparecen en la mediana adolescencia principalmente como resultado de un aumento de justificaciones de más alto nivel por parte de los varones (Carlo et al., 1992).

Por su parte, Eisenberg et al (1995) extienden el estudio longitudinal existente sobre razonamiento moral prosocial a los últimos años de la adolescencia o primeros de la edad adulta (de los 17 a 20 años) y examinan las relaciones del razonamiento moral prosocial con conducta prosocial y con características relacionadas con la empatía. Debido a que el desarrollo moral orientado a la justicia continua en la edad adulta y los avances en las capacidades lógicas y socio-cognitivas ocurren en la adolescencia y temprana edad adulta, existen razones teóricas para esperar el desarrollo del razonamiento moral prosocial más allá de la adolescencia. Por otra parte, se puede esperar que los cambios en la complejidad del contexto social en el que se mueven los individuos en los últimos años de la adolescencia estimulen la toma de perspectiva y, como consecuencia, niveles superiores de razonamiento moral.

Eisenberg et al., (1995) Encontraron Fs multivariadas de efectos lineales, cuadráticos y cambios del factor tiempo de prueba altamente significativas. El razonamiento hedonista descendió bruscamente con la edad hasta los 11-12 años, aumento ligeramente en la adolescencia (13-16 años), descendió un poco a los 17-18 años y aumento significativamente desde los 17-18 a los 19-20 años. El razonamiento orientado a las necesidades aumento con la edad hasta los 7-8 años, fue relativamente estable desde los 7-8 hasta los 11-12 años y descendió considerablemente en la adolescencia, especialmente a la edad de 19-20 años. El razonamiento de reciprocidad directa aumento con la edad; específicamente fue poco frecuente hasta los 9-10 años, aumento hasta la temprana adolescencia (13-14 años), descendió ligeramente en la mediana adolescencia (15-16 años) y posteriormente ascendió vertiginosamente en la tardía adolescencia (17-20 años). El razonamiento estereotipado fue infrecuente hasta la mitad o últimos años de la enseñanza primaria (9-12 años), aumento hasta los 13-14 años y después disminuye ligeramente en la mediana o tardía adolescencia (15-20 años). El razonamiento orientado a la aprobación aumento hasta los 15-16 años, descendió ligeramente a los 17-18 años y luego ascendió ligeramente a los 19-20 años. Finalmente el razonamiento pragmático aumento de forma lineal con la edad

En un segundo análisis (Eisenberg et al., 1995) de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba), calculado en las categorías de razonamiento de nivel superior usadas con frecuencia entre los 7 y 10 años, obtuvieron una F multivariada significativa en la variable tendencia lineal de tiempo de prueba; el razonamiento de toma de perspectiva, de afecto positivo/consecuencias, de afecto negativo/consecuencias, de afecto positivo/valores y el orientado a leyes, normas y valores internalizados aumentaron con la edad. En un tercer análisis 2 (sexo) x 3 (tiempo de prueba) examinaron los cambios lineales y cuadráticos con respecto a la edad en la utilización de las categorías de razonamiento que únicamente emergieron en la adolescencia (razonamiento de reciprocidad generalizada, de interés por la sociedad, derechos y justicia, y de igualdad de las personas); estas categorías fueron utilizadas infrecuentemente. Y en un análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba), realizado en la primera muestra del estudio (C1) para examinar el cambio de las puntuaciones compuestas de razonamiento moral desde los últimos años de la infancia (11-12 años) hasta los años de la adolescencia (19-20 afijos), obtuvieron una fuerte tendencia lineal significativa, de forma que estas puntuaciones aumentaron con la edad. También calcularon correlaciones para examinar las relaciones entre razonamiento moral en los primeros periodos de la adolescencia (13-14 y 15-16 altos) y en los últimos (17-18 y 19-20 altos); las puntuaciones compuestas de razonamiento moral a los 13-14 altos estuvieron cuando menos marginalmente relacionadas positivamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento moral a los 15-16 y 17-18 altos; por el contrario, las puntuaciones compuestas a los 13-14, 15-16 y 17-18 altos no estuvieron relacionadas significativamente con las puntuaciones análogas a los 19-20 altos .

Eisenberg et al., (1995) destacan como novedad del estudio con respecto a los anteriores que los aumentos lineales en afecto negativo/consecuencias y afecto positivo/valores no habían sido encontrados en la mediana adolescencia. Por otra parte, aunque hubo un aumento lineal en razonamiento general durante la adolescencia, el razonamiento moral a los 19-20 altos no fue predicho a partir del razonamiento moral en los primeros altos de la adolescencia debido a los descensos importantes de razonamiento en algunas personas y aumentos en otras. Por el contrario, hubo cierta continuidad en el razonamiento entre los 13 y 18 altos de edad. Asimismo, los avances en algunos tipos de razonamiento moral de más alto nivel no encontrados en seguimientos previos (afecto negativo/consecuencias y afecto positivo/valores) pueden

ser debidos, no únicamente, a incrementos en razonamiento operacional formal en los últimos altos de la adolescencia y primeros de la edad adulta, sino también al aumento de oportunidades de toma de perspectiva (Mason y Gibbs, 1993). Además, la experiencia escolar ha sido asociada con incrementos en razonamiento moral debido al nivel general de estimulación intelectual de los cursos escolares y al ambiente escolar extracurricular (Rest y Narvaez, 1991). Sin embargo, la entrada en el colegio no pareció realzar algunos modos de razonamiento internalizado en este estudio (Eisenberg et al., 1995).

También señalan que el aumento de razonamiento moral hedonista y de reciprocidad directa de los sujetos durante la adolescencia/temprana edad adulta recuerda el hallazgo de Kohlberg y Kramer (1969) de una regresión del juicio moral en la temprana edad adulta, y de manera similar, los datos de Gilligan (1977) con respecto al incremento de la concentración en la responsabilidad con uno mismo más que únicamente con los demás en una etapa avanzada de desarrollo. Sin embargo, los autores advierten que el razonamiento hedonista fue relativamente poco frecuente en la temprana edad adulta y fue principalmente usado en respuesta a dilemas en los que los costes de ayudar fueron altos. Además, las puntuaciones compuestas morales continuaron aumentando en la temprana edad adulta debido al aumento y utilización de numerosos modos de razonamiento de nivel superior. La mayor parte de los sujetos de 19 y 20 años no verbalizaron principios tales como la responsabilidad con uno mismo y no utilizaron razonamiento que podría ser considerado como relativista; además, sencillamente parecieron haber valorado costes sustanciales y a largo plazo para sí mismos versus para los demás (p. ej., dinero para el colegio, tiempo de clase, posible daño a la salud) de forma más cautelosa y realista que cuando se encontraban en la enseñanza secundaria y estuvieron relativamente centrados en su punto de vista. Por otra parte, los últimos años de la adolescencia y primeros de la edad adulta pueden ser un periodo de la vida en el que el interés en conseguir éxito e independencia es elevado, de forma que los costes potenciales en estas esferas son considerados sustanciales (Eisenberg et al., 1995).

Carlo et al. (1996) realizan una serie de análisis de regresión jerárquica usando las puntuaciones en razonamiento moral prosocial como criterio y la edad, género e interacción como predictores. Obtuvieron un efecto principal significativo de la edad en razonamiento moral orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los niños

más pequeños puntuaron más en razonamiento orientado a la aprobación mientras que, conforme aumentaba la edad, los niños puntuaban más en razonamiento estereotipado e internalizado. También realizaron una serie de análisis de regresión jerárquica utilizando las puntuaciones en razonamiento moral prosocial como criterio y la edad, género, grupo cultural, interacciones de doble vía e interacción de triple vía como predictores. Obtuvieron efectos principales significativos de edad en razonamiento orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los niños más pequeños puntuaron más alto en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que los niños más mayores lo hicieron en razonamiento estereotipado e internalizado.

Mestre et al., (1999), en una muestra de adolescentes españoles, también analizan la influencia de la edad sobre el razonamiento moral prosocial encontrando diferencias estadísticamente significativas en el razonamiento hedonista y el razonamiento orientado a las necesidades en sujetos de 9 a 13 años; el peso del razonamiento hedonista aumentaba linealmente con la edad, mientras que disminuía el razonamiento orientado a las necesidades físicas o psicológicas de la otra persona; fueron en ambos casos los alumnos de 13 a 15 años los que marcaron las mayores diferencias respecto a los otros dos grupos. También encontraron que en sujetos de 14 a 17 años era mayor la presencia del razonamiento hedonista a medida que se avanzaba a la adolescencia con un incremento mayor a los 13-14 años para estabilizarse en los años siguientes; a su vez, el razonamiento orientado a la aprobación de los demás a la hora de justificar la opción por una conducta de ayuda disminuía linealmente con la edad. Por otro lado sus resultados muestran como después de los 13 años se da un “crecimiento moral” en los adolescentes concretado en puntuaciones más altas en razonamiento internalizado conforme aumentaba la edad y se comprobó como este tipo de razonamiento, en el que se conjuga la simpatía, la toma de perspectiva, el afecto positivo y negativo derivado de la acción de ayudar o no («depende de si Tomas cree que está haciendo lo que debería hacer»), se desarrolla con la edad. Además, los resultados constataron que el aumento del razonamiento internalizado iba acompañado de una presencia menor de formas más inmaduras de razonamiento como el orientado a la aprobación. Un resultado paralelo se constata también entre los niveles convencional y post-convencional de razonamiento moral, de tal manera que el crecimiento progresivo de la puntuación P a través de los tres niveles de edad establecidos se correspondía con un descenso de las puntuaciones medias en pensamiento convencional.

Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zhou, y Carlo,(2002) con el objetivo de analizar la existencia de una disposición prosocial en los individuos analizaron la personalidad prosocial y el juicio moral prosocial a través de los testimonios de sujetos, amigos y familiares que pretendían obtener datos de la presencia de una disposición prosocial de los sujetos desde etapas tempranas. Los resultados mostraron que existía una consistencia interindividual en la disposición personal y la disposición prosocial en la adultez que se relacionaba con la presencia de empatía, simpatía y conducta prosocial a edades más tempranas.

Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, y Shepard, (2005), Examinaron el efecto de la edad en los cambios de respuesta y razonamiento prosocial. Sus resultados muestran un aumento de las variables toma de perspectiva, razonamiento prosocial de aprobación y razonamiento prosocial interpersonal. Por otro lado señalan un descenso del factor angustia personal. Respecto al proceso que siguen las variables a lo largo del desarrollo de la persona señalan que el juicio moral prosocial y el razonamiento empático autoreflexivo presentan una aumento en sus medias desde el final de la adolescencia (15 años) hasta la adultez temprana (20 años) y se estabilizan o disminuyen ligeramente después, es decir mostraron tendencias lineales y cúbicas; Por otro lado el razonamiento moral empático solo aumento en las mujeres; Los autores puntualizan que los factores del razonamiento moral prosocial que implican una fuerte base socio-cognitiva son los que presentan un patrón de aumento relacionado con la edad, mientras que los factores del razonamiento moral más simples como la “simpatía” no aumentan con la edad, por ejemplo: El razonamiento hedonista disminuyó notablemente con la edad hasta los 11-12 años, y luego aumentó un poco en la adolescencia y la adultez temprana (con una ligera caída a la edad de 17 a 18 años); El razonamiento orientado a las necesidades aumentó con la edad hasta 7-8 años, fue relativamente estable de 7-8 a 11-12 años, y disminuido considerablemente en la adolescencia, particularmente a la edad de 19 a 20 años; El razonamiento de reciprocidad directa aumentó en uso con la edad; específicamente, fue usado con poca frecuencia hasta los 9-10 años de edad, aumentó en uso hasta la adolescencia temprana (13-14 años), comenzó a disminuir ligeramente en mediados de la adolescencia, y luego se disparó en el uso en la adolescencia tardía; el razonamiento estereotípico fue utilizado con poca frecuencia hasta mediados o finales escuela primaria, aumentó en uso hasta 13-14 años, y luego disminuyó ligeramente en uso en la adolescencia media o

tardía; El razonamiento orientado a la aumentó hasta los 15 a 16 años, se cayó un poco a los 17 a 18 años, y luego aumentó ligeramente a los 19 a 20 años; Por último, el razonamiento pragmático aumentó de forma lineal con la edad.

Los autores Luengo, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò, y Caprara, (2013) en su estudio longitudinal sobre el desarrollo de la prosocialidad o la tendencia a promulgar comportamientos prosociales desde la adolescencia hasta la adultez temprana y su relación con la capacidad regulatoria de los sujetos señalan que existe un patrón de curva de crecimiento latente indica que el nivel general de conducta prosocial disminuye hasta aproximadamente los 17 años con un ligero aumento posterior hasta los 21 años pero que existe un efecto de la variable “control” relacionado con una menor disminución de las conductas prosociales en la adolescencia. Además los autores observaron una variabilidad interindividual significativa en las tendencias de desarrollo de prosocialidad en hombres y mujeres. En este estudio concluyen que la capacidad para regular las propias emociones y conductas en la adolescencia temprana puede no solo afectar la tendencia a comportarse prosocialmente a largo plazo, sino también contrarrestar las tendencias egocéntricas observadas a lo largo de esta fase del desarrollo.

En la misma línea, Eggum, Eisenberg, Kao, Spinrad., Bolnick, Hofer, y Fabricius, (2011) en su estudio longitudinal, señalan que la comprensión emocional de los niños se relaciona positivamente con la simpatía de los niños y la orientación prosocial presentada a edades tempranas del desarrollo, por lo que indican recomendable fomentar el desarrollo de la comprensión emocional como vía para desarrollar la y orientación prosocial de los niños.

Eisenberg, Hofer, Sulik, y Liew, (2013) también analizan la estabilidad y el cambio en el razonamiento moral prosocial, el comportamiento prosocial y la empatía en un estudio longitudinal. Sus resultados muestran que los tipos de razonamiento prosocial hedonista, aprobación, estereotípica e internalizado tienen un alto nivel de estabilidad en la adultez temprana, aunque el razonamiento estereotipado aumentó con la edad y el razonamiento hedonista disminuyó con el tiempo en los hombres.

Lemos y Richaud de Minzi, (2010) señalan que existe un punto de inflexión a los 7 y 8 años de edad ya que sus resultados muestran diferencias donde los niños de 8 años adjudicaron mayor importancia a los razonamientos estereotipado y orientado a la

necesidad del otro, mientras que los de 7 años privilegiaron los razonamientos hedonista y centrado en la aprobación.

Ideas Clave

- El razonamiento prosocial evoluciona a lo largo del desarrollo de la persona.
- Existe una disposición hacia el razonamiento prosocial que se mantiene estable a lo largo de la infancia, adolescencia y adultez.
- Existen etapas críticas de desarrollo donde el razonamiento prosocial evoluciona hacia sus formas más complejas.

1.4.2. Sexo

Las diferencias entre sexos también han sido un aspecto relevante en los estudios sobre prosocialidad, en este apartado se muestran las principales conclusiones en base a investigaciones de relevancia en el contexto que nos ocupa.

Eisenberg, Lennon y Roth (1983), utilizan 3 cohortes y realizan un análisis de varianza multivariado con un factor intra-sujeto (tiempo) y uno inter-sujeto (genero) sobre las puntuaciones de razonamiento prosocial en infantes no encontrando diferencias significativas en función del género.

Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, Shea (1991) encuentran que en las mujeres aparece antes el razonamiento moral autoreflexivo orientado al otro y que las puntuaciones generales de razonamiento prosocial son significativamente mayores que en los chicos. A pesar de esto, encontraron que aunque las chicas mostraron antes razonamiento autoreflexivos, los chicos alcanzaron los mismos niveles que las chicas en la adolescencia. Del mismo modo encuentran que el razonamiento hedonista aumenta durante la adolescencia temprana, aunque los chicos presentan un mayor aumento que las mujeres, lo que explicaría la aparición más tardía de razonamiento moral autoreflexivo.

Carlo et al. 1992, encuentran una relación significativa del sexo con el razonamiento prosocial estereotipado mostrando en este factor, las mujeres presentan mayores puntuaciones que los hombres. Hallaron además una interacción significativa curso x sexo en razonamiento internalizado; según las pruebas de efectos simples, los varones de 10° puntuaron más alto que los varones de 7°; las diferencias en cuanto a curso en las mujeres fueron en la misma dirección que en los varones pero no fueron significativas. Con respecto a la mayor preferencia del razonamiento estereotipado por parte de las mujeres en todos los grupos de edad, Carlo et al. (1992) señalan que quizás las mujeres adolescentes utilizan más juicios basados en estereotipos que los varones debido a que las mujeres están más a menudo expuestas a inducciones que incluyen términos globales, semejantes a rasgos (p. ej., «Eso es lo interesante que hacer»).

Eisenberg et al (1995) hallaron en un primer análisis que las puntuaciones en razonamiento hedonista aumentaron ligeramente en la adolescencia hasta los 19-20 años en las chicas, mientras que aumentaron más a partir de los 13-14 años en los chicos. En

un segundo análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba) calculado en las categorías de razonamiento superior usadas con frecuencia entre los 7 y 10 años (razonamiento de simpatía, de toma de perspectiva, de afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias, de afecto negativo internalizado relacionado con las consecuencias, de afecto positivo internalizado relacionado con los valores, de afecto negativo internalizado relacionado con los valores y el orientado a leyes, normas y valores internalizados) obtuvieron una F multivariada significativa en la variable sexo. Las mujeres puntuaron más alto que los varones en razonamiento de toma de perspectiva, de afecto negativo/consecuencias y de afecto positivo/valores. Y en un análisis resumen, concluyen que hubo efectos principales de sexo, de tal forma que las mujeres puntuaron más alto que los varones en las puntuaciones compuestas de razonamiento moral.

Partiendo del argumento de Eisenberg et al. (1989) y de Gilligan (1982) las prácticas de socialización específicas de género pueden conducir a diferencias de género en los modos de razonamiento moral orientados al cuidado, de los resultados de los estudios de Eisenberg et al. (1991, 1995) y de Carlo et al. (1992), y de las semejanzas entre las sociedades angloamericana y brasileña, Carlo et al. (1996) anticiparon que los adolescentes brasileños podían presentar diferencias de género similares a las de los de Estados Unidos. Concretamente, esperaron que las chicas puntuaran más alto en razonamiento moral prosocial orientado a las necesidades e internalizado. Primero encontraron efectos principales significativos de género en razonamiento moral orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los chicos puntuaron más alto que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que las chicas puntuaron más alto que los chicos en razonamiento estereotipado e internalizado. Y posteriormente encontraron efectos principales significativos de género en razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado. Los chicos puntuaron más alto que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que las chicas puntuaron más alto que los chicos en razonamiento estereotipado. Con respecto al resultado en las dos partes del estudio 1 de que las chicas puntuaran más alto que los chicos en razonamiento moral estereotipado, los autores señalan que es consistente con la indicación de que las chicas, comparadas con los chicos, pueden estar más expuestas a verbalizaciones de rasgo o globales en las oportunidades de socialización (Carlo et al., 1996).

Con el fin de analizar si las diferencias en el razonamiento moral de los varones y las mujeres están asociadas a características del papel masculino o femenino Carlo et al., (1996) miden el razonamiento moral prosocial, género y la orientación del papel del género lo que les permite concluir que la interacción género y orientación a la feminidad predijo significativamente el razonamiento hedonista, de modo que, en los chicos, la feminidad estuvo relacionada positivamente con el razonamiento hedonista. Además, la interacción género y orientación a la masculinidad predijo significativamente el razonamiento orientado a la aprobación, de forma que, en los chicos, la masculinidad estuvo relacionada negativamente con el razonamiento orientado a la aprobación. Por otro lado encontraron que la feminidad estaba relacionada negativamente con el razonamiento orientado a la aprobación y positivamente con el razonamiento internalizado. En el análisis de preferencias encontraron que en general los individuos preferían mayoritariamente el razonamiento moral internalizado, seguido por el estereotipado, orientado a las necesidades, hedonista y orientado a la aprobación, pero si lo diferenciaban por sexo, los varones preferirían más los tipos de razonamiento moral prosocial hedonista y orientado a la aprobación y menos el razonamiento moral prosocial estereotipado que las mujeres. Mientras que las mujeres preferían igualmente el razonamiento moral prosocial estereotipado y el razonamiento moral prosocial internalizado. (Carlo et al, 1996).

En nuestro contexto, Mestre et al. (1999) analizan también la influencia del sexo sobre el razonamiento moral prosocial encontrando en la primera etapa escolar diferencias significativas entre niños y niñas en las categorías de razonamiento hedonista y de razonamiento internalizado; las niñas utilizaron en mayor grado argumentos que se incluyen en la categoría de pensamiento internalizado, mientras que los niños argumentaron más con razones hedonistas. Diferencias que se acentuaron en la segunda etapa escolar excepto para la categoría de razonamiento orientado a las necesidades. Los autores señalan que los varones utilizan en mayor grado el razonamiento hedonista y aprobación, mientras que las mujeres utilizan en mayor medida el razonamiento internalizado y estereotipado, y puntualizan que las diferencias en razonamiento hedonista entre niños y niñas son más fuertes en edades inferiores, mientras que en edades superiores las diferencias entre los dos sexos desaparecen.

Skoe, Cumberland, Eisenberg, Hansen, y Perry (2002) examinaron las relaciones del sexo y la identidad del rol de género con el pensamiento moral y los rasgos de personalidad prosocial. Doscientos nueve hombres y mujeres calificaron la importancia de los dilemas morales de la vida real, relacionados con la atención, relacionados con la justicia y mixto (tanto el cuidado como la justicia). Las respuestas sobre los dilemas de la vida real y mixta también se calificaron para las orientaciones de cuidado y justicia. Las mujeres y las personas femeninas veían los conflictos morales como más importantes que los hombres y las personas masculinas. En los dilemas mixtos, las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres en el razonamiento de la atención, mientras que los hombres obtuvieron puntajes más altos que las mujeres en el razonamiento de la justicia. Independientemente del sexo o rol de género, los dilemas relacionales de la vida real evocaron una mayor importancia y puntuaciones de razonamiento de cuidado que los no relacionales. Las mujeres y las personas con alta feminidad mostraron una mayor preocupación empática por otras personas. Las personas masculinas puntuaron más bajo en la angustia personal, mientras que las personas andróginas informaron comportamientos más útiles que todos los demás.

Eisenberg, Morris, McDaniel, y Spinrad, (2004) examinaron las relaciones del sexo y la identidad del rol de género con el pensamiento moral y los rasgos de personalidad prosocial. Doscientos nueve hombres y mujeres calificaron la importancia de los dilemas morales de la vida real, relacionados con la atención, relacionados con la justicia y mixto (tanto el cuidado como la justicia). Las respuestas sobre los dilemas de la vida real y mixto también se calificaron para las orientaciones de cuidado y justicia. Las mujeres y las personas con una identidad de rol femeninas veían los conflictos morales como más importantes que los hombres y las personas con una identidad de rol masculinas. En los dilemas mixtos, las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres en el razonamiento de la atención, mientras que los hombres obtuvieron puntajes más altos que las mujeres en el razonamiento de la justicia. Independientemente del sexo o rol de género, los dilemas relacionales de la vida real evocaron una mayor importancia y puntuaciones de razonamiento de cuidado que los no relacionales. Las mujeres y las personas con alta feminidad mostraron una mayor preocupación empática por otras personas. Las personas masculinas puntuaron más bajo en la angustia personal, mientras que las personas andróginas informaron comportamientos más útiles que todos los demás.

Carlo, Hausmann, Christiansen, y Randall, (2003) señalan no solo diferencias en el género, sino también en el tipo de conductas, mostrando que los varones tienden a realizar conductas prosociales públicas (orientadas a la aprobación) y las mujeres de igual edad muestran conductas motivadas por la emoción empática.

Inglés, et al. (2009) señala que la conducta prosocial fue significativa y moderadamente más prevalente en las chicas que en los chicos, hallándose un incremento significativo en los cursos de 3° y 4° de la educación secundaria obligatoria.

Ideas Clave

- La tendencia general de los diferentes estudios, muestra diferencias de género en la conducta prosocial. Lo que corrobora una mayor disposición empática en la mujer y que a su vez guarda relación con niveles más altos de conducta prosocial y más bajos de agresividad.
- Aunque las chicas muestran antes razonamiento auto-reflexivos, los chicos logran alcanzar los mismos niveles que las chicas en la adolescencia y adultez temprana

1.4.3. Rendimiento académico

Existen investigaciones que muestran cómo se relacionan las distintas manifestaciones conductuales de prosocialidad (habilidades sociales, empatía, cooperación etc.) con el rendimiento académico de los estudiantes. (Alexander, Entwisle, y Thompson, 1987; Entwisle, Alexander, Pallas, y Cadigan, 1987)

Las actuaciones prosociales se traducen en relaciones funcionales y positivas con los docentes y grupo de pares. Los docentes basan gran parte de sus preferencias y calificaciones a sus estudiantes en la conducta social mostrada por estos (Feldlaufer, Midgley, y Eccles, 1988; Goodenow, 1993; Wentzel, 2002; Muelas, 2011)

Chen, Chen, y Kaspar, (2001) señalan que la relación entre el rendimiento académico y la conducta social es positiva y significativa en términos de liderazgo, tolerancia a la frustración, habilidades sociales y aceptación del grupo, pero que la relación con el rendimiento académico es negativa cuando existe conducta agresiva o no aceptación por parte del grupo.

Inglés, et al. (2009) muestra que en relación al rendimiento académico la proporción de estudiantes prosociales con todas las asignaturas aprobadas fue significativamente superior que la informada por el grupo de estudiantes no prosociales. Además, el porcentaje de estudiantes repetidores prosociales fue significativamente más pequeño que el encontrado en el grupo de estudiantes no repetidores prosociales. y por ultimo mostraron cómo la conducta prosocial es un predictor positivo y estadísticamente significativo del éxito académico, siendo el éxito académico, a su vez, un predictor positivo y estadísticamente significativo de la conducta prosocial

En un segundo estudio, Inglés, Martínez-González, Valle, Gracia-Fernández y Ruiz-Esteban, (2011) donde analizan la relación entre el comportamiento prosocial y los objetivos académicos en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria, encuentran que las notas de los estudiantes con alto comportamiento prosocial eran significativamente más altas que las de los estudiantes con bajo comportamiento por lo que concluyen que el comportamiento prosocial es un predictor positivo y estadísticamente significativo del rendimiento académico.

Inglés, Martínez-González, y García-Fernández, (2013) analizan la relación entre conducta prosocial y las estrategias de aprendizaje en la de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) concluyendo que la conducta prosocial es un predictor positivo y estadísticamente significativo de puntuaciones altas en las: actitud hacia el éxito académico, motivación, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación. Por otro lado concluyen que la conducta prosocial es un predictor negativo y estadísticamente significativo de puntuaciones altas en ansiedad.

Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Gázquez, Díaz-Herrero, y Bermejo, (2012) analizan la conducta agresiva y el rendimiento académico en adolescentes españoles, concluyendo que la proporción de chicas con elevada conducta agresiva y con tres o más asignaturas suspensas es significativamente superior que la proporción de chicas con baja conducta agresiva e igual número de suspensos. Pero que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico entre los chicos con alta y baja conducta agresiva en ninguno de los cursos de ESO.

Gerbino, Zuffianò, Eisenberg, Castellani, Luengo, Pastorelli, y Caprara, (2018) señalan que el comportamiento prosocial predice significativamente mejores calificaciones a corto y largo plazo a pesar de la alta estabilidad de los factores de personalidad y respaldan el papel de la prosocialidad como una fortaleza y un recurso clave para el éxito académico de los adolescentes

Jiménez y López-Zafra (2013) analizan el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico mostrando que las actitudes prosociales fueron predictores positivo y significativo, no solo del rendimiento académico sino también del nivel de inteligencia emocional percibida de los estudiantes, por lo que concluyen que conducta social influye en el rendimiento académico.

Ideas Clave

- La prosocialidad está relacionada con el ajuste y eficacia académica de los estudiantes a través de los efectos positivos que genera en su entorno y en las redes e interacciones sociales del individuo.

1.4.4. Actividad físico deportiva

La práctica de actividad físico-deportiva no solo es un elemento de salud fisiológica, también es un elemento clave para la salud psicológica. A través del ejercicio y desarrollo de actividades físicas, se activan en el adolescente procesos de aprendizaje en los que se adquieren habilidades para el ajuste personal y social, es decir, se adquieren competencias sociales y personales (Martínez y González, 2017). En el desarrollo de competencias sociales, se encuentra intrínseco el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos hacia los iguales que en última instancia son la composición de la conducta prosocial. (Hellinson, 2003; Sánchez-Alcaráz, Gómez, Valero, De la Cruz y Esteban, 2012).

La importancia de la variable actividad física para el desarrollo de la prosocialidad, se justifica a razón de estudios (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005) donde se argumenta que a través del juego, se aprenden y/o mejoran competencias esenciales como el autoconcepto, autocontrol, la empatía o los comportamientos prosociales.

Desde esta perspectiva, González, Caprara, Garcés de los Fayos y Zuffianó, (2014) remarcan la importancia de la etapa adolescente en el proceso de consolidación de comportamientos prosociales por medio de la actividad físico-deportiva, entendiendo que los contextos donde existen actividades físico-deportivas, son entre otras cosas facilitadores de valores y actitudes prosociales. Tanto es así, que señalan a la actividad físico-deportiva como un canal a tener en cuenta en el desarrollo de estrategias educativas mediante el cual iniciar, fomentar y consolidar el comportamiento prosocial.

Estas ideas son también defendidas por Bruner, Boardley y Côté (2014), que indican que la identidad social juega un papel destacado en la regulación del comportamiento prosocial y antisocial en el deporte juvenil. A través de un modelo de ecuaciones estructurales, ponen de manifiesto el efecto positivo que tiene la cohesión grupal para el desarrollo del comportamiento prosocial entre los compañeros de equipo.

También, en contextos deportivos, Bruner, Boardley, Benson, Wilson, Root, Turnnidge y Cote (2017), complementan los hallazgos con un estudio que describe las relaciones jerárquicas entre la identidad social de los adolescentes y el comportamiento prosocial y antisocial en deportistas juveniles de hockey encontrando como resultado

que el comportamiento antisocial está relacionado con el componente de centralidad cognitiva de la identidad social. Mientras que la centralidad cognitiva y las relaciones endogrupo a nivel individual se relacionan predictivamente con el comportamiento prosocial.

Por otro lado, Danioni, y Barni (2017), llevan a cabo un estudio donde analizan, en contextos deportivos, el funcionamiento de los valores personales de los adolescentes, junto con las relaciones existentes entre estos valores y las conductas prosociales /antisociales hacia compañeros y rivales. Sus resultados muestran, que los valores se relacionan significativamente con los comportamientos prosociales y, en mayor grado, antisociales. En concreto, los comportamientos antisociales se relacionaron positivamente con los valores de mejora personal y la apertura al cambio, y negativamente con valores de auto-trascendencia y la conservación.

Otros hallazgos que ponen de manifiesto la relación entre actividad físico-deportiva y prosocialidad, son los reflejados por Moeijes, Van-Busschbach, Fortuin, Bosscher y Twisk (2017), que examinan las asociaciones entre la participación deportiva y 3 aspectos de la salud psicosocial en los niños: problemas de internalización, externalización y comportamiento prosocial. Para ello, analizaron las respuestas transversales de 2062 estudiantes holandeses de cuarto y quinto grado, mediante pruebas de participación deportiva y fortalezas personales. Concluyeron que existen menos problemas de internalización y externalización, y mejor comportamiento prosocial entre los niños que declaraban ser miembros del club deportivo. También mostraron menos problemas de internalización, a medida que aumentaba la frecuencia de la participación deportiva.

Ideas Clave

- La práctica actividad física promueve el desarrollo de competencias prosociales
- Los contextos físico-deportivos son facilitadores y reforzadores de comportamientos prosociales
- Los contextos deportivos que promueven valores se relacionan significativamente con la presencia de comportamientos prosociales.

1.5. Instrumentos de medida de la prosocialidad

Al igual que cualquier rama de la psicología, necesita de instrumentos estandarizados validados para hacer de sus estudios, herramientas fiables para ciencia. En el caso de la prosocialidad es exactamente igual, y la posibilidad de medir tanto conductas como cogniciones ha ido ligada a la existencia de instrumentos válidos en el entorno científico para tal fin. En este capítulo desarrollaremos cronológicamente los distintos instrumentos que se han desarrollado para medir la prosocialidad en sus distintos planos (Tabla 4).

Cuestionario de Conducta Prosocial (Prosocial Behaviour Questionnaire (PBQ) de Weir y Duveen, 1981). Cuestionario contiene veinte ítems que describen conductas prosociales. El docente informa de las conductas que observa en sus alumnos y los padres valoran la conducta de su hijo en el ambiente familiar. Se aplica a la etapa adolescente. La modalidad de respuesta es una escala Likert de tres opciones (0 = no aplica; 1 = a veces aplica; 2 = ciertamente aplica). El coeficiente Alfa de Cronbach fue de .93 o de .94 según la muestra. Se obtuvieron evidencias de validez concurrente. Instrumento Mixto (Auto y eteroevaluación).

Sociomoral Reflection Measure (SRM) de Gibbs, Widaman, y Colby, (1982) es una versión administrable en grupo de la Entrevista del juicio moral de Kohlberg (MJI) que presenta adecuadas propiedades psicométricas para la medida de la cognición moral. Consta de dos dilemas morales y 15 preguntas que permiten obtener puntuaciones medias sobre distintos aspectos (afiliación, vida etc.)

Batería de Socialización para Adolescentes (BAS- 3) de Silva y Martorell, (1987). Versión autoevaluativa de la BAS para medir dimensiones de orientación interpersonal, aplicable desde los once hasta los diecinueve años. Contiene setenta y cinco ítems, siendo la modalidad de respuesta binaria (Sí, No). Se compone de cinco escalas de socialización: consideración hacia los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social/timidez y liderazgo. Estas escalas se agrupan en dos factores: conducta prosocial-conducta antisocial, y sociabilidad-insociabilidad. El coeficiente Alfa de Cronbach osciló entre .73 y .82. Fue adaptada en Tucumán (Argentina) con una muestra de adolescentes escolarizados con edades de entre diez y quince años (Lacunza, Caballero, y Contini, 2013).

Entrevista de Juicio Moral (MJI) (Colby, y Kohlberg, 1987) Este instrumento de medida consiste en una entrevista semiestructurada a cerca de la solución de 3 dilemas morales en el que se propone un conflicto entre dos cuestiones morales, por ejemplo en el dilema III, se sitúa al sujeto en un conflicto entre problemas vitales y la ley.

Sociomoral Reflection Measure-Short Form (SRM-SF) de Basiguer y Gibbs (1987). Es una nueva versión del SRM pensada para ser una alternativa a la investigación mediante dilemas hipotéticos y medir la importancia otorgada por los sujetos a los valores sociomorales. Este instrumento consta de 11 ítems con escala Likert de 3 puntos, en las que los sujetos deben atribuir la importancia otorgada al valor sociomoral planteado. La fiabilidad de este instrumento de mostro aceptable y se considera sensible para evaluar las tendencias de pensamiento moral.

Cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest. (1979), validado al castellano por Pérez-Delgado, Mestre, Frías, y Soler, (1996). Este cuestionario consta de 6 dilemas sociomorales destinados a medir el razonamiento post-convencional (según la teoría de Kolberg) con el objetivo de cubrir las deficiencias metodológicas de la entrevista semiestructurada de Kohlberg y las dificultades para medir el pensamiento post-convencional. Los 6 dilemas sociomorales están acompañados de 12 alternativas con escala tipo Likert de 5 puntos de importantísimo a nada importante para la resolución del problema que se plantea. Posteriormente el DIT requiere que los sujetos jerarquicen 4 de las alternativas que consideran más importantes para la resolución del problema. Las puntuaciones se ordenan en un continuo de 6 estadios del desarrollo del juicio moral.

Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (Teenage Inventory of Social Skills [TISS] de Inderbitzen y Foster, 1992). El TISS evalúa la conducta prosocial y agresiva de los adolescentes en las relaciones con sus pares. Consta de cuarenta ítems agrupados en dos escalas: Conducta Prosocial y Conducta Antisocial. Los ítems se valoran mediante una escala Likert de seis opciones (1: no me describe nada; 6: me describe totalmente). El TISS ofrece dos puntuaciones, una para conducta prosocial y otra para conducta antisocial, las cuales se obtienen sumando los valores asignados por los sujetos a los veinte ítems que componen cada dimensión. Puntuaciones altas en cada una de las escalas indican elevada conducta prosocial y agresividad respectivamente (Inglés, Hidalgo, Méndez, y Inderbitzen, 2003). La

correlación test-retest fue de .90 para la escala positiva y .72 para la escala negativa. Los coeficientes Alfa de Cronbach fueron de .88 para ambas escalas. Por otra parte, la correlación entre ambas escalas fue de -.26. El inventario mostró evidencias de adecuada validez convergente.

Prosocial Reasoning Objective Measure. (PROM; Carlo, Eisenberg, N. y Knight., 1992; Mestre, Frías, Samper, y Tur, 2002). Este instrumento está basado en la entrevista de razonamiento moral prosocial de Eisenberg. El cuestionario lo componen un total de 7 historias tras las cuales hay tres tipos de conducta que el sujeto puede elegir en función de lo que considera que el protagonista de la historia debería hacer (Ver anexos). A continuación, se enlistan 9 razones de por qué el personaje debería comportarse como ha indicado y un rango del grado de importancia que cada razón tiene a la hora de tomar su decisión. Los factores que la componen son: a) **Hedonista**, “*Depende de la importancia que tenga para Antonio perder su lugar en el equipo*”; b) **Orientado a la necesidad**, “*Depende de lo enfermo que puede llegar a estar el otro chico*”; c) **Orientado a la aprobación de otros** “*Depende de si Antonio cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer*”; d) **Estereotipado**, “*Depende de si Antonio piensa que ayudar es bueno*”; e) **Internalizado**, “*Depende de si Antonio puede comprender lo enfermo que está el otro chico*”. Los análisis de fiabilidad del instrumento han proporcionado un índice de fiabilidad alfa total de .738.

Escala de Conducta Prosocial (Prosocial Behavior Scale [PB] de Caprara y Pastorelli, 1993). Es una escala compuesta por quince ítems que evalúa las conductas de altruismo, de confianza y de agradabilidad a través de tres alternativas de respuesta en función de la frecuencia con que se den cada una de las conductas descritas. El Alfa de Cronbach para el test completo fue de .71 y mostró evidencias de adecuada validez concurrente. Fue adaptada en la Argentina (Urquiza, 2005), con una muestra de adolescentes de doce a quince años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. Es un test diseñado originalmente para ser aplicado en niños. (Caprara y Bonino, 2006)

Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP y CCP-H) de Martorell, Aloy, Gómez, y Silva, (1993). El inventario contiene dos partes: una autoevaluación (CCP), de cincuenta y cinco ítems y una evaluación realizada por padres, docente u otras personas cercanas al sujeto con una formulación similar pero en tercera persona. Todos los

reactivos son valorados en una escala Likert de cuatro opciones. Está orientado a dirigido a niños mayores y adolescentes de entre 10 y 17 años. El conjunto de factores hallados (empatía, respeto, relaciones sociales y liderazgo) presentan una elevada consistencia interna (Alfa de Cronbach = .92). La consistencia de cada uno de los factores considerados por separado fue como mínimo de .72. En cuanto a la estabilidad temporal del cuestionario, se puede decir que también es elevada (r de Pearson = .82). Breves conclusiones acerca de los instrumentos de evaluación de la conducta prosocial Para finalizar este apartado, es conveniente reflexionar acerca de la diversidad de instrumentos existentes para evaluar la conducta prosocial. Cuál será el más conveniente, dependerá principalmente de la edad del sujeto evaluado. Se destaca, para la medición en adultos de este constructo, la Escala para la Medición de la Conducta Prosocial en Adultos (Prosocialness Scale for Adults [PSA] de Caprara, Steca, Zelli, y Capanna, 2005) por su brevedad, sencillez y alcance de los estudios psicométrico realizados, que permiten concluir no sólo acerca de sus consistencia interna, sino también acerca de su capacidad de discriminación entre sujetos.

Batería de Personalidad Prosocial (Prosocial Personality Battery (PSB) de Penner, Fritzsche, Craige, y Freifeld, 1995). Estos autores desarrollaron la batería de Personalidad Prosocial, de cincuenta y seis ítems, la cual consideran compuesta por dos factores: empatía orientada hacia los otros (la tendencia a experimentar empatía y sentir la responsabilidad y preocupación por el bienestar de los demás) y tendencia a ayudar (una autodescripción acerca del involucramiento en actividades de ayuda). El coeficiente Alfa de Cronbach de ambos factores sobrepasó los .80. La confiabilidad test-retest fue de .77 en el factor de empatía orientada hacia los otros y de .85 en el factor de tendencia a ayudar. Instrumentos de Heteroevaluación La evaluación externa al propio sujeto se utiliza principalmente en niños y, en segundo lugar, en adolescentes. En niños las medidas de autoinforme no se consideran válidas por diversos motivos: dificultades de comprensión y lectura, así como escasa capacidad de autoobservación (Guijo Blanco, 2003). -Evaluación por pares: Se realiza principalmente a través de dos tipos de instrumentos, cuestionarios estructurados y sociogramas. Las técnicas sociométricas son las que tienen la mayor validez predictiva, manifestando una alta correlación entre sí. Se basan en preguntar a todos los miembros del grupo acerca del resto (Guijo Blanco, 2003). -Evaluación por otros asimétricos: Se utilizan principalmente escalas de apreciación, observación sistemática en contextos naturales y

experimentales, entrevistas semiestructuradas e inventarios estructurados para la observación del niño o adolescente (Eisenberg y Fabes, 1998; Guijo Blanco, 2003).

Escala de Comportamientos del Niño (Child Behavior Scale [CBS] de Ladd y Profilet, 1996). Es una medida de los comportamientos de agresión, retraimiento y conducta prosocial en niños, a completar por el docente. Está compuesta por diecisiete ítems agrupados en dos escalas, Agresividad con los Pares y Prosocialidad con los Pares. La modalidad de respuesta es una escala Likert de tres opciones (0 = no es verdad; 1 = a veces es verdad; 2 = siempre es verdad). El coeficiente Alfa de Cronbach para ambas escalas fue de .93. Se obtuvieron evidencias de validez concurrente.

Escala para la Evaluación de Prácticas Prosociales (Prosocial Tendencies Measure (PTM) de Carlo y Randall, 2002). Con 23 ítems en total, está compuesta por seis subescalas, que reflejan diferentes tipos de comportamiento prosocial: público (4 ítems, Alfa de Cronbach = .78), anónimo (5 ítems, Alfa de Cronbach = .85), en situaciones de urgencia (3 ítems, Alfa de Cronbach = .63), emocional (4 ítems, Alfa de Cronbach = .75), complaciente (2 ítems, Alfa de Cronbach = .80) y altruista (5 ítems, Alfa de Cronbach = .74). Los ítems se valoran mediante una escala Likert de cinco opciones (1: no me describe en absoluto; 5: me describe en gran medida). Se aplicó a una muestra de adolescentes tardíos (Media de edad = 19,9 años). Mostró adecuadas evidencias de validez de constructo, discriminante, convergente y predictiva.

Escala para la Medición de la Conducta Prosocial en Adultos (Prosocialness Scale for Adults (PSA) de Caprara, Steca, Zelli, y Capanna, 2005). Es una escala de dieciséis ítems, Tipo Likert y con cinco opciones de respuesta. Cada ítem refleja comportamientos y sentimientos que pueden ser incluidos en una de cuatro clases de acciones: de ayuda, de compartir, de cuidar, y ser empático con los otros. El Alfa de Cronbach para el test completo fue de .91 y la media de la correlación ítem-test corregida, .59. Mediante Teoría de la Respuesta al Ítem se determinó que la escala discrimina muy bien en individuos con un rasgo relativamente moderado, y tiene menos poder de discriminación en personas altamente prosociales. (Caprara, y Bonino, 2006)

Cuestionario de Conducta Prosocial (Sánchez Queija, Oliva, y Parra, 2006). Es un cuestionario destinado a adolescentes y consta de siete ítems, a responder en una escala Likert de uno a cuatro si se han realizado las siguientes conductas: consolar a un chico-chica (par) que estaba triste o deprimido, quedar al cuidado de algún niño pequeño sin

recibir dinero, dar dinero a instituciones benéficas, realizar tareas sociales de voluntariado en ONGs, ayudar a personas con deficiencias físicas o sensoriales, devolver dinero o algún objeto perdido a un desconocido y, por último, cuidar a enfermos o personas mayores. El coeficiente Alfa de Cronbach fue de .67; Spearman-Brown fue de .7 (impares frente a pares).

Escala para la Medición de la Conducta Prosocial Antisocial en el Ámbito Vital y en el Tráfico (López de Cózar, Alonso Plá, Esteban Martínez, Calatayud Miñana y Alamar Rocati, 2008). Se trata de un inventario de comportamientos representativos del ámbito vial y del tráfico formado por 30 ítems y las siguientes subescalas: prosocialidad vital, prosocialidad vial, altruismo, asertividad y empatía. La administración se realiza bajo una escala tipo Likert de 4 puntos siendo 1 (nunca) a 4 (siempre). Las escalas con mayor consistencia interna fueron la de prosocialidad vital (Alfa de Cronbach = .81) y la de empatía (Alfa de Cronbach = .77), aunque todas obtuvieron un Alfa de Cronbach superior a .5.

Instrumento Pictórico Prom (Lemos, y Richaud de Minzi, 2010). Es una escala que permita evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años que se crea a partir de la versión española del Prosocial Reasoning Objective Measurement (PROM), adaptada y validada por Mestre, Frías, Samper y Tur (2002). Consta de 6 historias a través de las que se evalúa los factores hedonista, orientado a la necesidad, orientado hacia la aprobación y estereotipado. Esta escala muestra consistencia en la jerarquía de los razonamientos prosociales en cada una de las historias que componen el instrumento. Además los índices de consistencia interna son aceptables si se tiene en cuenta de la edad de los niños y de la complejidad del constructo evaluado. Por otro lado, los resultados obtenidos son consistentes con la teoría, en cuanto a la relación entre los tipos de razonamiento prosocial, y a las diferencias encontradas por sexo y edad, que apoyan la validez constructiva del instrumento.

Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A) de Morales, y Suárez, (2011). La escala, destinada a adolescentes, se encuentra conformada por 20 ítems, distribuidos cuatro factores: Toma de Perspectiva; Solidaridad y Respuesta de Ayuda, Altruismo y Asistencia. Los ítems se valoran mediante una escala Likert de cuatro opciones (1: me describe bien, 4: no me describe). El coeficiente Alfa de

Cronbach de la escala fue de .86. Se obtuvieron evidencias de adecuada validez convergente.

Escala de conducta prosocial para adultos (ECP) Esta es una escala compuesta por 32 ítems destinada a medir la conducta prosocial en etapas adultas. Esta escala muestra adecuadas propiedades psicométricas en cuanto a consistencia interna ($\alpha=.85$; $g_{lb}=.93$), y una estructura dimensional de 4 factores: Comportamientos Empáticos, Altruismo, Ayuda y Compartir. (Auné, Abal y Attorresi, 2015).

Tabla 4

Instrumentos destinados a la medición y evaluación de la prosocialidad

Año	Mide	Siglas y nombre	Autores	Ítems	Etapas
1979	RP	(DIT) Cuestionario Problemas Sociomorales	Rest	72	General
1981	CP	(PBQ) Prosocial Behaviour Questionnaire	Weir y Duveen,	20	Adolescencia
1982	RP	(SRM) Sociomoral Reflection Measure	Gibbs, Widaman, y Colby	15	Adultos
1987	RP	(SRM.SF) Sociomoralreflection Measure. Short Form.	Basiguer y Gibbs	11	General
1987	CP	(BAS.3) Batería de Sociabilización para Adolescentes	Silva y Martorell	75	11 a 19 años
1987	RP	(MJI) Entrevista de Juicio Moral	Colby y Kohlberg	3	General
1992	CP	(TISS) Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes	Inderbitxen y Foster	40	Adolescencia
1992	RP	(PROM) Prosocial Reasoning Objective Measure	Carlo, Eisenberg, y Knight.,	63	Adolescencia
1993	CP	(PB) Prosocial Behavior Scale	Caprara y Pastorelli	15	Niños
1993	CP	(CCP y CCP.H) Cuestionario De Conducta Prosocial	Martorell, Aloy, Gomez y Silva	55	10 a 17 años
1995	CP	(PBS) Batería De Personalidad Prosocial	Penner, Fritzsche, Craige, y Freifeld	56	Adultos
1996	CP	(CBS) Escala De Comportamientos Del Niño	Ladd y Profilet	17	Niños
2002	CP	(PTM) Prosocial Tendencies Measure	Carlo y Randall	23	Adolescencia
2005	CP	(PSA) Prosocialnes Scale for Adults	Caprara, Steca, Zelli, y Capanna,	16	Adultos
2006	CP	(CCP) Cuestionario de Conducta Prosocial	Sanchez Quejia, Oliva y Parra	17	Adolescencia
2008	CP	Escala para la medición de la conducta prosocial.antisocial en el ambito vital y en el trafico	Cozar, Pla, Martinez, Miñana y Rocati	30	Adultos
2009	RP	Instrumento Pictórico Del PROM	Lemos y Richaud de Minzi		7 y 8 años
2011	CP	(EHP-A) Escala De Habilidades Prosociales Para Adolescentes	Morales y Suarez	20	Adolescencia
2015	CP	(ECP) Escala De Conducta Prosocial Para Adultos	Auné, Abal,y Attorresi	32	Adultos

Nota: CP: Conducta Prosocial; RP: Razonamiento Prosocial

Capítulo 2. Personalidad y sus vínculos con la respuesta prosocial

Los investigadores de la personalidad han realizado un ingente trabajo a lo largo de todo el siglo XX; una tarea extensa y variada que ha indagado desde diversos posicionamientos teóricos, y también desde distintos enfoques metodológicos. Al entrar en el nuevo siglo, la comunidad científica no dispone aún de una teoría de la personalidad amplia y consensuada, que organice, estructure y de cabida a la gran pluralidad existente de investigaciones y enfoques.

Boeree (2003) indica que frecuentemente, hacer referencia a la personalidad es orientarse a lo que diferencia a una persona de los demás, destacando las cualidades que hacen único a cada uno. A este aspecto de la personalidad se conoce como diferencias individuales. Para algunas teorías, esta es la cuestión central; éstas prestan una atención considerable a tipos y rasgos de las personas, entre otras características, con los cuales categorizar o comparar. Algunos teóricos van un paso más allá, sosteniendo que están buscando la esencia de lo que hace a una persona; o plantean su preocupación por lo que se entiende como ser humano individual. El campo de la psicología de la personalidad se extiende desde la búsqueda empírica simple de las diferencias entre personas hasta una búsqueda bastante más filosófica sobre el sentido de la vida (Boeree, 2003).

Creemos que hay al menos tres razones para investigar la moralidad desde la perspectiva de la personalidad. En primer lugar, la cuestión de qué impulsa y determina el comportamiento moral ha generado preguntas durante miles de años, originalmente en el campo de la filosofía, relativamente recientemente en psicología y en otros campos, y al comienzo mismo de la psicología de la personalidad. La cuestión de qué hace que una persona se comporte de manera honesta, justa o compasiva, entre conductas similares, ha estallado más recientemente en la psicología social, donde el principal interés está en determinar las fuerzas situacionales que afectan la moralidad. Sin embargo, gran parte de la moralidad y el comportamiento ético también pueden basarse en características psicológicas de larga data que existen dentro de las personas y en las que difieren los individuos (Hill y Roberts, 2010; Narvaez y Lapsley, 2009). Las ideologías, rasgos o valores permanentes, ofrecerán cada uno pocas posibilidades de ser manipulados en un diseño (aun siendo experimental) a corto plazo. Otro enfoque de personalidad investigaría ese tipo de variables, centrándose en particular en si las personas difieren en moralidad, en cuánto difieren de otras personas (cómo las características morales se manifiestan en la vida de las personas), cuál es el contenido de las características de personalidad moral y cómo funcionan tales características. Sin

embargo, la misma afirmación de que la moralidad está contenida en algún grado dentro de las personas está cuestionada, especialmente en las investigaciones filosóficas de la moralidad. La naturaleza o existencia de las diferencias individuales en la moralidad tiene implicaciones para preguntas fundamentales como "¿Cuál es la mejor teoría ética?" "¿Las personas difieren en su grado de moralidad?" Y "¿Cuáles son las características de las personas que tienen el mayor impacto en la moralidad de sus acciones?".

Existen diferentes acercamientos focalizados sobre distintos aspectos de las corrientes más importantes y explicativas del funcionamiento psicológico en el ser humano. Los humanistas y existencialistas (Rogers, Palacios y Duran, 1978; Maslow, 1991) tienden a centrarse en la parte de la comprensión. Estos teóricos creen que mucho de la comprensión de lo que somos es bastante compleja y está tan afincada en la historia y la cultura como para "predecir y controlar"; aparte de sugerir que el predecir y controlar a las personas no es, hasta cierto punto, ético. En el otro extremo, los conductistas (Skinner, 1945; Watson, 1913) prefieren detenerse en la discusión de la predicción y el control. Si una idea es considerada útil, si funciona, van a por ella. Para ellos, la comprensión es secundaria. En posiciones más introspectivas se posicionan las corrientes psicoanalíticas (Adler, 1995; *Freud, 1917*; Jung, 1943) o las biológicas (Eysenck, 1992, Riemann, 1997) que relacionan los conceptos disposicionales de los rasgos de personalidad con funcionamientos neurológicos y funcionamientos psicofisiológicos. Por otro lado, las percepciones más ambientalistas (Bandura, 1997; 1999), donde el desarrollo de la personalidad se argumenta a través de las influencias de los aprendizajes en los contextos sociales y de las interacciones que ocurren con los agentes de referencia en cada uno de esos contextos.

En este sentido, toda definición de personalidad es un reflejo de problemas que el científico ha decidido estudiar y generalmente, refleja los procedimientos empíricos que se utilizarán en la investigación de los mismos. Por ello, según Pervin (1978), la personalidad puede ser definida en términos de características (rasgos) del individuo directamente observable en su conducta, o en términos de características, tales como los procesos inconscientes, que son inferidas de las mismas.

Por otra parte, la personalidad puede ser definida estrictamente en términos de la interacción del individuo con sus semejantes, o en los de los roles que una persona

adopta y se atribuye a sí misma en su funcionamiento social. Eysenck (1965) considera a los rasgos y dimensiones como aspectos constituyentes esenciales en la estructura de la personalidad; estas variables son esencialmente factores disposicionales que determinan nuestra conducta regular y persistentemente en muchos tipos de situaciones diferentes. Desde su posición biológica, la teoría de Eysenck ha definido la personalidad como “una organización más o menos estable del temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única al ambiente. El carácter denota el sistema más o menos estable y duradero de conducta conativa (voluntad), de una persona, el temperamento, su sistema más o menos estable y duradero de la conducta afectiva (emoción), el intelecto, su sistema más o menos estable y duradero de conducta cognitiva (inteligencia), el físico, su sistema más o menos estable y duradero de la configuración corporal y de la dotación neuroendocrina (Eysenck, 1995; 1997).

Es posible entender la personalidad como un conjunto de características que diferencian a las personas, atendiendo a la estabilidad-inestabilidad en el comportamiento de una persona ante diversas situaciones. O tal vez como indican Pérez, López y Garcés de los Fayos (2002), que inciden más si cabe en esta argumentación, señalando que se trata de “la organización más o menos estable y duradera del carácter; temperamento, inteligencia y constitución física de una persona que determina su forma peculiar de ajustarse al ambiente e interactuar con él”

A la hora de describir el modelo de Eysenck, se establece una estructura de cuatro niveles de organización del comportamiento (Figura 4): las *reacciones, respuestas o acciones específicas* (plano inferior), se refieren a comportamientos que se observan una sola vez, en situaciones experimentales o cotidianas y pueden ser características o no del individuo; los *hábitos* se refieren a componentes que indican cierta estabilidad en situaciones análogas de vida cotidiana en el individuo, es decir, hay respuestas análogas en situaciones diferentes pero con cierta semejanza; *los rasgos de la personalidad* son los constructores teóricos resultantes de interrelaciones o de relaciones de diversos hábitos de características (exactitud, perseverancia, rigidez, entre otras); y los *tipos generales de la personalidad* se encuentran en el cuarto nivel, es aquí como se dimensiona la personalidad, donde se distinguen tres áreas y cada dimensión puede considerarse como un continuo al que cada individuo puede acercarse en menor o mayor grado. De ahí que este último nivel de organización de rasgos, correspondería a las dimensiones básicas de personalidad propuestas por Eysenck y Eysenck (1985).

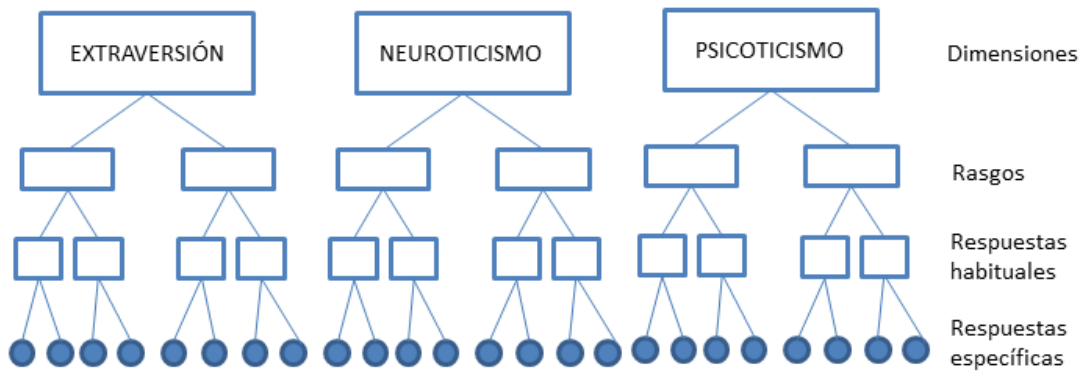


Figura 4. Estructura jerárquica de la personalidad de Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1985, p.1)

Como se puede comprobar, las definiciones de personalidad son diversas y abundantes, van desde las más concretas hasta otras más abstractas; pueden llegar a describir procesos internos del individuo o fijan su atención en su interacción con lo demás; abarca lo directamente observable o lo que puede ser inferido. Se centra en estudiar lo propio de un individuo, o lo común a la totalidad de los individuos.

Además, la personalidad representa las propiedades estructurales y dinámicas de un individuo o individuos tal y como estas se reflejan en sus respuestas características a las situaciones. Es decir, hablamos de personalidad para referirnos a cualidades que nos diferencian, que nos hacen peculiares a los individuos y que son relativamente estables en la conducta; una conducta que es producida y generada por un sujeto activo, en continuidad consigo mismo a lo largo del tiempo y con importantes procesos referidos tanto a sí mismo como al exterior, principalmente a otros sujetos humanos, con los que establece unas reglas de interacción pautadas en valores y actitudes.

Es posible mencionar incluso, que los contenidos psicológicos de la personalidad caracterizan la funcionalidad de la personalidad a la hora de regular el comportamiento (Luciano, Gómez-Becerra, y Valdivia, 2002; Roxby, Chaundhry, Nolan, Fletcher, 6 Omelchenko-Comer, 2017). El aspecto funcional de la personalidad se expresa en las manifestaciones del individuo, entendiéndolas como las posibilidades de los contenidos psicológicos. Es por ello, que también debemos contemplar la existencia de ciertos indicadores funcionales (Tabla 5) que faciliten la regulación de la personalidad, entendidos como dimensiones sobre capacidades de los individuos.

Tabla 5
Descripción de indicadores funcionales de la personalidad

Indicadores funcionales	Descripción de la capacidad
Rigidez-flexibilidad	Reorganizar y revalorar los contenidos psicológicos de su personalidad (capacidades adaptativas);
Estructuración temporal del contenido	Reorganizar los contenidos ante acontecimientos futuros;
Mediatización de las operaciones cognitivas	Utilizar de forma activa, consciente y personalizada reflexión en la regulación del comportamiento
Estructurar el campo de acción	Utilizar información relevante y organizar alternativas
Estructuración consciente y activa	Realizar esfuerzos volitivos estables, búsqueda de la consciencia.

En cualquier caso, tal y como indican Bara, Scipiao, y Guillen (2004), es necesario referirse a la definición de personalidad que más ha sobrevivido a los cambios durante los años, la de Allport (1937), el cual indica que la personalidad es *“la organización dinámica de sistemas psicofísicos del individuo que determinan ajustes únicos en su ambiente”*. Para esta percepción de la personalidad, debemos estar preparados a pasar rápidamente de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, de la persona concreta a la persona abstracta y viceversa, indicando principalmente que *“la característica más destacada del ser humano es la individualidad”* (p, 20).

La personalidad ha sido desde siempre difícil de definir, evaluar y medir y más aún cuando se trata de los niños. Incluso en algunos momentos se ha hablado de que los niños no tenían una personalidad definida y que la misma alcanzaba su máximo desarrollo en la edad adulta, ya sea en un sentido organicista -estructuras dadas que van madurando-, conductista –procesos que se desarrollan en la interacción con el medio- o interaccionista (Boland, Damnjanovic, y Anderson, 2018; Cervone, 2004; Dalle Grave, Calugi, y El Ghoch, 2018; Perugini, y Costantini, 2015; Richaud de Minzi, 2004).

Con tal entramado de conceptos y descripciones, en la actualidad, es posible afirmar que la explicación de la personalidad en los seres humanos que se ha transmitido, se sitúa en un continuo entre varias posturas a lo largo de la modernización de las teorías que estudian la personalidad de los individuos. En el mencionado continuo (que no temporal, pero orientado hacia una “apertura hacia lo integrador” de las explicaciones de la personalidad), los polos se dirigen desde una postura más radical, inamovible y disposicional, en la que los protagonistas son los rasgos, una unidad que tiene una larga tradición en nuestra disciplina, y que Allport (1937) sistematizó como un elemento

básico de la personalidad considerados desde entonces por muchos investigadores como la verdadera materia prima de la personalidad; evolucionando hacia una notable evidencia científica más reciente y disposicional, que ha encontrado análisis de procesos sociocognitivos y funcionamiento de la personalidad (Bandura, 2001; Cervone y Shoda, 1999; Mischel y Shoda, 1995; 1998), hasta llegar a visiones mucho más integradoras de un nuevo modelo que procede a una reevaluación de las características más profundas en las que se basa el funcionamiento humano (Millon, 2001; Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, y Barbaranelli, 2011; Cervone, 2005).

Estas visiones más integradoras, combinan argumentos de algunas teorías predecesoras (Freud, Jung, Teorías evolucionistas, biológicas, cognitivas...), y tratan de aunar la teoría personológica con la evaluación práctica (Perugini y Costantini, 2015; Rothe, 2017). La atención pasa de la psicología a otras expresiones de la naturaleza, examinando principios universales (de la evolución) derivados de manifestaciones no psicológicas. Cada especie muestra aspectos comunes en su estilo adaptativo, pero existen diferencias de estilo y de éxito adaptativo entre los miembros frente a los diversos y cambiantes entornos que enfrentan. La personalidad sería el estilo distintivo de funcionamiento adaptativo que exhibe un organismo o especie frente a sus entornos habituales.

Planteado como modelos bio-psicosocial de la personalidad, dan cabida a aspectos del desarrollo y de la interacción del sujeto con el entorno (aprendizaje biosocial), en el que el proceso evolutivo (biología evolutiva) es el principal responsable del establecimiento de los estilos y trastornos de personalidad que se manifiestan en la adolescencia y edad adulta. Los principales factores que determinan el estilo de personalidad de un individuo son las experiencias pasadas y su constitución biológica.

2.1. El Modelo Big Five como fuente de la construcción psicosociológica en la adolescencia

Cuando se repasan las interpretaciones que la literatura científica nos ha ofrecido en cuanto a explicaciones de las diferencias individuales, uno de los modelos de mayor consenso para la descripción de los rasgos es el de los Cinco Grandes Factores (Five-Factor Model) de McCrae y Costa, (1992) que representó un avance conceptual y empírico en el campo de la teoría de la personalidad. La teoría de los cinco factores

supone un modelo conceptual que condensa décadas de análisis factoriales llevados a cabo con muestras de personas de distintas edades y sexo, en diferentes culturas y un extenso número de autoinformes e informes de pares sobre adjetivos descriptivos de la personalidad e ítems de cuestionarios (Pérez, Cuprani, y Beltramino, 2004). Tal y como nos indican estos autores, la contribución de estudios transculturales (McCrae y Costa, 2003), genéticos (Bouchard y Loehlin, 2001; Loehlin, 1998) y la aplicación de técnicas de neuroimagen (Ciorciari, y Gountas, 2016; Yang et al., 2015) han permitido un sistemático avance en la comprensión de la estructura básica de la personalidad.

Las raíces del Modelo de Cinco Factores, según Romero, Luengo, Gómez y Sobral (2002), se sitúan en análisis de descriptores de la personalidad en los lenguajes naturales, que en distintos estudios, fueron definiendo una estructura en cinco dimensiones. Posteriormente, trabajos sobre la estructura de los rasgos a partir de cuestionarios se diluyen y el Modelo de Cinco Factores ha ido adquiriendo una popularidad creciente en la literatura sobre la personalidad, lo que ha generado un notable avance teórico en los recientes años proveniente de los procesos sociocognitivos en el funcionamiento de la personalidad (Bandura, 1986; 2001; Cervone y Shoda, 1999; Mischel y Shoda, 1995; 1998).

Diversas líneas de investigación han mostrado como estructuras sociocognitivas y procesamientos dinámicos contribuyen a las diferentes interpretaciones individuales de los individuos, de sus percepciones del mundo, reflejos de sí mismos, experiencias emocionales y orientaciones motivacionales (Caprara y Cervone, 2000). En esta concepción, la personalidad se desarrolla y adquiere coherencia interna, en parte a través de interacciones con el mundo social, para convertirse en un sistema sociocognitivo donde creencias y evaluaciones de uno mismo, orientación motivacional, han constituido uno de los modelos teóricos más empleados para comprender los antecedentes de la motivación y el bienestar.

Tal y como indican Bassi, Steca, Monzani, Greco, y Delle Fave, (2014), la noción de personalidad puede verse desde diferentes perspectivas en la adolescencia. Desde la perspectiva del individuo, la personalidad del adolescente se centra en la combinación de un conjunto de atributos e inclinaciones permanentes, que convergen en un sentido de identidad (yo), totalidad (pensamientos, sentimientos y conductas son parte de mí) y de ser único (yo soy). Desde la perspectiva del observador, la personalidad se describe

sobre el conjunto de características que permiten comprobar las diferencias que les distinguen entre sí. Conforme se suceden sus experiencias sociales, la madurez adolescente permite el desarrollo del juicio y atribución de conductas observadas en los otros (iguales y adultos principalmente) usando tales observaciones como datos para formarse una impresión de los mismos. Estas impresiones se organizan en sistemas coherentes de creencias, que configuran la personalidad como constructo social. Finalmente, desde la perspectiva del científico, el adolescente describe personalidad desde un sistema psicológico que emerge de la interacción de ellos mismos con el medio ambiente y que media entre el funcionamiento intrapsíquico y las transacciones persona-medio (Caprara y Cervone, 2000).

El Modelo Big Five supone un intento de unificación entre los distintos puntos de vista existentes hasta el momento en cuanto a la descripción de la personalidad. Este enfoque se caracteriza por una particular concepción de la ciencia (empirismo), una particular metodología (análisis factorial), un particular modelo estructural (rasgos dimensionales) y una particular tradición investigadora (hipótesis léxica), y propugna que cualquier tipo de personalidad puede ser conceptuada a partir de cinco amplias dimensiones ortogonales, cada una de ellas con dos subdimensiones: *energía* (dinamismo y dominancia), *afabilidad* (cooperatividad y cordialidad), *tesón* (escrupulosidad y perseverancia), *estabilidad emocional* (control de las emociones y de los impulsos) y *apertura mental* (apertura a la cultura y a la experiencia); además de una escala de *distorsión* (Figura 5).

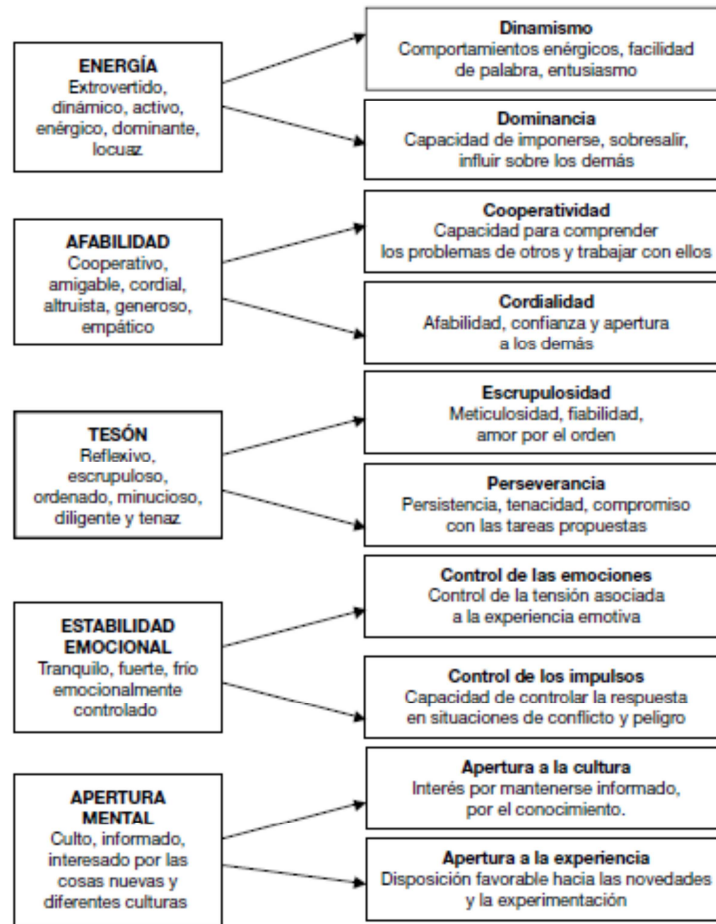


Figura 5. Dimensiones y subdimensiones del Modelo Big Five

Existiendo gran apoyo empírico a las formulaciones del modelo en muy diferentes culturas (McRae et al., 2005a; McCrae, 2005b; Triandis y Eunkook, 2002), también ha recibido severas críticas (De Raad y Peabody, 2005) que aluden al artificio que supone encontrar rasgos de personalidad mediante el análisis factorial; su empirismo, que renuncia a explicar el porqué de lo que aparece y la naturaleza de los rasgos; su transversalidad, que impide una explicación de los antecedentes evolutivos; la insuficiencia de factores para explicar la estructura de la personalidad y el déficit científico que provoca la excesiva dependencia de los términos del lenguaje cotidiano, entre otros.

Tal y como indica Romero (2005), en los últimos diez años, han sido Costa y McCrae los portavoces más entusiastas de los rasgos como genotipos, intentando alejarse de los enfoques léxicos. Los “Cinco Grandes” son considerados por estos autores como rasgos de temperamento, cuyo origen y desarrollo es independiente de la

influencia del ambiente, aunque su expresión pueda estar moldeada por él (McCrae et al., 2000), repetidamente han celebrado que se haya llegado a acuerdos sobre la consistencia transituacional de los rasgos, su base genética, estabilidad temporal y estructura universal (Costa y McCrae, 1990).

Para ellos, los planteamientos descritos están dando lugar a una psicología de la personalidad más madura, donde el desarrollo social y el desarrollo de la personalidad se conciben en la actualidad como dos caras de la misma moneda, en el que la “socialidad” es un rasgo de la persona que se construye y se desarrolla a lo largo de toda la vida. A través del proceso de socialización, niños, adultos y personas mayores adquieren creencias, valores y conductas que varían en función de su adecuación a contextos culturales específicos.

Debe tenerse en cuenta que, aun cuando las definiciones y los matices del concepto “personalidad” son innumerables, probablemente muchos psicólogos podrían acordar que hablamos de características psicológicas que imprimen coherencia al comportamiento de las personas. Por ejemplo, Caprara, Steca, Cervone, y Artístico (2003) nos proponen un estudio longitudinal (dos años), atendiendo a la línea de investigadores que han establecido la existencia de continuidades significativas en la personalidad a través del curso de vida (Fraley, 2002; Roberts y DelVecchio, 2002), con el propósito de considerar que los avances en las teorías sociocognitivas contribuyen a un desafío empírico constante para la interpretación de factores psicológicos específicos que aportan información al desarrollo de tendencias duraderas en la personalidad, atendiendo principalmente a la autoeficacia percibida.

El conocimiento sobre el modelo de los cinco factores beneficiará a todas las ramas de la psicología (vocacional, educativa, clínica, deportiva, etc.), y relegará a las teorías clásicas de personalidad a las asignaturas de historia de la psicología (McRae y Costa, 2003; McRae et al., 2005a; McRae et al., 2005b; Saucier y Srivastava, 2015).

En definitiva, entendiendo la descripción de las características de la personalidad desde amplios y complejos planteamientos, es necesaria una operativización y funcionalidad de tales características y atributos psicosociológicos, de cara tanto a la comprensión por parte de propuestas empíricas sobre la relevancia e influencia de personalidad en las respuestas psicológicas, actitudinales y comportamentales de los individuos.

Desde el punto de vista del adolescente, ante los cambios psicosociales y biológicos que se irán sucediendo a lo largo de su transición hacia la vida adulta (y atendiendo a la descripción de ese verdadero continuo anteriormente mencionado), la apertura mental de las explicaciones sobre la configuración de la personalidad en la adolescencia, permitirá la comprensión psicosocial y procesamiento dinámico, así como la construcción de estructuras sociocognitivas (creencias sobre uno mismo y sobre elementos de los contextos que les rodean) que se consolidarán para aportar seguridad e integridad (construcción de la autoestima) y servirán para la identificación ante las diferencias individuales, de las interpretaciones de las experiencias personales en sociedad (Carlo, 2014; Graziano, y Habashi, 2015), de las vivencias emocionales (Hampson, Edmonds, Barckley, Goldberg, Dubanoski, y Hillier, 2016), niveles motivacionales tanto internos como externos (Allen y DeYoung, 2017), entre otras variables psicológicas (Yamagata et al., 2006)

2.2. Teoría Cognitivo-Social como explicación de la personalidad

Como percepción moderna de las estructuras psicológicas de la personalidad podemos afirmar que es importante contemplar cómo se desarrollan gradualmente a lo largo del curso de la vida. Atendiendo a las influencias en el desarrollo de la cultura y la biología, las personas podemos considerarnos agentes activos que también aportamos al propio desarrollo; a través de la toma de decisiones y de las acciones que emprendemos; determinando significativamente la naturaleza de nuestras experiencias y la clase de personas que seremos.

La personalidad, por lo tanto, también puede considerarse como un sistema autorregulado con capacidad para el desarrollo individual y el bienestar. La personalidad evoluciona y funciona en un proceso de interacción recíproca con el medio. Las interacciones con el mundo social son la base para el desarrollo de las capacidades. A medida que las personas se desarrollan, aumentan las capacidades personales que le dan un mayor control sobre sus propias experiencias (Richaud di Minzi, 2004). Ya se ha indicado que sería muy complicado determinar si las bases de las conductas de las personas que las practican disponen de mayor peso de los rasgos de personalidad o, sin embargo, son todos y cada uno de los indicadores psicológicos y/o

sociales en los que la persona establece sus referencias para la valoración subjetiva y/u objetiva de su comportamiento en pos de un rendimiento determinado.

Un creciente reconocimiento de que los constructos de personalidad y temperamento se superponen y que las diferencias temperamentales tempranas son sustratos de la personalidad (Lluis, 2002; Van Aken, Lieshout, Scholte, y Haselager, 2002; Yu, 2014), definiendo temperamento como las diferencias individuales constitucionales en la reactividad y autorregulación, existe una personalidad desde que el niño nace y ésta es, exacerbada en el periodo adolescente, y hasta cierto punto estables en el tiempo, principalmente en aquellas capacidades orientadas a la interacción social (cooperatividad) y esfuerzos personales (auto-direccionalidad) (Lester et al., 2016). Sin embargo, se mantiene estables aquellas creencias en cuanto a la intencionalidad con la que se expresan las características temperamentales (la trascendencia de las mismas), como si de una cuestión de “*intención a ciegas*” o *poca visión de futuro*” se tratase (Owen, 2015).

Los teóricos del desarrollo reconocen que el contexto en el que madura el ser humano, afecta a la forma en que los subsistemas biológico y psicológico funcionan e interactúan uno con otro (Borrás, Palmer, Hernández, y Llobera, 2017; Vigostky, 1987). Los investigadores social cognitivos (Bandura, 1986; Zimmerman y Schunk, 2001) entienden preferentemente la autorregulación no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso autodirectivo mediante el cual las personas transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado (Rosario et al., 2014) se convierte en una actividad que las personas realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza.

Desde la perspectiva social cognitiva, las características claves que definen un aprendizaje como autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse (Figura 6). Es Bandura (1986), quien a través de su visión cognitivo social de la conducta humana, concede en su argumentación teórica, una gran importancia a las expectativas de autoeficacia, al considerarlas como uno de los mecanismos más influyentes en la explicación del comportamiento. La formulación del concepto ha tenido gran aceptación y ha sido objeto de diversos estudios,

especialmente en el área de la salud (Craft, 2005; De Vliet et al., 2002; Krawczynski y Olszewski, 2000; Morilla, 2001) ya que se ha visto que incremento en la autoeficacia se han asociado con mejorías en la percepción de dolor, estado psicológico y estado general de salud. Tales criterios interpretativos internos inciden en los procesos de autorregulación de la motivación y la acción que impulsa las conductas del ser humano (Jiménez, 1990).

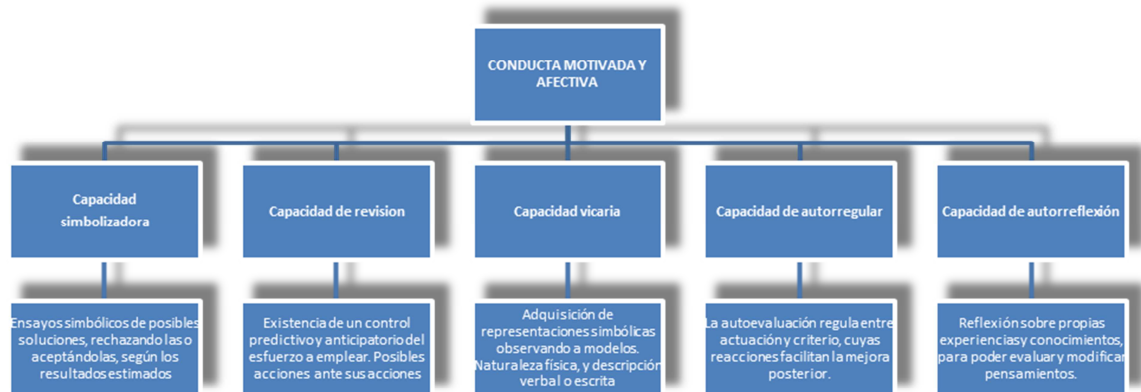


Figura 6: Capacidades que determinan la acción motivada

Tal y como indican Atienza, Balaguer y García-Mérta (1999), expectativas de autoeficacia o autoeficiencia se refiere al desarrollo de creencias sobre las posibilidades propias para alcanzar y/o ejecutar con éxito un comportamiento requerido para obtener unos determinados resultados. Tales creencias son el resultado de un complejo proceso de autopersuasión basado en el procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información de la eficacia (Bandura, 1986). Otros autores hablan de las creencias de autoeficacia como producto de un complejo de autopersuasión del procesamiento y de fuentes de información de eficacia (Bueno, Weinberg, Fernández-Castro, y Capdevila, 2008; Feltz, 1995; Jiménez, 2015).

Tal como afirma Bandura (1986) las elecciones que hace un individuo durante el período de formación, y que influyen en su desarrollo, son determinantes del curso futuro de su vida. Tales elecciones favorecen el desarrollo de distintas competencias, intereses y preferencias a la vez que establecen límites en las alternativas que pueden considerarse de forma realista. La Teoría de la Autoeficacia tiene como objetivo poder

explicar la predicción de la efectividad de determinados métodos de aprendizaje psicológico. Con el objetivo de producir cambios conductuales en conductas desadaptadas y, para ello, el constructo de autoeficacia se mostraba como un adecuado predictor del cambio.

Por otra parte, en los últimos años se ha informado que los rasgos de personalidad también son predictivos del rendimiento académico (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003) y que además, están asociados a variables con fuerte influencia en el éxito académico, tales como motivación, inteligencia y autoeficacia (Ackerman y Heggestad, 1997; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Cervone, 2004). Algunos autores sostienen que la personalidad no estaría directamente asociada al rendimiento académico, sino a una adecuada adaptación al entorno educativo (Allik y Realo, 1997). Otras evidencias sugieren que tanto la personalidad como la inteligencia (Busato, Prins, Elshout, y Hamaker, 1999), motivación (Farsides y Woodfield, 2003) o la apertura a la experiencia (Blickle, 1996) son constructos relevantes para la predicción del rendimiento académico.

Las variables Apertura, Motivación e Inteligencia explicaron un 20 % de la varianza del promedio final de calificaciones en esta muestra. Caprara et al. (2004) condujeron un análisis para analizar las influencias de la autoeficacia y los cinco factores de personalidad sobre las variables popularidad entre los pares, problemas de conducta y rendimiento escolar en una muestra de adolescentes. Del mismo modo que en las investigaciones citadas anteriormente, el único predictor significativo del modelo de los cinco factores fue Apertura, para popularidad entre los pares, problemas de conducta y rendimiento académico, respectivamente. Tal y como se menciona anteriormente, y puesto que nuestro interés es la búsqueda de aplicabilidad concluyente de los postulados de la autoeficacia y de su influencia en la personalidad y el comportamiento de los seres humanos en el ámbito del deporte y de la práctica de actividad física, consideramos que deben plantearse modelos formativos para los verdaderos agentes educativos existentes en el deporte infantil y juvenil, padres y entrenadores.

Gerbino, et al, (2017) señalan que la Apertura predice significativamente mejores calificaciones a corto y largo plazo a pesar de la alta estabilidad de los factores de personalidad. Por otro lado, la extraversión predice negativamente el éxito académico la escuela secundaria.

Además de los elementos anteriormente nombrados, la literatura científica relaciona las características de personalidad (factores dispocionales de la persona), con la manifestación de la prosocialidad.

Eisenberg-Berg, Cameron, Tryon, y Dodez (1981) señalan que las variables personales o de personalidad son factores relacionados con la participación prosocial y Penner (2002) señala que los rasgos de personalidad tales como asertividad, gregarismo y sociabilidad se asocian positivamente con la participación prosocial. La descripción de Penner (2002) del proceso prosocial incluyó personalidad prosocial como un antecedente para la ayuda sostenida. En otro estudio, Penner, Fritzsche, Craiger y Freifeld, (1995) mostro que existen rasgos que componen "la personalidad prosocial" y existen asociaciones significativas entre estos las disposiciones prosociales y la conducta prosocial.

Luengo, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò, Castellani, y Caprara, (2014) presentan un estudio cuyo objetivo fue identificar patrones longitudinales heterogéneos de cambio en el comportamiento prosocial desde la adolescencia hasta la adultez temprana y su asociación con el cambio en los rasgos de personalidad. Sus resultados indican que es posible identifica trayectorias de comportamiento prosocial y que los sujetos con una trayectoria de bajo comportamiento prosocial predecía un aumento de “conciencia”, mientras que el grupo de alto comportamiento prosocial predijo un mayor cambio en Afabilidad y Apertura mental. Además encontraron que los sujetos que presentaban cambios positivos en Conciencia, Afabilidad, y Apertura Mental entre los 13 y los 21 tenían mayores probabilidades de pertenecer al grupo alto comportamiento prosocial. En definitiva, sus resultados muestran una relación solvente entre la personalidad y el desarrollo de la prosocialidad a largo plazo.

En nuestro contexto, Mestre, Samper y Frías (2004) señalan una relación predictiva entre el comportamiento prosocial y variables disposicionales como la empatía, tanto en su componente emocional (preocupación por el otro), como en su componente cognitivo (capacidad deponerse en el lugar del otro), así como el autocontrol.

Otras investigaciones realizadas en población adolescente española concluyen una interacción entre características temperamentales y los niveles de conducta antisocial; la autoestima y la empatía parecen ser factores de protección alcanzando fuertes asociaciones negativas con el comportamiento antisocial. Por lo tanto, las variables de

personalidad parecen amplificar los factores contextuales (Sobral, Romero, Luengo, y Marzoa, 2000; Martorell, González, Ordóñez, y Gómez, 2011)

El estudio de Mestre, Samper y Frías, (2002) señala la existencia de un perfil de riesgo diferencial para el comportamiento agresivo y el comportamiento prosocial siendo la inestabilidad emocional el mayor componente predictor del comportamiento agresivo y la empatía la variable disposicionales que mayor correlación muestra con el comportamiento prosocial. Concluyendo así que los sujetos más inestables emocionalmente, con menos recursos para frenar la impulsividad, son los más propensos a la agresividad, mientras que los adolescentes más empáticos y por tanto con una emocionalidad más controlada son más prosociales.

De acuerdo con el planteamiento de Bandura (Bandura, 1991, 1999), los estudios de Caprara (Caprara y Pastorelli, 1993; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995) y de Eisenberg (Eisenberg; 2000; Eisenberg, Fabes, et al., 2000), la autorregulación es central en la disposición al comportamiento prosocial.

En los últimos años se han desarrollado programas como el llevado a cabo por Caprara, Kanacri, Zuffianò, Gerbino, y Pastorelli, (2015) denominado CEPIDEA, con el objetivo de promover comportamientos prosociales habilidades prosociales y emocionales para contrarrestar la externalización los problemas en la adolescencia. Esta propuesta está basada en los resultados de las investigaciones que asocian la personalidad como raíz del comportamiento prosocial. El programa CEPIDEA fundamentan su propuesta en la relación existente entre la tendencia a ser amable y armonioso en relación con los demás como un determinante principal del comportamiento prosocial (Caprara et al., 2012; Graziano y Eisenberg, 1997) o el hecho de que la empatía y la habilidad para regular las emociones se consideran mecanismos explicativos de comportamiento prosocial (Eisenberg et al. 2006). Y no solo se basan en una relación uni-direccional, sino que entienden que la relación entre prosocialidad y personalidad es bidireccional atendiendo a que estar ajustado emocionalmente (saber cuándo y cómo expresar emociones positivas relevantes) favorece las buenas relaciones interpersonales y la capacidad temprana para autorregularse emocional y conductualmente está relacionada con manifestación de la prosocialidad. (Luengo et al, 2013).

Ideas Clave

- Variables disposicionales como Asertividad, Empatía, Autorregulación, Estabilidad Emocional o Sociabilidad tienen una relación positiva con el componente prosocial.
- La personalidad es un antecedente de la prosocialidad.
- Afabilidad y Apertura mental están relacionadas con altos niveles de prosocialidad, y su manifestación a edades tempranas es productora de las conductas prosociales a largo plazo.

Capítulo 3. Orientación de metas y el desarrollo prosocial

3.1 Metas en la adolescencia

El acuerdo empírico y científico en aceptar que la adolescencia es el periodo adecuado para formular metas que no serán más que el fruto de la interactividad en procesos psicosociales que se dan en ella (Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003), permite dar sentido de coherencia a cómo comienzan a construirse aspectos vitales en la edad adulta como la formación de la identidad, consolidación de valores, relaciones con los demás y la construcción de planes para el futuro, entre otras.

La tarea primordial (en cuanto a construcción psicosocial) del adolescente es lograr una definición de sí mismo y de lo que quiere llegar a ser en un futuro (Rice, 2000), creando su propio perfil referido a las creencias, valores y metas que está dispuesto a perseguir y defender. Dichas creencias personales y morales, así como las metas que se plantea, no se mantienen estables de forma homogénea durante todos los años adolescentes, sino que varían y se modulan dependiendo de otros factores coexistentes, como la influencia familiar y ambiental, las experiencias con los iguales y por supuesto el propio desarrollo de la personalidad del adolescente, suponiendo en su conjunto la convivencia con los primeros valores morales, sociales y personales.

En la época adolescente, se suelen carecer (más por maduración y valoración vital de las experiencias) de una actitud reflexiva con respecto a su futuro, basando sus elecciones y actuaciones en aspectos como la búsqueda de sensaciones (asunción del riesgo, excitabilidad exploratoria, impulsividad,...) (Mills, Goddings, Clasen, Giedd, y Blakemore, 2014; Romer, 2010; Smith, Chein, y Steinberg, 2013), lo socialmente prescrito (Muñoz-Villena, González y Olmedilla 2016), lo dirigido (padres, profesores, entrenadores,...) (Cervantes y González, 2017; Endendijk, Groeneveld, Bakermans-Kranenburg, y Mesman, 2016; Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, y Becedóniz-Vázquez, 2016), o la necesidad de independencia (Moral y Ovejero 2004), en términos muy centrados en el corto o medio plazo, en la mayor parte de las ocasiones acotado por las épocas académicas (primaria, secundaria, bachillerato, universidad). Así, con frecuencia se observan fenómenos psicosociales, donde los adolescentes se muestran en estados de “espera contenida” frente al futuro (Cook y Maree, 2016; Guichard, 2009), o bien extremadamente orientados al cuidado del futuro y requerimientos de estabilidad en el mismo (altos niveles académicos, mantenimiento de

amistades, adquisición de compromisos y responsabilidades sociales tempranos, etc.) (Burger y Samuel, 2017; Doctoroff y Arnold, 2017; Shek y Li, 2016).

En la medida en que se hacen capaces de reflexionar sobre sus propios pensamientos, se incrementa la tendencia a soñar despiertos, por ello sus proyectos iniciales tienden a ser fantaseosos y luego conforme son capaces de salir de su egocentrismo, se convierten en algo más reales (Martínez, 2004).

En la adolescencia se configura la identidad (Liu, Mei, Tian, y Huebner, 2016), tanto individual como social (Chen, Morin, Parker, y Marsh, 2015; Gadermann, Guhn, Schonert-Reichl, Hymel, Thomson, y Hertzman, 2016), a través de las cuáles, el joven construye la imagen de sí mismo y de sus relaciones con el contexto que le rodea, experimentando con sus conductas, habilidades, creencias y desarrollo del carácter. Implica la toma de decisiones y elecciones deliberadas (vocaciones, orientación sexual, religiosa, relaciones sociales,...) y de una “filosofía de la vida” (Gadermann et al., 2016; Pérez, 2006). La transición evolutiva en el desarrollo de un ser humano, refleja en la adolescencia el progresivo cambio madurativo a través de una serie de fases interdependientes. A través de la propuesta, definición y consecución (o no) de metas, intereses, logros y riesgos particulares, que se asumen en la transición y experiencias de cada una de tales etapas (Veldman, Admiraal, Mainhard, Wubbels, y van Tartwijk, 2017) o enfrentándose a procesos de crisis, donde se convive con el conflicto casi permanentemente (Hubbard, McAuliffe, Morrow, y Romano, 2010).

Como se ha mencionado, será en la vivencia del conflicto en la adolescencia, donde tales creencias desarrollarán en el joven sólidos esquemas mentales, que influirán determinantemente en el desarrollo de las posibilidades como individuo (autopercepciones), de los recursos que cada uno va desarrollando (autoconceptos), de la valoración que realiza de sus propios recursos frente a las necesidades o demandas psicosociales (autoestima), y en su perspectiva de la sociedad con respecto al presente y futuro (Diseth, Meland, y Breidablik, 2014; Marcia, 2017; Simmons, 2017).

Como orientación de metas, se consideran todos aquellos esfuerzos cognitivos, emocionales, comportamentales y sociales, que una persona se marca para iniciar y alcanzar logros marcados de antemano (Bandura, 1999; Qualter, Pool, Gardner, Ashley-Kot, Wise, y Wols, 2015). En este sentido comprende tanto las razones para realizar una

tarea como los criterios que el sujeto utiliza para evaluar la ejecución de la misma, y se encuentra determinado e influenciado por el periodo de la vida donde se encuentra el sujeto (Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 2001). La adolescencia, con sus procesos y sus cambios, se convierte en el momento adecuado para formular metas, las cuáles serán consecuencias de procesos psicosociales (formación de la identidad, consolidación de valores, relaciones con los demás, construcción de planes para el futuro,...) derivados de la funcionalidad, coherencia y puesta en marcha de diferentes procesos mentales sobre la interacción del individuo con sus contextos sociales (atribuciones, auto-direccionalidad, expectativas, esperanza, optimismo, hedonismo, etc.), y que permitirán al adolescente configurar sus fuentes de bienestar-malestar, comprobando en todo momento su cercanía o lejanía con las citadas metas propuestas inicialmente (Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003).

Es por ello, que el grado de implicación del adolescente con la orientación de metas que guíe sus esfuerzos, dependerá de cuánto las considere suyas, de cuánto se ha identificado con ellas y comprueba su cercanía conforme van produciéndose los acercamientos a su alcance. En caso contrario, principalmente derivado por un déficit de la funcionalidad de los recursos anteriormente mencionados (incluso de la imposición por parte de figuras de poder, normas establecidas en el contexto, o baja comprensión de las mismas), llevará al adolescente a una paulatina lejanía y distanciamiento para el cumplimiento de las metas.

A pesar de no mantenerse estable durante toda la adolescencia, los procesos hacia las metas (variarán en relación a influencia familiar y ambiental, experiencia con pares...) organizan, regulan, orientan y justifican sus conductas, para la interacción social y la interpretación individual. Las metas y la valoración vital que el adolescente construye alrededor de las mismas, marcan sus esfuerzos, para alcanzarlas (si la meta es considerada como extremadamente relevante para el joven, se centrará en alcanzarla dedicando esfuerzos muy por encima de otras facetas de su vida).

En este sentido, el adolescente (de la misma manera que en cualquier otra etapa de la vida), construirá un proceso de identificación (Alderman, 2013, Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, I., Valle, Núñez, y González-Pienda, 2001) que podrá ser orientado tanto hacia bien hacia los acontecimientos finales tras la consecución de la meta, bien

hacia todos los esfuerzos, conductas y cambios que se realicen a lo largo del proceso de acercamiento a la misma (Margolis, y McCabe, 2006).

Consideras además como representaciones internas de los estados deseados (Austin y Vancouver, 1996; Ross, Perkins, y Bodey, 2016), explican muchas de las decisiones tomadas, y pueden contribuir tanto al bienestar como al desajuste personal de la persona (Covington, 2000; Sorgo et al., 2017).

Los marcos teóricos más frecuentemente utilizados para examinar la motivación del adolescente son la Teoría de Metas (Dweck, 1986; Elliot, Gable, y Mapes, 2006; Nicholls, 1989) y la Teoría de las Metas de Logro (Duda y Nicholls, 1992; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006). Balaguer, Castillo, Tomás y Duda (1997), señalan que la forma en la que los sujetos construyen, interpretan y procesan la información en los dominios de logro influirá en sus sentimientos y conductas. Por este motivo, se considera que las metas pueden facilitar la presencia de unas conductas u otras según predominen las diferentes metas provocando que el adolescente se oriente hacia ciertas actividades que satisfagan sus metas planteadas.

Conocer cuáles son los motivos que movilizan a los seres humanos para ir avanzando en su vida individual y social es sumamente interesante, más aún si somos capaces de señalar la existencia y relaciones de patrones evolutivos marcados por la edad y los contextos sociales circundantes a la época que permitan entender, dar sentido y construir aquello que el ser humano desea alcanzar en las diferentes circunstancias de la vida, es decir, los objetivos que se marcan a corto y largo plazo, las metas.

La comunidad científica comparte la afirmación de la adolescencia (Berger, 2007; Carretero, Palacios, y Marchesi, 1985; Domínguez, 2008) como la etapa adecuada para formular metas, que no serán más que el fruto de los procesos psicosociales que se dan en ella, tales como la formación de la identidad (Kroger, 2004; Markus y Kunda, 1986; Markus y Nurius, 1986; Waterman, 1999), la consolidación de valores, las relaciones con los demás y la construcción de planes para el futuro, vocación etc. (Hechinger, 1992).

La relación que las metas personales presentan con la prosocialidad también ha sido estudiada en los últimos tiempos. Inglés et al., (2011) analizaron la relación entre el comportamiento prosocial y las metas académicas y sociales de estudiantes de secundaria. Sus hallazgos indican, que aquellos alumnos con alto comportamiento

prosocial presentaban mayores puntuaciones en metas académicas y de rendimiento. Además, encontraron una relación predictiva bidireccional entre ambos factores, es decir, el comportamiento prosocial predecía positivamente las metas académicas, y las metas académicas predecirán positivamente el comportamiento prosocial, mientras que las metas sociales predecían negativamente el comportamiento prosocial. Salmivalli, Ojanen, Haanpää, y Peets, (2005) tras analizar las relaciones entre las percepciones de uno mismo, las metas sociales y el comportamiento prosocial en estudiantes de primaria, donde se pone de manifiesto la importancia de las metas sociales en los comportamientos de agresión proactiva, comportamiento prosocial y abstinencia de acción.

En esta misma línea, Wentzel, Muenks, McNeish, y Russell, (2018) analizaron las relaciones de mediación entre las metas sociales, metas interpersonales y metas académicas de estudiantes, con la el apoyo emocional percibido, el apoyo académico de los profesores y el comportamiento prosocial en el aula, encontrando que existe una relación entre las percepciones de apoyo emocional y académico y el comportamiento prosocial en el aula, que esta mediada por las metas sociales, aunque esta relación solo se presenta a nivel alumno pero no a nivel aula, es decir, solo se da si se analiza la percepción interna del alumno. Mientras que si se analiza el modelo desde la perspectiva del aula, existen relaciones entre las metas sociales y el comportamiento prosocial moderadas por los apoyos emocionales percibidos. Años antes, Wentzel (1994) ya analizo variables similares (metas sociales y educativas, ajuste en aula y comportamiento prosocial) en alumnos de primaria, mostrando como los comportamiento prosociales hacia los compañeros en el aula, se relacionaron positivamente con el ajuste social de los niños en el grupo de pares, mientras que las conductas prosociales hacia la responsabilidad académica y el cumplimiento de las normas, se relacionó negativamente con la aceptación por parte de los compañeros pero positivamente con la aceptación del docente, por lo que concluyen que las intenciones prosociales y las exhibiciones de comportamiento social se relacionan positivamente con el ajuste social en el aula, aunque difirieren en el tipo y la fuente de apoyo.

3.1.1. Metas como constructo motivacional.

Reeve (2001), indica que “el estudio de la motivación incluye los procesos que dirigen nuestra conducta”, teniendo ésta un sentido, una dirección, una meta a la que llegar. Ferguson (2000), en la misma línea afirma que la motivación “empuja o impulsa” al individuo hacia la consecución de unas metas. Anteriormente, Pervin (1998) considera que la conducta es intencional porque está dirigida y estructurada hacia metas, por lo que el concepto de meta es un concepto con poder motivacional y está asociado con las emociones. Otras percepciones acerca de las metas, señalan su referencia al núcleo motivacional de la acción, es decir, lo que esperaba conseguir la persona de la realización de una actividad, cual es el valor de la actividad y, más concretamente, como la persona define el éxito y el fracaso en una situación (Maehr, 1984; Pulkka y Niemivirta, 2013).

Estudios sobre la orientación cognitiva de metas en diferentes etapas de la vida (Armas y Hernández, 2006; Cattaneo y Schmidt, 2014), indicaron que los tipos de representaciones cognitivas implicados en la explicación de la conducta (metas, intenciones, expectativas etc.). Citando propuestas constructivistas, (Maddux, 1999; Oettingen, 2012), es posible describir cuatro principios básicos que comparten la mayoría de estas teorías cognitivas

Tabla 6):

Tabla 6
Principios básicos de las metas.

Principio básico	Descripción
<i>Causación recíproca</i>	Las personas responden cognitiva, afectiva y conductualmente a los eventos de su entorno pero, al mismo tiempo y por la intervención de sus cogniciones, también controlan su conducta. Ésta, a su vez, influirá no sólo en el entorno, sino también en las cogniciones futuras y en los estados biológicos y afectivo de la persona que emite dicha conducta
<i>Centralidad en las representaciones cognitivas</i>	El ser humano tiene una gran capacidad para la representación y la simbolización. De manera activa, las personas construyen cognitivamente su mundo, y esa construcción tendrá una gran influencia en su conducta y en sus emociones. La capacidad para la cognición incluye tener consciencia y autorreflexión, así como la facultad de

	evaluar la conducta, los pensamientos y las emociones. Además, las personas son capaces de hacer predicciones del futuro (expectativas), esperar que ocurran cosas (metas) e imaginar posibles situaciones donde sienta o se comporten de una forma determinada.
<i>Autorregulación</i>	Las personas no son meros agentes pasivos que responden a estímulos externos. Su capacidad cognitiva les permite la autorregulación. La capacidad de plantearse metas permite crear incentivos que motivan y guían la conducta. A través de las metas, las personas desarrollan estándares sobre la conducta futura y evalúan su conducta actual con respecto a ese estándar. En ese proceso evaluativo, se aproximan o evitan situaciones dependiendo de la relevancia que éstas tienen con respecto a sus metas.
<i>Importancia de lo social en la construcción del self y la personalidad</i>	La conducta individual está influida por los otros y es compartida con éstos, por lo que las personas esperan lo que los otros sientan, piensen y hagan en respuesta a sus conductas. Las cogniciones más importantes para la construcción del <i>self</i> y la personalidad son las cogniciones sociales, que son explicaciones y predicciones sobre la conducta, los pensamientos y las emociones de otras personas.
<i>Fuente: Maddux, 1999; Oettingen, 2012</i>	

Con las metas contextualizadas y encuadradas bajo la perspectiva motivacional sociocognitiva, se debe profundizar en el término metas, teniendo en cuenta en conceptos asociados como expectativa (evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta) y dependencia de recompensa

A pesar de existir varios tipos de expectativa, las más estudiadas han sido la *expectativa de resultado* y la de *eficacia*. La primera supone la estimación que hace la persona acerca de que una determinada conducta produzca un determinado resultado en una situación concreta, mientras que la segunda consiste en la creencia que tiene una persona de poder ejecutar una conducta o una serie de conductas en un momento determinado, y entendida como fundamental para el establecimiento, defensa y consecución de las metas. Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas (autoestimulantes y autodesvalorizantes), en su grado de optimismo o pesimismo, en los cursos de acción que eligen para lograr las metas que se plantean para sí mismas y en su compromiso con estas metas (Bandura, 2001).

Bandura (2001) señala que las expectativas de autoeficacia indican las creencias acerca de si uno puede efectivamente ejecutar una conducta necesaria para producir un resultado, influenciados por la manera en que las personas de su entorno atienden y dan valor selectivamente a cierta información; por su parte, las expectativas de resultado aluden a la interpretación de las posibles consecuencias que se producirán una vez se emita la conducta (consecuencias como el reconocimiento social, premios, aprobación o la propia satisfacción personal).

Bajo este planteamiento, las personas y su interacción recíproca se convierten en agentes de experiencias, para los cuáles sus procesos están al servicio del cumplimiento de las metas propuestas bien por otros, bien autoimpuestas por ellos mismos. Tales metas, le aportarán significado, dirección y satisfacción a sus vidas, funcionando como una unidad. Cuando la persona se percibe como altamente capaz para realizar determinada tarea, muestra un gran interés y compromiso, invirtiendo mucho más tiempo y esfuerzo, anticipando resultados, planificando nuevas metas o reestructurando las ya propuestas (Eccles y Wigfield, 2002), persistiendo a pesar de dificultades o adversidades, además de mostrar una focalización en el rendimiento y entendiendo, tal y como se ha mencionado con anterioridad) que autoeficacia no hace referencia a los recursos de que se disponga, sino a la valoración que se tenga sobre lo que puede hacer con tales recursos.

Otros autores indican que la personalidad no estaría directamente asociada al rendimiento académico, sino a una adecuada adaptación al entorno educativo (Allik y Realo, 1997), inteligencia (Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 1999), o a la existencia de un importante apertura a la experiencia (Farsides y Woodfield, 2003), o popularidad entre iguales (Caprara et al., 2004).

3.2 Concepto, organización y tipos de metas

Definiendo una meta puede ser definida como el esfuerzo individual que un sujeto realiza por reducir la discrepancia entre la situación en la que se encuentra y la situación a la que desea llegar (Locke y Latham, 1990; Oettingen y Gollwitzer, 2009). La certeza de la existencia de diferentes metas en función de factores situacionales, disposicionales, evolutivos etc., constituye que las personas no tienen una sola meta, más bien que mantengan un conjunto más o menos amplio de metas que pueden relacionarse entre sí (Brophy, 2005; López-Mora, González, Garcés de Los Fayos, y

Portolés, 2017), por lo que la organización de las metas y el tiempo necesario para conseguirlas son aspectos fundamentales.

López-Romero y Romero (2010), señalan en una revisión detallada la variedad de estudios que han tratado de determinar cuáles son las metas más importantes que persiguen los adolescentes, indicando que las más comunes hacen referencia a las metas *educativas y profesionales* (Castillo, Balaguer y Duda, 2001; Salmela-Aro, Nurmi y Kinnunen, 1991; Langan-Fox, 1991; Massey, Gebhardt y Garefski, 2008), *interpersonales* (Wentzel, 1993; Wentzel y Wigfield, 1998; Knox, Funk, Elliott y Bush, 2000), relacionadas con el *autoconcepto* (Emler y Reicher, 1995; Stein, Roeser y Markus, 1998), que buscan la *libertad y la autonomía* (Ford y Nichols, 1992; Goudas, Biddle y Fox, 1994), y las relacionadas con la *propia apariencia* (Castillo, Balaguer y Duda, 2002). Igualmente, otros estudios han demostrado la existencia de metas orientadas a comportamientos antisociales (Carroll, Durkin, Hattie, y Houghton, 1997; Hans, 2015).

Una de las taxonomías más contemplada en la literatura científica, y que ha aportado más diversidad de explicaciones y amplitud de consenso, es la que aportan Ford and Nicholls (1992), la cual hace referencia al contenido de las metas. A partir de la diferenciación de las metas personales y las metas referentes al entorno, señalan 24 metas que todas las personas deseamos satisfacer, señalando las conductas a perseguir y a evitar (Tabla 7).

Tabla 7

Taxonomía de las metas por Ford y Nichols (1992). Obtenido de Armas y Hernández (2006).

	Tipo	Meta	A perseguir	A evitar
Metas personales	Afectivas	Diversión	Experimentar excitación o Incrementar el arousal.	El aburrimiento o el estrés debido a la inactividad.
		Tranquilidad	Sentir tranquilidad y relax.	Estrés por sobreexcitación
		Felicidad	Experimentar el disfrute, la satisfacción y el bienestar.	Sentimientos de estrés emocional o insatisfacción.
		Sensaciones corporales	Experimentar placer asociado a sensaciones físicas.	Sensaciones corporales insatisfactorias
		Bienestar físico	Sentirse sano	Sentirse enfermo
	Cognitivas	Exploración	Satisfacer la curiosidad personal acerca de los eventos significativos	No saber hacia dónde vamos.
		Comprensión	Incrementar los conocimientos sobre algo.	Malos entendidos, creencias erróneas o sentimientos de confusión.
		Creatividad intelectual	Actividades que impliquen ideas originales e interesantes.	Evitar los estancamientos o pensamientos rutinarios
		Autoevaluaciones positivas	Mantener un sentimiento de confianza, orgullo y alía personal.	Sentimientos de fracaso, culpa o incompetencia
	Organización subjetiva	Unidad	Sentimiento de pertenencia con la naturaleza	Sentimientos de desorganización
Trascendencia		Experimentar estados óptimos o extraordinarios de funcionamiento.	Sentimientos donde estar atrapados en los límites de nuestra experiencia.	
Metas con el Entorno	Autoasertivas relacionales	Individualidad	Sentirse único, especial o diferente	Similitudes o conformidad con los otros.
		Autodeterminación	Experimentar libertad a la hora de tomar decisiones o actuar.	Sentirse presionado o coartado
		Superioridad	Compararse favorablemente con los otros en términos de logros, estatus o éxito.	Comparaciones desfavorables con los otros.
		Adquisición de Recursos	Obtener apoyo, asistencia, o aprobación de los otros.	Rechazo o la desaprobación de los otros
	Integración social relacional	Pertenencia	Construir o mantener vínculos, amistades, intimidad	Sentimientos de aislamiento o separatismo.
		Responsabilidad social	Cuidar los compromisos sociales, y ajustarse a las reglas morales y sociales	Sentimientos de ruptura social o moral
		Equidad	Promover la honradez, justicia, reciprocidad o igualdad	Deshonra y las injusticias
		Provisión de recursos	Dar apoyo, asistencia, consejo o aprobación a los otros	Egoísmos o conductas de abandono
	De tarea	Destreza	Encontrar un reto o logro que mejorar	Incompetencia y mediocridad.
		Creatividad	Realizar actividades que impliquen la expresión artística o creativa	Tareas que no permitan la creatividad
		Gestionar con eficiencia	Mantener el orden, la organización o productividad en las tareas de la vida cotidiana.	Desorganización e ineficiencia.
		Obtener beneficios	Incrementar los ingresos o beneficios tangibles	Pérdida de posesiones materiales
Seguridad		Estar seguros y libres de riegos	Situaciones dañinas	

Miller, Drouman, y Read (2017), señalan la existencia de tres metas principales, de las cuáles surgen numerosas metas de orden secundario: a) *Metas relacionadas con el amor, sexo, matrimonio y familia*: satisfacer demandas de amor y sexo, matrimonio, pareja y familia; b) *Metas intrapersonales*: defensa frente al rechazo, cualidades sociales positivas, enseñar y ayudar, liderazgo, religión, conciencia social, ética e idealismo, libertad, estética, creatividad, flexibilidad mental, entretenimiento, bienestar psicológico, estabilidad y seguridad, crecimiento personal, orden y logro, autodeterminación y carrera personal, inteligencia, educación y bienestar económico; y c) *Metas interpersonales*: referentes al aspecto físico, pertenencia y reconocimiento social, amistad y recibir de los demás.

Carroll et al. (1997), señalan la existencia de de ocho tipos de metas propias de los adolescentes, que son: educativas, profesionales, interpersonales, autoimagen, reconocimiento social, emancipativas, riesgo y físicas. Sanz de Acedo et al. (2003), basándose en las 8 metas citadas, realizan un estudio con adolescentes españoles para corroborar el peso de dichas metas en el contexto actual español subrayando la existencia de 6 metas principales (Figura 7): *reconocimiento social, interpersonal, deportiva, emancipativa, educativa y sociopolítica*.

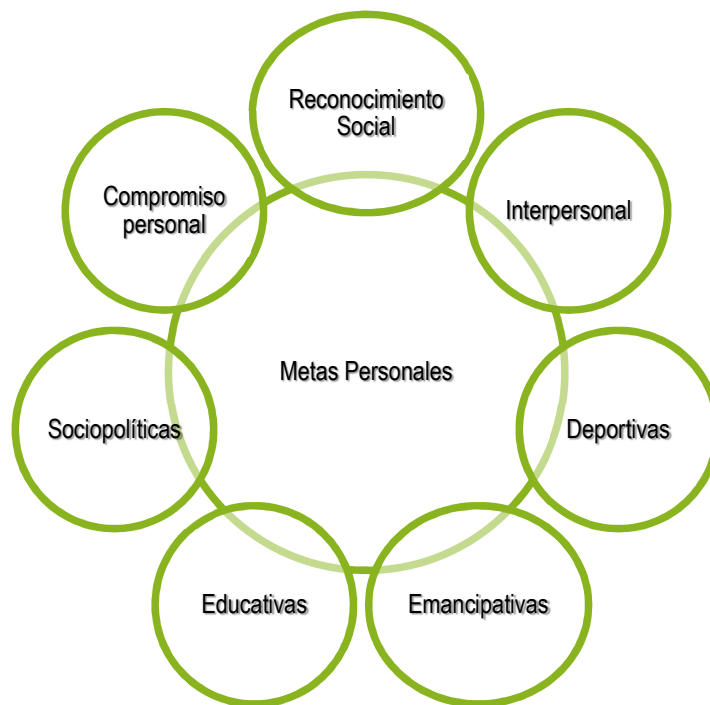


Figura 7. Categorías de metas personales Sanz de Acedo et al. (2003).

Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, (2009) señalan que las metas de reconocimiento social, hacen referencia a la situación determinada del adolescente dentro de su comunidad, en términos de prestigio, popularidad y consideración por los demás. El reconocimiento social que proporciona el grupo de iguales tiene claros beneficios para el adolescente: incide positivamente en el sentimiento de pertenencia e integración social, en la autoestima emocional y social, así como en la evaluación general de satisfacción vital.

Sin embargo otros estudios destacan la importancia del reconocimiento social en lo referente a conductas antisociales y de hábitos de salud inadecuados (Kramer, Burke, y Charles, 2015; López-Romero y Romero, 2010). Las metas interpersonales y emancipativas se encuentran íntimamente ligadas al periodo adolescente, asociadas a la búsqueda de libertad y al alejamiento del grupo familiar, aunque alcanzar un equilibrio entre la individuación y la relación con los padres (sobre todo en el consenso con la normatividad establecida, y la calidad de interacciones emocionales y comunicativas dentro del núcleo familiar), resulta difícil para muchos jóvenes y suele ser causa de desajustes conductuales.

Si algo aprecian los jóvenes son las relaciones interpersonales, necesitan compartir con el grupo de iguales sus ideas y sentimientos más íntimos de manera clara, sincera y en condiciones de igualdad. Martínez (2004) señala que las metas más frecuentes se encontraron en las categorías de contacto interpersonal, estando en éste último estudio solo por debajo de las metas emancipativas. Otros estudios, señalan que las metas emancipativas son las que los adolescentes, independientemente del género, le otorgan una mayor importancia con la media mayor muy por encima de la meta de reconocimiento social. La meta sociopolítica es la menos valorada por los adolescentes españoles (Sanz de Acedo et al. 2003).

Sin lugar a dudas, las metas educativas y deportivas, han focalizado la mayoría de las investigaciones referentes a las metas en el periodo adolescente. La adolescencia supone en los jóvenes cambios físicos relevantes que pueden generar metas asociadas con el deseo de destacar en deporte, pertenecer a equipos de élite, tener un cuerpo sano, estar en buena forma y disfrutar del deporte (Castillo et al. 2002; Duda y Nicholls, 1992).

De forma esquemática y resumida, dada la amplitud empírica de la argumentación teórica (Figura 8) , la interacción y valoración vital que el adolescente aporta a factores contextuales o personales, es determinante en la adquisición y ejecución de las conductas, afectando de forma funcional o disfuncional a la elaboración, defensa y ejecución de metas. Tal proceso, repercutirá de tal manera en los procesos de mantenimiento de las actitudes de persistencia, identificación y valor vital de la meta, que constituirán comportamientos adaptados o desadaptados en edades más adultas.

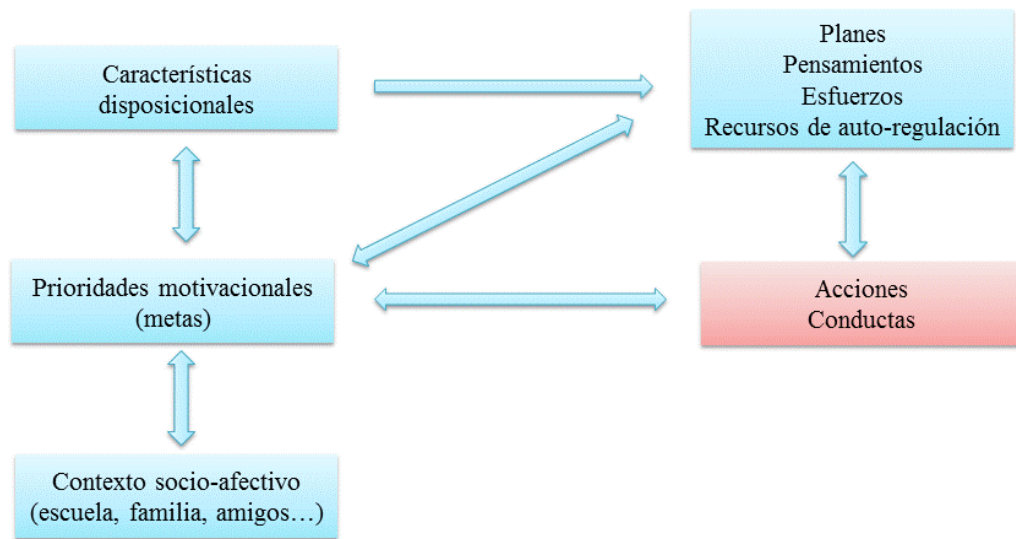


Figura 8 *Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas*

Hasta el momento, ha quedado evidencia de la derivación hacia metas de mayor o menor conveniencia, teniendo en cuenta elementos como la percepción de dificultad, implicación, credibilidad de las personas asignan metas, o el valor aportado a los incentivos extrínsecos. Las metas percibidas como fáciles o moderadamente difíciles, elegidas libremente o asignadas por alguien externo con bastante credibilidad y asociadas a un beneficio personal, son las que se aceptan rápidamente y se relacionan con una buena realización (Moran, 2015; Rathour y Kang, 2014).

La tipología de meta presente en cada adolescente configura su estilo de vida, sus implicaciones, conductas, intereses o predilecciones. Es por ello, que el compromiso con el que el adolescente establece su implicación en la consecución de las metas propuestas, así como con sus relaciones sociales (Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban, y Díaz-Herrero, 2010). El compromiso e implicación es entendido como

una disposición psicológica que representa el deseo y la decisión de seguir implicado (Fraser-Thomas y Côté 2009; Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt, y Keeler 1993).

Durante la adolescencia, los alumnos dejan de tener como principal referencia a sus padres y pasan más tiempo fuera de casa. Este hecho provoca que se reduzca el número de interacciones positivas con los padres, apareciendo conflictos relacionados con aspectos de la vida cotidiana tales como las tareas de casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa (Martínez, Inglés, Piqueras, y Ramos, 2010). De esta manera, las relaciones con los compañeros van ganando importancia, intensidad y estabilidad, y el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente (Inglés, 2009).

Continuando con esta tendencia, presenta pobres relaciones sociales con los iguales predice un mal rendimiento académico en estudiantes de esta edad (Eshel, Sharabany y Barsade, 2003; Plazas et al., 2010), así como los alumnos más populares tienden a obtener mejores calificaciones (Oyarzún, Estrada, Pino, y Oyarzún, 2012; Wentzel, Barry y Caldwell, 2004).

Ideas Clave

- Las metas personales son un elemento a tener en cuenta para explicar la conducta de los adolescentes.
- Las metas personales junto con variables disposicionales de la personalidad predicen aspectos como el ajuste académico de los adolescentes.
- Las metas sociales e interpersonales modulan la respuesta prosocial
- Las metas sociales e interpersonales intervienen en el ajuste académico de los adolescentes.
- La expectativa de resultados parte de una valoración de las consecuencias subsecuentes a la emisión de determinadas conductas.
- La expectativa de autoeficacia se basa en el juicio emitido por el sujeto sobre su propia capacidad para obtener un determinado nivel de ejecución.

Parte II. Aspectos empíricos

Capítulo 4. Objetivos e hipótesis

4.1 Objetivos

- **General:**
 - ✓ Establecer, longitudinalmente, patrones de estabilidad o falta de ella, en rasgos de personalidad eficaz (razonamiento prosocial, orientación vital de metas y personalidad) para el rendimiento en el contexto educativo.
- **Específicos:**
 - ✓ Analizar, las relaciones existentes entre el modelo de los Cinco Factores, la construcción del razonamiento prosocial, las metas expresadas, el rendimiento académico y la práctica físico-deportiva en adolescentes.
 - ✓ Analizar, la integración del razonamiento prosocial en el desarrollo funcional de la personalidad eficaz para el rendimiento en el contexto educativo.
 - ✓ Comprobar, la relevancia que la práctica físico- deportivo tiene sobre los procesos de desarrollo prosocial en la adolescencia.
 - ✓ Comprobar longitudinalmente, la existencia de diferencias en términos de personalidad funcional, sobre aquellos adolescentes que muestran diferentes rendimientos en el contexto educativo.

4.2 Hipótesis de estudio

1. Los rasgos de personalidad se mantendrán estables a lo largo de los tres años de estudio, y además, existirán diferencias por sexo para los factores de estabilidad emocional y tesón. En relación a la actividad físico-deportiva existirá una relación estable con la personalidad, en especial para el factor energía. Y por su parte, también se reflejará una relación de funcionalidad entre el rendimiento académico de los adolescentes y la personalidad, en especial, con los factores de apertura mental y tesón.
2. Las orientaciones de metas, mostraran variaciones a lo largo de los 3 años de estudio. Así, mismo, existirá una relación estable entre la orientación de metas académicas y el rendimiento académico y la orientación de metas deportivas y la actividad-físico deportiva presentada por los adolescentes. De manera que, los adolescentes con mayor rendimiento académico, presentaran mayores metas educativas y los adolescentes que presenten mayor práctica de actividad físico-deportiva, presentaran mayor orientación de metas deportivas.
3. El razonamiento prosocial presentará variabilidad a lo largo de todo el periodo de estudio (adolescencia media). Así mismo, se evidenciara una tendencia significativa hacia la orientación prosocial internalizada y estereotipada en chicas, y hacia hedonismo y de aprobación en chicos. Además, se reflejará una relación de funcionalidad entre el rendimiento académico de los adolescentes y las variables de razonamiento prosocial, en especial con el razonamiento prosocial internalizado.
4. Se reflejara una relación entre la práctica de actividad físico deportiva, y el razonamiento prosocial. De manera que, aquellos adolescentes que realicen actividad física regular, mostraran mejores indicadores de razonamiento prosocial. Y cuando la actividad físico-deportiva realizada sea en entornos federados, los adolescentes señalaran una orientación prosocial hacia la internalización.
5. La conexión entre las carteristas de personalidad, orientación prosocial y metas, establecerán una relación funcional para la explicación del rendimiento en el contexto educativo.

Capítulo 5. Método de investigación

5.1 Descripción del diseño

Como se ha indicado, el trabajo que se presenta a continuación consta de dos fases o estudios. Para una exposición más clara se presentan inicialmente el diseño elegido para cada uno de ellos, seguidamente se presenta el procedimiento, así como la descripción de las escalas utilizadas junto con los resultados de fiabilidad común a ambos estudios.

El diseño 1 es de corte transversal y el diseño 2, de corte longitudinal. Siguiendo los criterios expuestos por Ato, López y Benavente (2013), el trabajo se enmarca dentro de la categoría investigación empírica, no experimental de corte descriptivo, asociativo de tipo comparativo y predictivo, así como explicativo para algunas de las variables (personalidad, prosocialidad y metas). En concreto, se analiza la relación entre los rasgos de personalidad, razonamiento prosocial y orientación vital de metas entre grupos de distinto rendimiento académico y práctica de actividad físico-deportiva bajo un muestreo incidental no aleatorio.

Bajo las mismas premisas se realizaron los dos estudios con idénticas variables, un diseño transversal de grupos naturales en el año 2014 y otro prospectivo o evolutivo longitudinal en panel a lo largo de 3 medidas temporales utilizando para ello los sujetos del estudio 1 más jóvenes (es decir, los que en la primera medición se encontraban cursando 4º de Educación Secundaria Obligatoria-ESO) durante toda su etapa escolar, concretamente se les volvió a medir en primero y segundo curso de bachiller. (2013-14/2014-15/2015-16).

Por otro lado, de los diseños expuestos con anterioridad han resultado tres estudios principales. Un Estudio 1 ($N = 601$), que ha pretendido la descripción de la distribución de la muestra inicial (primer año), explicando además el comportamiento de las variables en sus diferencias con respecto a diferentes aspectos sociodemográficos, relaciones causales y predictivas. Un Estudio 2, que ha pretendido comprobar el recorrido longitudinal ($N_{T1} = 278$; $N_{T2} = 142$; $N_{T3} = 105$) de las variables objeto de estudio, atendiendo a la estabilidad en los cambios (absoluta y relativa) producidos a lo largo de un periodo de tres años. Al mismo tiempo, se ha contemplado el comportamiento del rendimiento académico de los participantes que llegaron al último año del estudio longitudinal ($N = 105$) con respecto a las variables objeto de estudio (Razonamiento Prosocial, Personalidad y Orientación de Metas). Y por último, un

Estudio 3 que ha pretendido la construcción de un modelo predictivo sobre el rendimiento académico, atendiendo a las variables objeto de estudio junto con la práctica de actividad físico deportiva realizada por los participantes, para la muestra mantenida a lo largo del diseño longitudinal (N = 105).

5.2 Descripción del procedimiento

El modo de proceder en la recogida de datos sigue el mismo protocolo de actuación en cada uno de los centros escolares seleccionados.

En primer lugar, se seleccionaron los centros educativos y se estableció el contacto inicial para explicar el motivo y contenidos de la investigación, las pautas a seguir y se solicitaron los permisos pertinentes. Tras el consentimiento de los responsables del centro, el departamento de orientación y los tutores, se procedió a través del centro escolar, al envío del correspondiente consentimiento informado a cada padre/madre/tutor de los menores escolarizados que se ajustaban a los criterios de estudio. En dicho consentimiento se detallaron las características principales del estudio, destacando el rol de sus hijos/as y el cumplimiento de privacidad y confidencialidad (Helsinki, 2000). Además, debido a la rigurosidad que exige la Ley de Protección de Datos, se optó, por incluir en el cuestionario general una tabla, que fue completada por los estudiantes con las calificaciones escolares en el curso anterior y en el primer trimestre del curso de manera que se eximio al centro de la tareas de aportar datos referentes a los alumnos. Tuvo carácter obligatorio, presentar el consentimiento informado correctamente cumplimentado para la participación en el estudio.

Posteriormente, el responsable de la investigación, junto con el tutor/a correspondiente, haciendo uso de la hora de la tutoría para administraron los cuestionarios pertinentes en una o dos sesiones conjuntas. Debido a la extensión del cuestionario, en el primer año de recogida maestral fueron necesarias dos días para la cumplimentación total del mismo. No se permitió que los alumnos se llevaran el cuestionario a casa para poder tener control sobre la forma en que los alumnos completaban el cuestionario. Todos y cada uno de los estudiantes utilizaron un identificador alfanumérico compuesto por las iniciales de su nombre y fecha de nacimiento, para poder tener así control en las sucesivas mediciones de los sujetos, sin necesidad de identificación personal que alterase el anonimato.

El responsable de la investigación, administro, explico y estuvo presente durante el tiempo en el que los alumnos cumplimentaban los cuestionarios, con el objetivo de resolver las dudas existentes. Para disponer del rigor metodológico en la recogida de la información y para asegurar la individualidad y objetividad, se dispone del siguiente protocolo de actuación:

- a) Explicación por parte del responsable de la investigación a los alumnos del cuestionario, sus características y su forma correcta de cumplimentación. 5 minutos.
- b) Instrucciones para su cumplimentación: una duración máxima de 45 minutos y otras pautas como el uso de bolígrafo, obligatoriedad de completar todos los campos e individual y silencio.
- c) Durante la cumplimentación, el responsable se mantiene presente para resolver todas las dudas. La entrega final del cuestionario está sujeta a la presentación del consentimiento informado, el cual es grapado junto al cuestionario correspondiente.

5.3 Descripción de instrumentos

Para esta investigación se elaboró un cuestionario (Anexo 3) que incluía instrumentos de evaluación de diferentes aspectos relacionados con la personalidad el desarrollo personal, las metas, practica de actividad física, rendimiento académico y razonamiento prosocial. El sociodemográfico fue elaborado ad hoc, mientras que el resto fueron instrumentos estandarizados y adaptados a población española adolescente. En primer lugar, se describirán los instrumentos que analizan la personalidad, en segundo lugar los que tratan de medir el razonamiento prosocial, los que miden objetivos personales en tercer lugar, y en última instancia, los que miden la situación social del adolescente, recogiendo aspectos como el rendimiento académico o la frecuencia práctica de actividad físico-deportiva. Los índices de consistencia interna de las pruebas, se reflejarán en la Tabla 8

- Datos de identificación

En primer lugar, debían responder una serie de cuestiones demográficas tales como edad, sexo, centro educativo al que pertenecían, curso en el que estaban, cursos repetidos a lo largo de su trayectoria académica, y cumplimentar un código que

garantizara su anonimato y permitiera hacer el seguimiento posterior que se componía de las iniciales de nombre y apellido junto con la fecha de nacimiento.

- Personalidad

Para el estudio de la Personalidad se utilizó la adaptación al castellano del “Cuestionario de Personalidad BFQ” de Caprara et al. (1993) realizada por Bermúdez (1998). Este instrumento consigue establecer una verdadera conexión entre las argumentaciones teóricas que ponen de manifiesto la preeminencia de la solución de los cinco factores respecto a otras explicaciones de la personalidad. Teniendo en cuenta las investigaciones de McRae y Costa (1987) pretende aportar mejoras a la comprensión y evaluación de estos cinco factores. El cuestionario Big Five, describe de forma más exhaustiva las subdimensiones y su número de elementos, respetando las clasificaciones tradicionales, la inclusión de una escala de distorsión de respuesta, con unas características psicométricas coherentes (sencillez y claridad que presenta el test, elevado grado de estabilidad en la estructura factorial, elevados niveles de consistencia interna hallados tanto a nivel dimensional como subdimensional, elevados niveles de validez de constructo al correlacionarlo con otros test específicos de personalidad), un cuestionario que puede ser aplicado en un gran número de situaciones y con una importante diversidad de personas (Ruiz, 1995). A estas características, Bermúdez (1998) destaca algunas ventajas de este cuestionario sobre otros test con importantes implicaciones sobre nuestra investigación: La utilización de un lenguaje natural fácilmente comprensible, el reducido número de factores no se antagoniza con la descripción completa de personalidad, y el número de elementos incluidos es especialmente reducido en comparación con otros instrumentos de similares características. El test se compone de 132 ítems, distribuidos en 10 subdimensiones de 12 ítems cada una más una escala de distorsión (D). Las subdimensiones que lo configuran son: Dinamismo (Di), Dominancia (Do), Afabilidad (A), Cooperación/empatía (Cp), Cordialidad/amabilidad (Co), Escrupulosidad (Es), Perseverancia (Pe), Control de emociones (Ce), Control de impulsos (Ci), Apertura a la Cultura (A) y Apertura a la experiencia (Ae). Estas subdimensiones se agrupan por pares para formar las 5 dimensiones del Big Five, tal y como indica Ruiz (2005), las cuales son: Energía (E), Afabilidad (A), Tesón (T), Estabilidad Emocional (EE) y Apertura Mental (AM).

Para una mayor comprensión de la relación entre subdimensiones y dimensiones, mostramos su relación de la siguiente forma:

- **Energía (E):** similar al concepto de Extraversión (McRae y Costa, 1987), también definida como Surgencia (Goldberg, 1990). Hace referencia a la sociabilidad, tendencia a la compañía de otros, atrevimiento en situaciones sociales, etc. Las dos subdimensiones que la componen son: Dinamismo (Di), entendido como comportamientos relacionados con la energía comportamental y entusiasmo, y Dominancia (Do) referida a la capacidad para imponerse, sobresalir, y hacer valer su propia influencia sobre los demás.
- **Afabilidad (A):** hace referencia al agrado (McCrae y Costa, 1987) o el continuo Cordialidad vs Hostilidad (Digman, 1990). Las dos subdimensiones son: Cooperación/Empatía (Cp) que mide la capacidad para ponerse en el lugar del otro, escuchar sus necesidades y problemas y establecer cooperación con él y Cordialidad/amabilidad (Co) que mide aspectos relacionados con la confianza y apertura a los demás.
- **Tesón (T):** esta dimensión trataría de medir la capacidad de autocontrol en referencia a los procesos proactivos e inhibitorios del comportamiento del sujeto. Las subdimensiones son: Escrupulosidad (Es), que mide los aspectos referidos a la fiabilidad, meticulosidad, y afán por el orden, y Perseverancia (Pe) que mediaría aquellos aspectos más relacionados con los aspectos de personalidad referidos a la persistencia y a la tenacidad el desarrollo de las tareas emprendidas, no faltando a lo prometido.
- **Estabilidad Emocional (EE):** hace referencia a lo opuesto a neuroticismo. Se divide en Control de las Emociones (Ce), que hace referencia al control de los estados de tensión ante una determinada situación percibida como emotiva, y en Control de los impulsos (Ci), que intenta medir los aspectos más relacionados con el control del propio comportamiento incluso en situaciones de peligro, conflicto o incomodidad.
- **Apertura Mental (AM):** según Norman (1963), se define como cultura, Goldberg (1990) como Intelecto, y Costa y McCrae (1985) como Apertura a la Experiencia. Las subdimensiones son: Apertura a la cultura (Ac) que trata de medir indicadores del interés por la información, lectura y adquisición de

nuevos conocimientos, y la Apertura a la Experiencia (Ae), que mediría la capacidad para perspectivas diversas y apertura hacia valores, estilos y modos de vida diversos (Ruiz, 2005). Respecto al formato de respuesta, el sujeto tiene una escala de 1 a 5 puntos, donde el 1 correspondería a “completamente falso para mí” y el 5 “completamente verdadero para mí”, existiendo valoraciones positivas e inversas entre estos dos polos. En nuestra muestra, el cuestionario muestra una alta fiabilidad interna para cada una de las subdimensiones, así como para cada dimensión

- Razonamiento Prosocial

Para el análisis del nivel de razonamiento moral prosocial se ha empleado la versión española del *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM; Carlo, G., Eisenberg, N. y Knight, G. P., 1992; Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Tur, A., 2002). Está basado en la entrevista de razonamiento moral prosocial de Eisenberg. El cuestionario incluye un total de 7 historias tras las cuales hay tres tipos de conducta que el sujeto puede elegir en función de lo que considera que el protagonista de la historia debería hacer. A continuación, se enlistan 9 razones de por qué el personaje debería comportarse como ha indicado y un rango del grado de importancia que cada razón tiene a la hora de tomar su decisión.

Los factores que la componen son: a) Hedonista, “*Depende de la importancia que tenga para Antonio perder su lugar en el equipo*”; b) Orientado a la necesidad, “*Depende de lo enfermo que puede llegar a estar el otro chico*”; c) Orientado a la aprobación de otros “*Depende de si Antonio cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer*”; d) Estereotipado, “*Depende de si Antonio piensa que ayudar es bueno*”; e) Internalizado, “*Depende de si Antonio puede comprender lo enfermo que está el otro chico*”.

Los dilemas que aparecen en las historias, plantean conflictos entre necesidades y deseos del protagonista y los de los demás. Los sujetos, tras leer cada historia, indican lo que el protagonista en la historia debería hacer: si debería ayudar al otro, si no debería hacerlo, o si no está seguro de lo que debería hacer. Después, deben puntuar la importancia de cada una de las 9 razones a la hora de tomar una decisión sobre lo que el protagonista debería hacer en una escala de uno a siete desde ninguna importancia (1) a

mucha importancia (7). Las respuestas puntúan en diferentes estilos de razonamiento, permitiendo clasificar sus decisiones en función de sus intereses personales, la aprobación externa, el atendimiento a los estereotipos de “bueno” y “malo”, principios personales, criterios de igualdad, responsabilidad y/o la anticipación de consecuencias, positivas y/o negativas que se pueden derivar de una determinada acción.

- Metas Adolescentes

Para cuantificar estas variables se ha utilizado el Cuestionario de Metas para Adolescentes (CMA; Sanz de Acedo et al. 2003), está formado por 79 ítems, que son contestados a través de una escala likert que va desde 1 a 6, siendo 1, “nada importante”, y 6, “importantísimo”. Todos los ítems del cuestionario responden a la introducción inicial “Es importante para mi...”, que posteriormente enlaza con cada uno de los ítems. El CMA está basado el Goal Setting Questionnaire (GSQ), de Carroll, Durkin, Hattie y Houghton (1997), y contempla la existencia de 6 metas propias de los adolescentes:

- Reconocimiento social (14 ítems): hacen referencia a la situación determinada del adolescente dentro de su comunidad, en términos de prestigio, popularidad y consideración por los demás. Un ejemplo de ítem es “Es importante para mi ser líder de un grupo”.
- Interpersonales (14 ítems): señalan las necesidades de compartir con el grupo de iguales adolescentes sus ideas y sentimientos más íntimos de manera clara, sincera y en condiciones de igualdad. Un ejemplo de ítem es “Es importante para mi ser sincero con los demás”.
- Deportivas (10 ítems): hacen referencia a los posibles deseos de los adolescentes de destacar en un deporte, pertenecer a equipos de élite, tener un cuerpo sano, estar en buena forma y disfrutar del deporte. Un ejemplo de esta meta es “Es importante para mi jugar en equipos destacados”.
- Emancipativas (13 ítems): señalan la necesidad de cierto desapego y separación familiar surgida durante el periodo adolescente. Por ejemplo, un ítem sería “Es importante para mi poder vivir por mi cuenta”
- Educativas (11 ítems): las metas educativas son las que contemplan los deseos adolescentes referidas a sus tareas y deseos como estudiante. Un ejemplo de ítem sería “Es importante para mi aprobar los exámenes”

- Sociopolíticas (7 ítems): señalan las motivaciones adolescentes referentes a la pertenencia a un determinado grupo político o a la búsqueda de cambios en las políticas actuales. Un ítem de este tipo de meta sería “Es importante para mi defender mis ideales políticos”

Además de las 6 metas, el CMA, añade una escala de compromiso personal adolescente, justificado por los autores afirmando la necesidad de valorar el compromiso adolescente cuando se evalúan las metas, para aportar una mayor consistencia. Esta escala de compromiso personal está formada por 10 ítems. Un ejemplo de ítem sería “Es importante para mi conseguir las metas que me propongo”.

- Sociodemográfico
 - a) Desempeño académico

Para cuantificar el rendimiento académico de los adolescentes se tomaron las calificaciones escolares finales del curso 2011-2012 y del primer trimestre del 2012-2013, de 0 a 10, de las materias de Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Educación Física, Sociales (Geografía o Historia), Matemáticas y Ciencias (Biología, Física y Química o Tecnología). Córdoba et al. (2012), señalan que el mejor criterio para realizar una medición operativa del rendimiento académico son las calificaciones otorgadas por los profesores, tal y como se viene usando en el conjunto de investigaciones ya que, éstas son uno de los factores predictores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento académico.

- b) Práctica de actividad física

Para cuantificar la cantidad y tipo de actividad física extra escolar practicada se registraron deportes practicados, años de práctica, si estaban federados o no y horas sedentarias fuera del horario escolar.

Tabla 8
Estadísticos de fiabilidad α de las escalas

	Transversal	T1	T2	T3
	N=601	(2014) n=105	(2015) n=105	(2016) n=105
RAZONAMIENTO PROSOCIAL				
HEDONISTA	.84	.86	.83	.87
NECESIDAD	.89	.86	.88	.85
APROBACION	.70	.69	.68	.73
ESTEREOTIPADO	.79	.75	.78	.77
INTERNALIZADO	.87	.87	.85	.88
ORIENTACION DE METAS				
RECONOCIMIENTOSOCIAL	.85	.87	.87	.89
INTERPERSONAL	.86	.83	.86	.88
DEPORTIVO	.90	.89	.92	.90
EMANCIPATIVO	.78	.77	.82	.81
EDUCATIVO	.85	.84	.86	.88
SOCIOPOLITICA	.70	.68	.73	.78
COMPROMISOPERSONAL	.65	.62	.67	.67
PERSONALIDAD				
DINAMISMO	.77	.77	.76	.79
DOMINANCIA	.76	.75	.78	.76
COOPERACION	.65	.68	.67	.66
COORDIALIDAD	.74	.72	.77	.75
ESCRUPULOSIDAD	.74	.73	.77	.78
PERSEVERANCIA	.75	.77	.78	.76
CONTROL EMOCIONES	.78	.77	.82	.83
CONTROL IMPULSOS	.76	.79	.74	.76
APERTURA A LA CULTURA	.68	.65	.68	.67
APERTURA A LA EXPERIENCIA	.74	.74	.76	.75
ENERGIA	.71	.73	.73	.74
AFABILIDAD	.63	.62	.65	.63
TESON	.78	.81	.75	.80
ESTABILIDAD EMOCIONAL	.77	.76	.74	.79
APERTURA MENTAL	.70	.76	.68	.73

5.4 Análisis de datos

En este apartado se pretende reflejar las técnicas utilizadas en el análisis y tratamiento de los datos obtenidos para cubrir los objetivos planteados.

Para conocer si existen cambios en las medias de las variables a lo largo de la adolescencia se utiliza el modelo de análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas. Este modelo permite estudiar el efecto de uno o más factores cuando al menos uno de ellos es un factor intra-sujeto, por lo que es muy útil en los análisis de los diseños longitudinales donde se analiza el efecto del factor tiempo sobre variables de un mismo grupo de sujetos. Así conoceremos por ejemplo la evolución de la prosocialidad, personalidad o metas en los tres momentos de la observación.

Además de incluir el factor intra-sujeto tiempo (T1, T2, T3), en los análisis se incluye un factor inter sujeto, que será el sexo adolescente, ya que como se comentó en capítulos anteriores, algunas variables se pueden comportar de manera distinta y seguir trayectorias distintas en chicos o chicas. En algunos casos no solo se tendrá en cuenta el sexo, sino la práctica de actividad físico-deportiva o el rendimiento académico. En otras palabras, analizaremos si por ejemplo, la evolución de ciertos factores de la prosocialidad es distinta en función de la AF, o el Rendimiento Académico de los adolescentes.

En los modelos de medidas repetidas es necesario que se cumpla el supuesto de que las varianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor intra-sujeto Sean iguales. Este supuesto implica afirmar que la matriz de varianzas-covarianzas es circular o esférica. Existen diferentes estadísticos para conocer el efecto del factor intra-sujeto sobre la variable dependiente, algunos de ellos univariados."Esfericidad asumida, Greenhouse-Geisser, Huynh-Feldt- y otros multivariados -Traza de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotelling o Raíz mayor de Roy-. Los multivariados, al ser más conservadores, permiten contrastar las hipótesis nulas referidas a los efectos en los que se encuentra involucrado el factor tiempo sin necesidad de asumir el supuesto de la esfericidad. Por consiguiente, en los análisis que se presentan a continuación, y siempre se analice la evolución de alguna de las variables en función del tiempo, presentaremos el valor F del estadístico Traza de Pillai y su significación, que nos informara de si el

factor tiempo es significativo y si la variable en cuestión es la misma en los diferentes momentos de registro -adolescencia inicial, media y tardía.

Sin embargo, dicho estadístico es un valor general que no informa entre qué momentos se establecen las diferencias más significativas, si entre T1 y T2, o entre T2 y T3. Para ello, se presenta el nivel de significación de las comparaciones por pares. Estas comparaciones permitirán conocer el valor medio de la variable en los diferentes momentos de observación y sus diferencias comparándolas dos a dos. El estadístico Traza de Pillai también informa del nivel de significación defecto de interacción entre la variable que se analiza y el sexo adolescente, lo que indicara si el comportamiento de la variable difiere para chicos y chicas o por el contrario, ambos grupos se comportan de manera semejante. Para interpretar el efecto de la interacción se realizan gráficos de perfil y comparaciones múltiples para los efectos simples.

Para conocer el efecto de los factores inter-sujeto (sexo, AF o rendimiento académico) se presenta también el valor F que ofrece el programa estadístico SPSS y su nivel de significación. Este valor informa de si existen diferencias entre chicos y chicas a nivel general, sin especificar para qué momentos son estadísticamente significativas. De nuevo, serán las comparaciones por pares las que nos permitirán conocer estas diferencias, estableciendo el nivel de significación de las diferencias entre chicos y chicas para cada momento de observación.

Todo lo anterior es útil para conocer la estabilidad absoluta de las variables objeto de estudio, es decir, su consistencia a lo largo del tiempo, cómo se comportan. Sus medias en los diferentes momentos de observación. Sin embargo, analizar las tendencias generales de las variables con el tiempo no informa de los cambios de los sujetos individualmente. Por ello se analiza la estabilidad relativa de las variables.

La estabilidad relativa permite conocer la consistencia de la posición de los sujetos respecto a su grupo de referencia a través del tiempo, y determinar si se sitúan de forma similar en los diferentes momentos de observación comparados con su grupo. En otras palabras, la estabilidad relativa analiza hasta qué punto los sujetos de una muestra mantienen su posición relativa respecto a la media en diferentes momentos de observación o si existen fluctuaciones importantes (Alder y Scher, 1994).

Poder analizar la estabilidad relativa de las variables es una de las principales aportaciones de los estudios longitudinales. Sólo este tipo de diseños permite conocer si con el paso del tiempo los sujetos siguen presentando la misma posición respecto a su grupo de referencia en las variables objeto de estudio o si experimentan cambios.

El procedimiento elegido para mostrar la estabilidad relativa ha sido los cocientes de correlación brutos no corregidos entre los diferentes tiempos de medida (Alder y Scher, 1994; Hosen, Kraft y Vitterso, 2000; Loeber et al., 2000).

La presencia de coeficientes de correlación altos señala una estabilidad relativa alta, lo que implica que las posiciones de los sujetos respecto a su grupo de referencia tienden a mantenerse constante en los distintos momentos de observación. Por el contrario, correlaciones bajas indican una estabilidad relativa baja, con lo que resulta probable que existan diferencias individuales en las trayectorias seguidas por los sujetos y que puedan producirse compensaciones, de tal forma que los cambios observados en las puntuaciones medias --estabilidad absoluta- no reflejen correctamente los cambios individuales.

Por otro lado, con la intención de explicar el funcionamiento en conjunto de las variables y si el modelo teórico planteado se ajustaba a lo largo de la adolescencia de la misma forma, se utilizaron análisis de ecuaciones estructurales mediante el programa estadístico AMOS. 18. Para evaluar el ajuste entre los modelos teóricos planteados y la matriz de datos recogida se utilizaron mismos índices de bondad de ajuste: NFI, CFI, y RMSEA. Para el ratio χ^2/df valores por debajo de 2 indican muy buen ajuste del modelo, mientras que los situados por debajo de 5 son considerados aceptables (Hu y Bentler, 1999). Para los índices incrementales NFI y CFI se consideran aceptables valores superiores a 0.85 (Ntoumanis, 2001), mientras que valores superiores o iguales a 0.90 indicarían que el ajuste del modelo evaluado es satisfactorio (Batista y Coenders, 2000; Jöreskog y Sörbom, 1993). El criterio para interpretar el índice RMSEA sugiere que valores menores o iguales a 0.05 indican un ajuste muy próximo al modelo, valores iguales o menores a 0.08 indican un ajuste aceptable al modelo (Browne y Cudeck, 1993; Browne y Du Toit, 1992). Finalmente, se pusieron a prueba los efectos de mediación. De acuerdo con Taylor, Mackinnon y Tein (2008), en la mediación se pueden encontrar modelos de mediación simple (con un solo mediador, y por tanto con dos path o senderos), o bien modelos de doble mediación (con dos mediadores, y por

tanto con tres path o senderos). Los modelos hipotetizados en este estudio representan modelos de doble mediación, ya que incluyen dos mediadores (orientación de meta y razonamiento prosocial) en la cadena de medición entre la variable independiente (personalidad) y las variables dependientes (metas y razonamiento prosocial y rendimiento académico).

5.5. Descripción de la muestra

5.1.1 Estudio 1 (Estudio transversal).

La muestra de adolescentes utilizada para este estudio, se distribuye por todo el territorio de la Región de Murcia. Está compuesta por 601 adolescentes, estudiantes y pertenecientes a centros públicos, de los cuales 262 han sido hombres (43.6%) y 339 han sido mujeres (56.4%) (Figura 9); de edades comprendidas entre los 14 y los 21 años y con una media de 16.55 años (DT= 1.12) (Tabla 1).

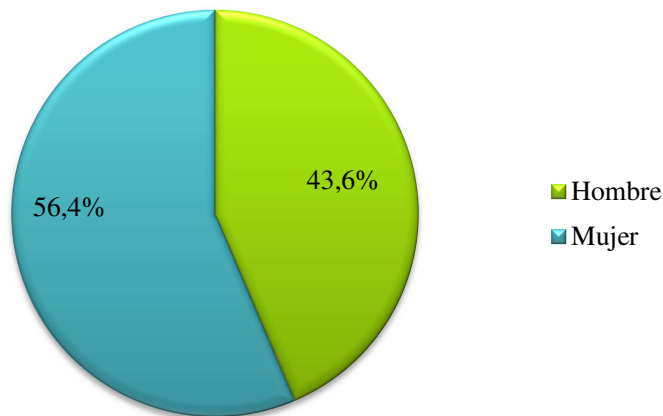


Figura 9. Distribución de frecuencias para variable género

Considerando interesante una etapa concreta del adolescente, el paso de adolescente a adulto joven, que coincide con los años finales de la etapa educativa secundaria, en el momento en que realizamos la recogida de los datos (curso 2013/2014), se seleccionaron las aulas de centros que correspondían a los niveles de 4º de la ESO a 2º de bachiller pero además de este tipo de modalidad, encontrando además aulas de formación profesional y diversificación, las cuales se incluyeron únicamente en este primer estudio. Por esta razón se escogieron las clases con estudiantes a partir de 14 años, independientemente de la modalidad de estudios. En la Tabla 9, se observa la distribución de edades en función del género de los sujetos

Tabla 9
Distribución de las edades en función del género

	HOMBRE	MUJER	TOTAL
14-15	52	62	114 (18.9%)
16	76	100	176 (29.3%)
17	94	117	211 (35.2%)
18-21	40	60	100 (16.6%)
Total	262	339	601

La distribución de los participantes según la edad se ve presentada en el Figura 10, y muestra como los sujetos con 17 años, son los que más frecuentemente aparecen representados (211; 35.1%); mientras que los sujetos ubicados en los extremos, aparecen con menor frecuencia (20 y 21 años- 1.3%; 14 años- 0.3%).

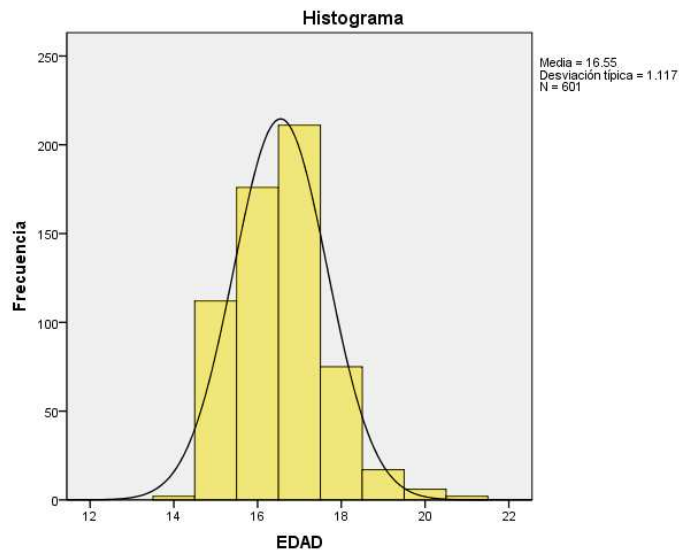


Figura 10. Distribución de los participantes de la muestra en función de la edad

Respecto a la práctica de actividad física extraescolar (Figura 11), el 68.6% declaran realizar algún tipo de actividad física extraescolar, frente al 31.4% que declara no realizar ningún tipo de AF extraescolar.

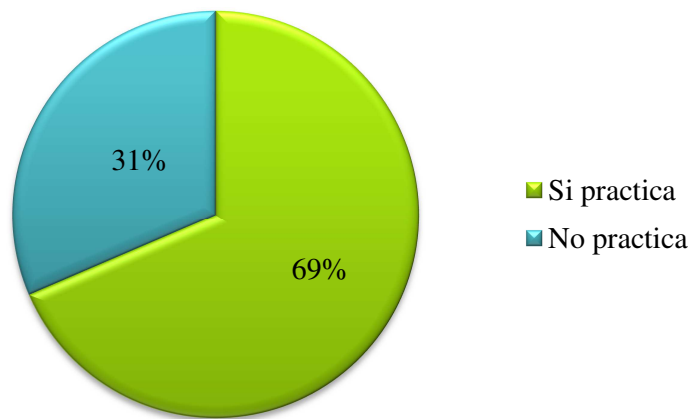


Figura 11. Distribución de frecuencias para variable actividad física

Entre las actividades deportivas practicadas (Figura 12) encontramos una amplia diversidad, desde el runinng hasta el pádel, pasando por la práctica de futbol, danza o ciclismo entre otros como musculación, gimnasio, Baloncesto, Futbol sala, Taekwondo, karate o judo, Natación, Tenis, Atletismo, Patinaje, Balonmano, Equitación, Orientación, senderismo, Boxeo, Natación sincronizada, Gimnasia rítmica, Motocross, Rugby o Bádminton, entre otros..

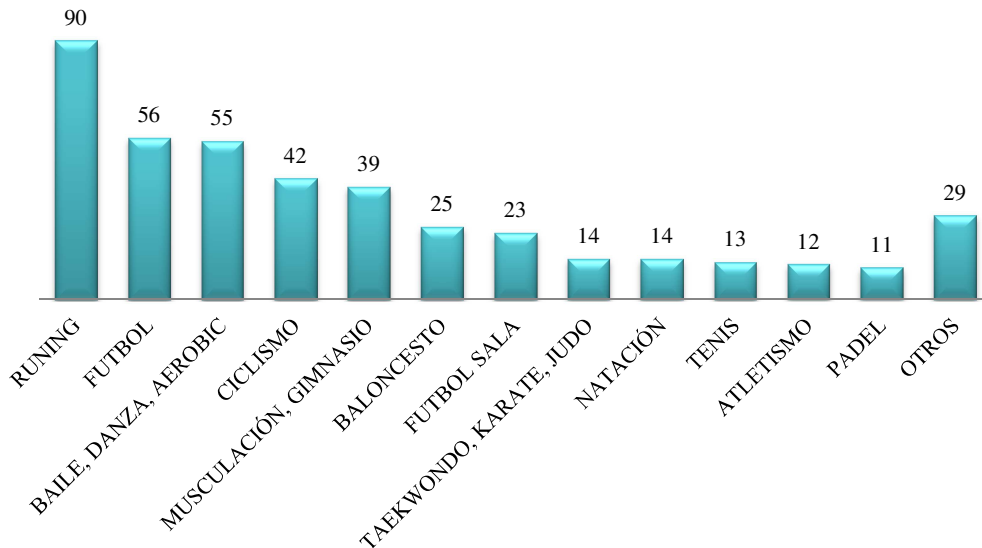


Figura 12. Distribución de frecuencias para variable tipo de actividad física-deportiva

Del total de los alumnos encuestados, sólo el 15.1% (91 estudiantes) señalaron ser federados, frente al 84.9% (510) que señalaron no estarlo (Figura 13).

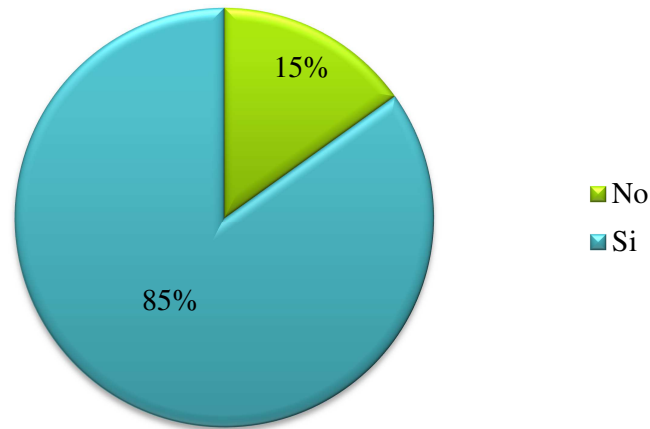


Figura 13. Distribución de frecuencias para variable federado

Los estudiantes también fueron preguntados por la asiduidad de la práctica de actividad física, encontrando que el 36.9% (221 estudiantes) de los estudiantes realizaban menos de una vez por semana actividades físicas fuera del entorno escolar, frente al 63% (379 estudiantes) que declaraban realizar actividad física extraescolar 3 veces por semana o más (Figura 14).

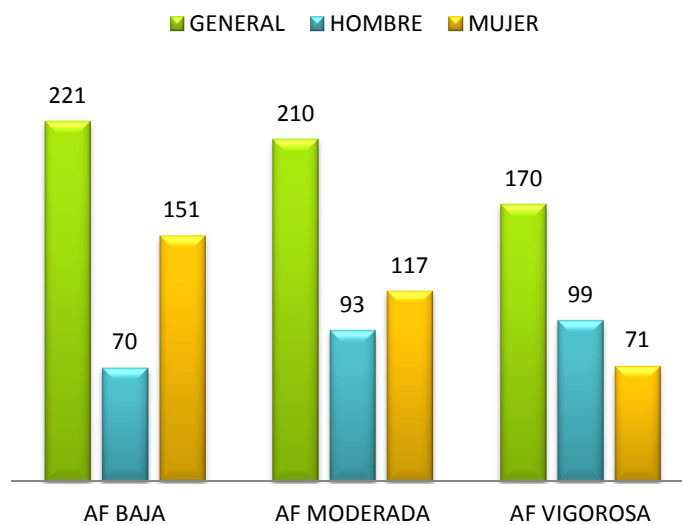


Figura 14. Distribución de la actividad física en función del género

Se preguntó a los adolescentes por el rendimiento académico obtenido en la última evaluación del curso anterior en distintas materias (Figura 15), y por el rendimiento obtenido el trimestre inmediatamente anterior a la medición de ese mismo curso, calculando así una nota media general del rendimiento académico de los estudiantes. Se encontró que la nota media general de la muestra fue de 6.31 puntos (DT = 1.29).

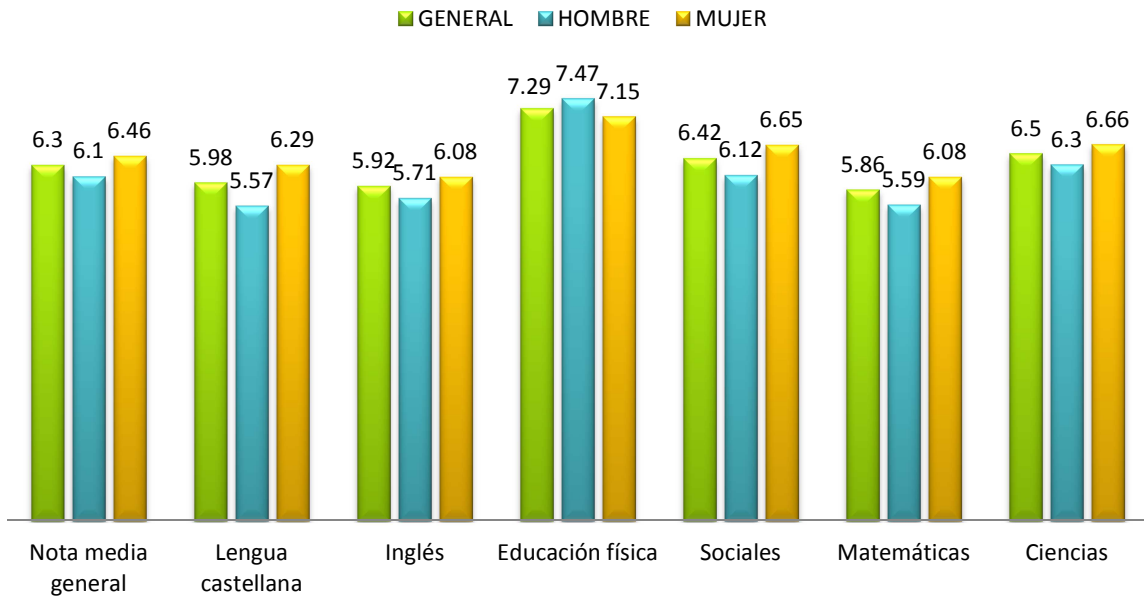


Figura 15. Distribución de nota media de asignaturas en función del género

Resumen de las variables sociodemográficas de la muestra para el Estudio 1

Se observa un perfil de estudiante con edad media 16. 5 años, que tiende a practicar actividad físico-deportiva en entornos no federados, con una intensidad o frecuencia de moderada a baja, donde las chicas practican actividad física con menor intensidad que los chicos, y con un índice de rendimiento académico situado un punto por encima de la media de la escala (0 a 10 puntos). La actividad física más señalada con diferencia fue el running, seguido de la práctica del fútbol y la danza.

5.1.2 Estudios 2 y 3 (Estudio Longitudinal).

A continuación se presentan las características de la investigación longitudinal, para lo cual, describiremos la muestra, las características de los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido. Para terminar, comentaremos las dificultades metodológicas a las que hemos tenido que hacer frente a lo largo de la investigación y que son debidas principalmente al tipo de diseño utilizado.

Los chicos y chicas que componen la muestra de la investigación son los que en el estudio anterior se encontraban cursando último curso de enseñanza secundaria obligatoria (4º ESO). Estos jóvenes fueron seguidos durante 2 años más, coincidiendo con los cursos de Bachillerato o Formación Profesional (FP) y completaron los instrumentos de evaluación. Así obtuvimos 3 medidas de cada uno de ellos en tres momentos de observación a los que denominamos T1, T2 y T3. Como ocurre en cualquier diseño longitudinal, la mortandad experimental es uno de sus principales problemas. En nuestro caso, la muestra final de adolescentes que participo en los tres momentos de observación estuvo compuesta por 105 jóvenes (Tabla 10).

Tabla 10
Frecuencia y % de chicos y chicas que participaron en cada uno de los tiempos de observación

	T1	T2	T3
Hombres	129(46.40%)	63 (44.4%)	44 (41.50%)
Mujeres	149 (53.59%)	79 (55.6%)	61 (57.54%)
Total	278	142	105

En la Figura 16, se resumen la práctica de actividad física extraescolar para los 105 jóvenes participantes la práctica de actividad físico-deportiva fue descendiendo a lo largo de los 3 años, pasando de ser un 79% (n = 83) de los jóvenes que si practicaban actividad físico deportiva extraescolar de algún tipo en el T1, a un 55.23% (n = 58) en el T3.

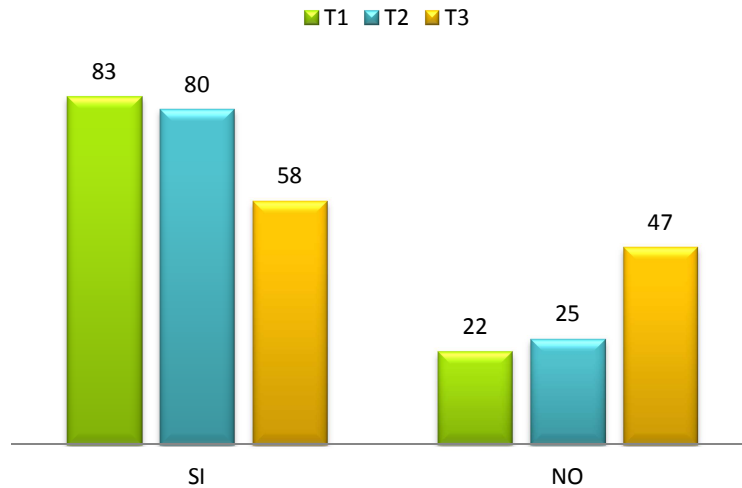


Figura 16. Distribución de la práctica de AF en función del tiempo de medida

Del total de los alumnos encuestados se encuentra que solo el 19 % (n = 20) están federados, frente al 81% (n = 85) que no lo están en el T1, y también esta proporción se reducen en el T3 pasando al 14.2% (n = 15) de jóvenes federados frente a 85.8 % (n = 90) de jóvenes no federados (Figura 17).

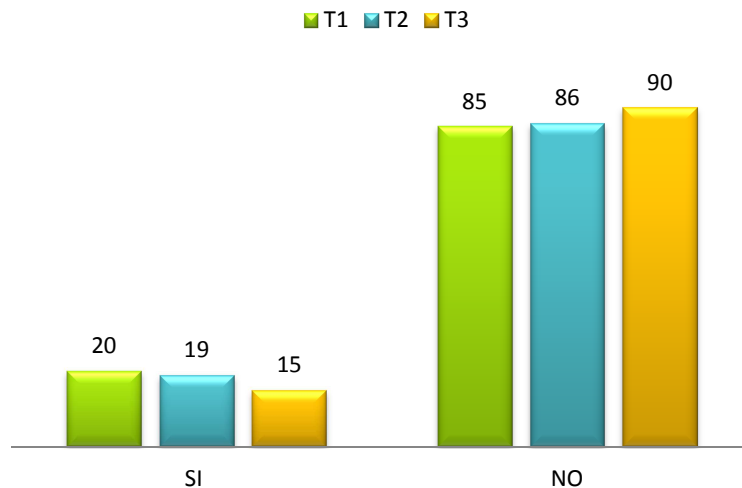


Figura 17. Distribución de la práctica de AFD federada en función del tiempo de medida

Además, atendiendo a la distribución por sexo (Figura 18 y Figura 19), encontramos que mientras que los chicos presentan una mayor retirada federativa pasando de 14 fichas federativas en T1, a 8 fichas federativas en T3, las chicas

mantienen estable el número de fichas federativas, incluso aumentan de 7 en T1, a 8 licencias en T3.

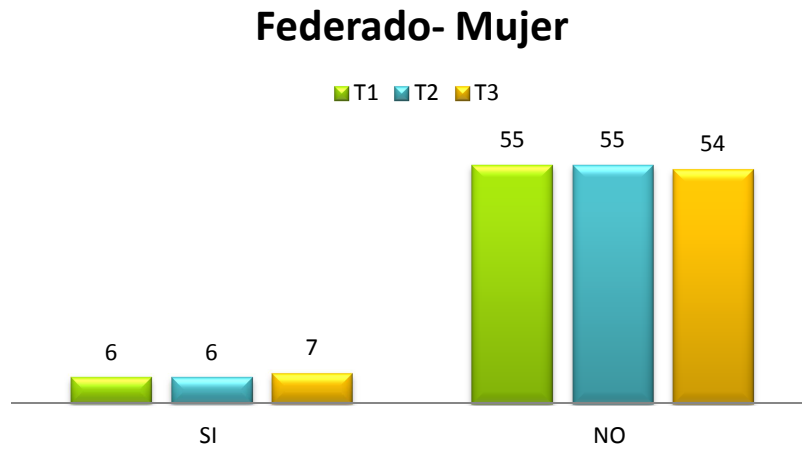


Figura 18. Distribución de la práctica de AF federada en función del tiempo de medida

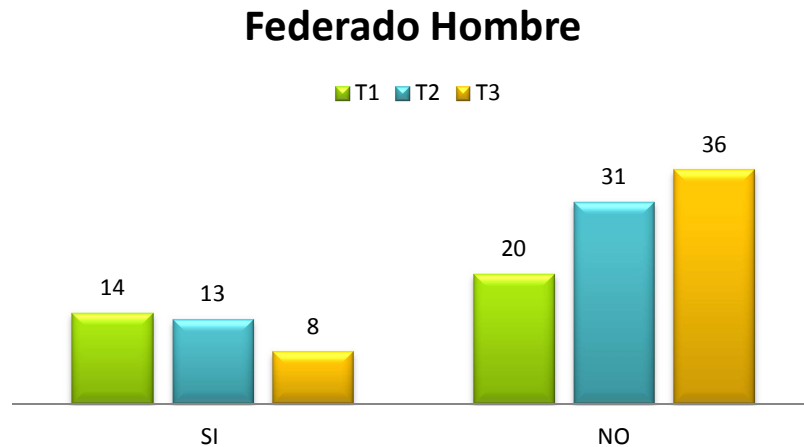


Figura 19. Distribución de la práctica de AF federada en función del tiempo de medida

Entre las actividades deportivas practicadas, se observa una distribución muy similar a la encontrada en el estudio transversal, siendo las actividades físico-deportivas con mayor frecuencia de aparición running, fútbol, danza, ciclismo, musculación, gimnasio, baloncesto, fútbol sala, y natación, sin encontrar datos significativos relativos cambio de elección en cuanto a la actividad realizada por cada uno de los sujetos

durante las 3 mediciones, la tendencia general es a mantener la misma actividad durante todo el periodo de estudio.

Respecto a la asiduidad de actividad físico-deportiva (Figura 20), se aprecia que en el último año, correspondiente a segundo de Bachillerato, se dispara el número de alumnos que reducen su actividad físico-deportiva a niveles de “baja frecuencia” según los criterios de la OMS.

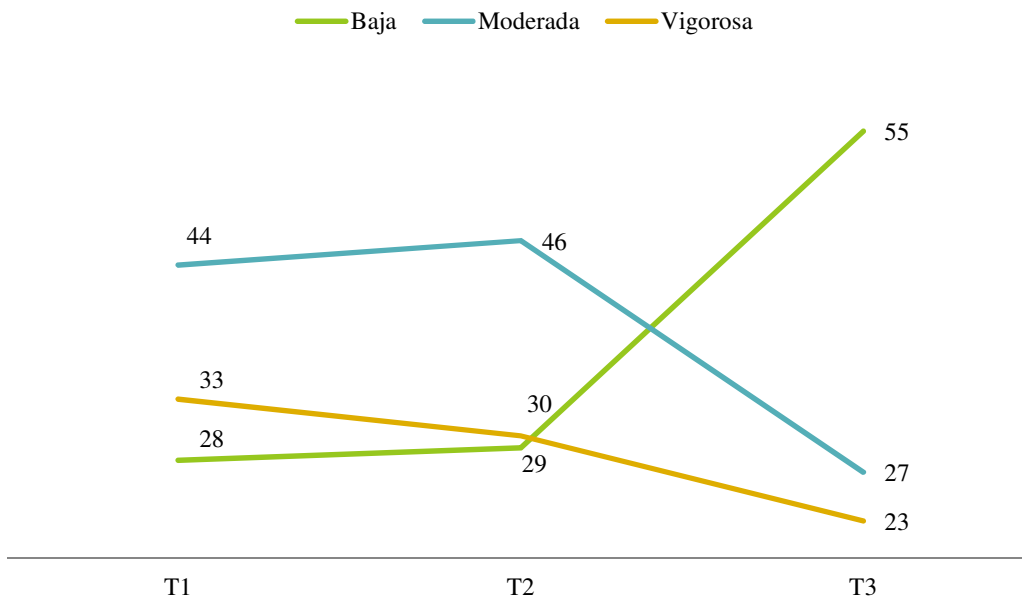


Figura 20. Distribución de la práctica de AF en función del volumen y tiempo de medida.

Además, atendiendo a la distribución por sexo (Figura 21 y Figura 22), se observa que mientras que los chicos presentan una mayor tendencia a bajar sus niveles de AFD de 10 adolescentes con AF baja en T1, a 24 adolescentes con AF baja en T3. Sin embargo las mujeres mantienen estable el patrón durante los 3 tiempos de medida.

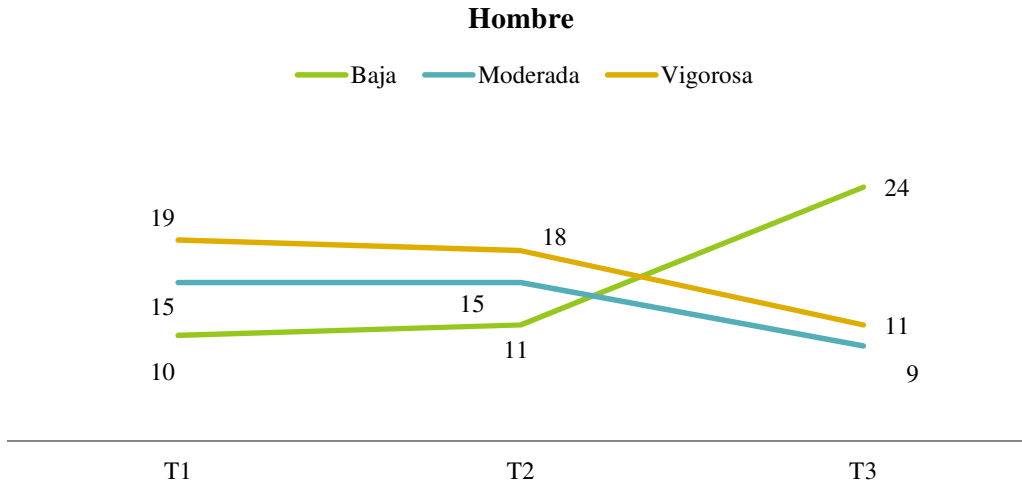


Figura 21. Distribución de la práctica de AF en función del volumen, tiempo de medida y hombre

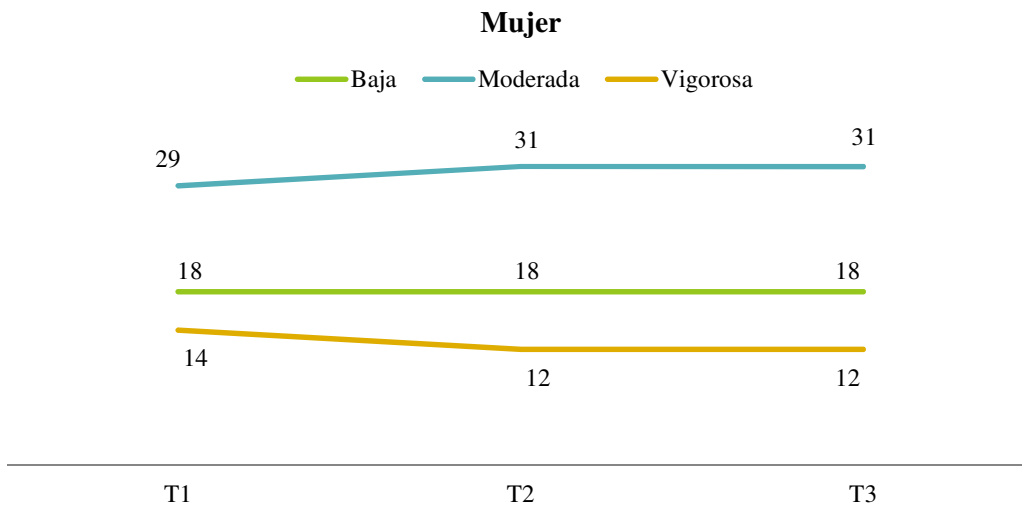


Figura 22. Distribución de la práctica de AF en función del volumen, tiempo de medida y mujer

En esta segunda parte del estudio, también se pidió auto-informar del rendimiento académico obtenido en la última evaluación del curso anterior en distintas materias, y por el rendimiento obtenido el trimestre inmediatamente anterior a la medición de ese mismo curso, calculando así el miso índice de una nota media general del rendimiento académico de los estudiantes. Encontrando que la nota media general de la muestra femenina es superior en las 3 mediciones a la media masculina (Figura 23).

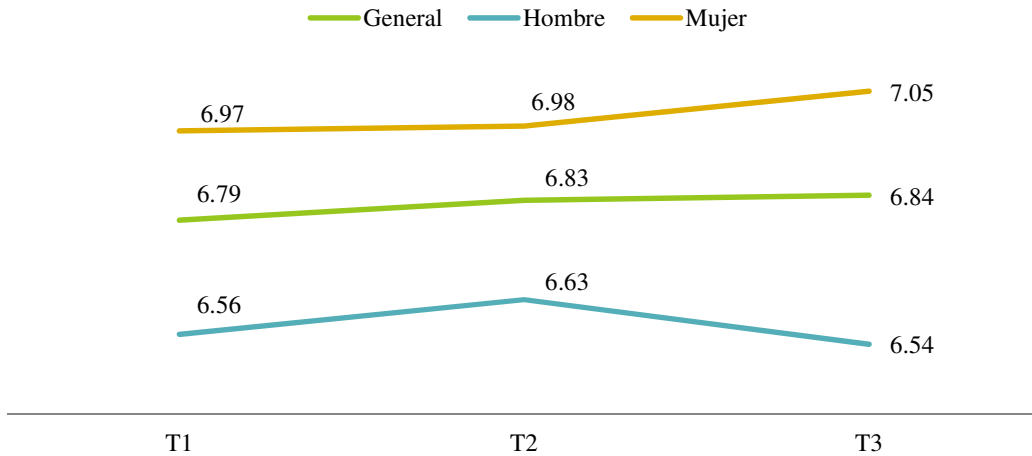


Figura 23. Distribución de la nota media académica en función del tiempo de medida y género.

La distribución de notas medias por asignaturas, muestra que en general, las chicas tienen medias algo superiores a los chicos, excepto en la asignatura de Educación física (Tabla 11).

Tabla 11
Descriptivos rendimiento académico por asignaturas y género

	M(DT)- T1		M (DT) – T2		M(DT)- T3	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Lengua Castellana	6.04 (1.53)	6.81 (1.45)	6.13 (1.62)	6.72 (1.55)	6.11 (1.67)	6.97 (1.51)
Matemáticas	5.87 (1.67)	6.62 (1.68)	5.9 (1.74)	6.64 (1.60)	6.06 (2.10)	6.77 (1.41)
Inglés	6.35 (1.97)	6.78 (1.84)	6.34 (1.81)	6.78 (1.85)	5.76 (1.95)	6.56 (1.69)
Ciencias	6.46 (1.43)	6.96 (1.61)	6.54 (1.54)	6.94 (1.60)	6.61 (1.48)	6.86 (1.59)
Sociales	6.89 (1.48)	7.25 (1.53)	7.05 (1.53)	7.36 (1.53)	6.65 (1.63)	7.06 (1.79)
Educación Física	7.77 (1.20)	7.39 (1.46)	7.79 (1.17)	7.45 (1.35)	8.06 (1.33)	8.08 (1.04)
Nota media general	6.56 (1.20)	6.97 (1.29)	6.63 (1.25)	6.98 (1.27)	6.54 (1.27)	7.05 (1.16)

Resumen de las variables sociodemográficas de la muestra para el Estudio 2 y 3

Se observa un perfil de estudiantes, que tiende a practicar actividad físico-deportiva en entornos no federados, con una intensidad o frecuencia de moderada, y que muestran una reducción de esta práctica durante el último curso de Bachillerato.

Parte III: Resultados

Capítulo 6. Estudio transversal

6.1 Descriptivos de las variables objeto de estudio

En la Tabla 12, se muestra la media y la desviación típica para cada una de las dimensiones PROM, CMA, y BFQ en el total de la muestra objeto de estudio. Se observa, que las medias para estas escalas del PROM presentan valores entre 23.08 (Razonamiento prosocial internalizado) y 14.85 (Razonamiento prosocial de aprobación). En el caso de las desviaciones típicas, oscilan entre 4.24 (Aprobaciónaprobación) y 3.29 (Estereotipado). En la Tabla 12, se muestra la media y la desviación típica para cada una de las Subdimensiones de Personalidad en el total de la muestra objeto de estudio. Se observa, que las medias para estas escalas del BFQ presentan valores entre 33.31 (Control de impulsos) y 40.49 (Perseverancia). En el caso de las desviaciones típicas, oscilan entre 5.19 (Cordialidad) y 7.18 (Control de impulsos). Respecto a las metas personales de los adolescentes, se observa que la media mayor (4.80) pertenece a la orientación de meta interpersonal, siendo la orientación de meta educativa, (4.38) la que más se le aproxima. La orientación de meta sociopolítica (2.50) y la meta de reconocimiento social (2.51) alcanzan los valores mínimos para el total de la muestra. El compromiso personal adolescente alcanza un valor medio de 3.79. En el caso de las desviaciones típicas oscilan entre la orientación de meta interpersonal (.74) y la orientación de meta deportiva (1.13). Por último Cinco Dimensiones de Personalidad en el total de la muestra objeto de estudio. Se observa que las medias para estas escalas del BFQ presentan valores entre 77.56 (Tesón) y 67.74 (Estabilidad Emocional). En el caso de las desviaciones típicas oscilan entre 9.02 (Tesón) y 15.13 (Estabilidad Emocional)

Tabla 12
Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio

N= 601	M	DT	Asimetría	Curtosis
RAZONAMIENTO				
PROSOCIAL				
APROBACION	14.85	4.24	-0.1	.31
HEDONISTA	19.29	3.44	-1.10	6.15
NECESIDAD	20.85	3.72	-0.24	3.87
ESTEREOTIPADO	21.90	3.29	-0.44	2.90
INTERNALIZADO	23.08	3.94	1.56	5.77
METAS PERSONALES				
SOCIOPOLITICA	2.48	.87	.62	.55
RECONOCIMIENTOSOCIAL	2.52	.86	.58	.13
EMANCIPATIVO	3.59	.81	-.27	1.31
DEPORTIVO	3.61	1.11	.06	-.77
COMPROMISOPERSONAL	3.81	.66	-.33	2.07
EDUCATIVO	4.36	.83	-.71	1.56
INTERPERSONAL	4.82	.69	-.64	1.11
PERSONALIDAD				
DINAMISMO	39.55	5.55	-.87	6.77
DOMINANCIA	36.68	5.51	-.88	5.81
COOPERACION	39.72	5.78	.20	11.21
CORDIALIDAD	38.09	5.19	-1.03	7.64
ESCRUPULOSIDAD	37.15	5.76	-.55	4.81
PERSEVERANCIA	40.49	5.49	-.82	7.82
CONTROL EMOCIONES	35.12	8.03	-1.98	7.61
CONTROL IMPULSOS	33.31	7.18	-.80	2.32
APERTURA A LA CULTURA	36.36	5.67	-1.39	8.95
APERTURA A LA EXPERIENCIA	36.84	5.27	-1.64	12.48
ENERGIA	76.23	9.12	-1.52	13.78
AFABILIDAD	76.66	11.56	-1.70	8.36
TESON	77.56	9.02	-1.37	14.93
ESTABILIDAD EMOCIONAL	67.74	15.13	-2.26	8.63
APERTURA MENTAL	73.14	10.15	-1.96	14.95

6.2 Análisis de las dimensiones objeto de estudio

6.2.1 Género

Se muestran en la Tabla 13 los estadísticos descriptivos (media y la desviación típica) para cada una de las dimensiones de Razonamiento prosocial, Orientación de metas y Personalidad según el género.

En razonamiento prosocial se observa que las medias para las escalas en hombres presentan valores entre 22.68 (Internalizado) y 16.04 (Aprobación), mientras que en mujeres presentan valores entre 23.43 (Internalizado) y 13.83 (Aprobación). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en relación a la escala Aprobación ($t_{601} = 4.88$; $p = .00$) y Necesidad ($t_{601} = -2.32$; $p = .02$).

Respecto a la orientación de metas adolescentes y del compromiso personal. Se observa que las medias para las escalas en hombres presentan valores entre 4.24 (Educativo) y 2.75 (Reconocimiento social), mientras que en mujeres presentan valores entre 4.46 (Educativo) y 2.34 (Reconocimiento social). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en relación a la escala Reconocimiento social ($t_{599,2} = 6.01$; $p = .00$), Interpersonal ($t_{599,2} = -1.96$; $p = .05$), Deportivo ($t_{599,2} = -4.26$; $p = .00$) y Educativo ($t_{599,2} = -.51$; $p = .01$).

Y por último, en lo referente a la personalidad, se observa que las medias para las escalas en hombres presentan valores entre 77.50 (Afabilidad) y 69.78 (Estabilidad emocional), mientras que en mujeres presentan valores entre 77.88 (Tesón) y 66.04 (Estabilidad emocional). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en relación a la escala Estabilidad emocional ($t_{599,2} = 2.38$; $p = .02$). Además en las subdimensiones de personalidad se observa que las medias para las escalas en hombres presentan valores entre 40.71 (Perseverancia) y 34.15 (Control de impulsos), mientras que en mujeres presentan valores entre 40.30 (Perseverancia) y 32.62 (Control de impulsos). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en relación a la escala Control de emociones ($t_{599,2} = .34$; $p = .00$) y control de impulsos ($t_{599,2} = 2.52$; $p = .04$).

Tabla 13

Diferencia de medias prosocialidad, metas académicas, personalidad y género

N=601 (gl=2,599)	HOMBRE (n= 262)		MUJER (n= 339)		F	t	p	d
	M	DT	M	DT				
RAZONAMIENTO PROSOCIAL								
HEDONISTA	19.14	3.50	19.42	3.39	.02	-.71	.47	-.08
INTERNALIZADO	22.68	3.54	23.43	4.23	.43	-1.74	.08	-.19
NECESIDAD	20.34	3.02	21.29	4.19	5.99	-2.32	.02**	-.026
APROBACIÓN	16.04	3.76	13.83	4.37	3.03	4.88	.00**	.542
ESTEREOTIPADO	21.78	3.37	22.01	2.23	.01	-.64	.52	-.08
ORIENTACION DE METAS								
RECONOCIMIENTO SOCIAL	2.75	.89	2.34	.79	7.67	6.01	.00**	.48
INTERPERSONAL	4.74	.70	4.89	.67	.84	-1.96	.05*	-.21
DEPORTIVO	3.89	1.20	3.38	.98	10.98	4.26	.00**	.46
EMANCIPATIVO	3.64	.74	3.54	.86	2.77	1.12	.26	.12
EDUCATIVO	4.24	.81	4.46	.84	.01	-2.43	.01**	-.26
SOCIOPOLITICO	2.45	.91	2.50	.84	.75	-.51	.60	-.05
COMPROMISO PERSONAL	3.82	.65	3.80	.67	.36	.15	.87	.03
PERSONALIDAD								
ENERGIA	77.01	8.37	75.56	9.66	.00	1.51	.13	.16
AFABILIDAD	77.50	10.39	75.98	12.42	.65	1.21	.22	.13
TESON	77.16	7.49	77.88	10.11	3.17	-.74	.45	-.12
ESTABILIDAD EMOCIONAL	69.78	15.22	66.04	14.89	.06	2.28	.02**	.24
APERTURA MENTAL	72.81	8.96	73.42	11.06	.09	-.54	.58	-.06
DINAMISMO	39.82	5.13	39.32	5.89	.65	.85	.39	.09
DOMINANCIA	37.19	5.01	36.25	5.87	.00	1.60	.10	.17
COOPERACION	39.90	5.90	39.57	5.68	.23	.51	.60	.05
COORDIALIDAD	38.36	4.80	37.86	5.49	.08	.90	.36	.09
ESCRUPULOSIDAD	36.59	5.48	37.61	5.96	.00	-1.67	.09	-.17
PERSEVERANCIA	40.71	4.99	40.30	5.87	.88	.70	.48	.07
CONTROL DE EMOCIONES	36.40	8.37	34.06	7.60	.34	2.72	.00**	.29
CONTROL DE IMPULSOS	34.15	6.50	32.62	7.64	2.52	1.99	.04*	.21
APERTURA A LA CULTURA	36.31	5.22	36.41	6.03	.03	-.16	.86	-.02
APERTURA A LA EXPERIENCIA	36.67	4.62	36.97	5.77	.05	-.53	.59	-.05
NOTA MEDIA	6.10	1.18	6.46	1.36	8.49	-3.30	.00	-.28
* p<.05 ** p<.01								

* p<.05 ** p<.01*

6.2.2 Rendimiento académico

En la Tabla 14 se observan las medias, desviaciones típicas y prueba ANOVA para la diferencia de medias de las diferentes dimensiones PROM respecto al rendimiento académico medio obtenido por los alumnos. Se observa que las medias para las escalas en suspensos presentan valores entre 13.97 (Aprobación) y 22.77 (Internalizado). En aprobados se observan valores entre 15.17 (Aprobación) y 23.03 (Internalizado). En notable se observan puntuaciones entre 14.44 (Aprobación) y 23.28 (Internalizado). En sobresaliente se observan puntuaciones entre 14.30 (Aprobación) y 24.58 (Internalizado).

Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de rendimiento académico para estos factores. En la Tabla 14 se observan las medias, desviaciones típicas y prueba ANOVA para la diferencia de medias de las diferentes dimensiones CMA respecto al rendimiento académico medio obtenido por los alumnos. Se observa que las medias para las escalas en suspensos presentan valores entre 2.46 (Reconocimiento social) y 4.66 (Interpersonal). En aprobados se observan valores entre 2.49 (Reconocimiento social) y 4.81 (Interpersonal). En notable se observan puntuaciones entre 2.54 (Reconocimiento social) y 4.89 (Interpersonal). En sobresaliente se observan puntuaciones entre 2.32 (Reconocimiento social) y 4.91 (Educativa). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de rendimiento académico para el factor educativo. En la Tabla 18 se observan las medias, desviaciones típicas y prueba ANOVA para la diferencia de medias de las diferentes dimensiones BFQ respecto al rendimiento académico medio obtenido por los alumnos.

Se observa que las medias para las escalas en suspensos presentan valores entre 68.07 (Estabilidad Emocional) y 78.02 (Energía). En aprobados se observan valores entre 68.62 (Estabilidad Emocional) y 76.86 (Afabilidad). En notable se observan puntuaciones entre 65.31 (Estabilidad Emocional) y 80.07 (Tesón). En sobresaliente se observan puntuaciones entre 65.78 (Estabilidad Emocional) y 86.44 (Afabilidad). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de rendimiento académico para los factores de dominancia ($F_{597,4} = 2.52$, $p = .057$), Cooperación ($F_{597,4} = 3.28$, $p = .021$), Escrupulosidad ($F_{597,4} = 2.48$, $p = .061$), Perseverancia ($F_{597,4} = 3.46$, $p = .017$), Control de impulsos ($F_{597,4} = 2.77$, $p = .041$),

Afabilidad ($F_{597,4} = 2.31$, $p = .076$), Tesón ($F_{597,4} = 4.12$, $p = .007$) y Apertura Mental ($F_{597,4} = 2.40$, $p = .068$).

Tabla 14
ANOVA de un factor PROM. RENDIMIENTO ACADEMICO AGRUPADO

	SUSPENSO (n=68)		APROBADO (n=336)		NOTABLE (n=164)		SOBRESALIENTE (n=21)			
N=601 (gl=4,597)	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	p
R. PROSOCIAL										
CONDUCTA DE AYUDA	7.59	2.670	8.32	2.759	8.46	2.680	8.44	2.007	1.07	.36
HEDONISTA	19.90	4.64	19.12	3.31	19.60	2.80	17.93	4.22	1.28	.28
NECESIDAD	21.12	5.43	20.74	3.28	21.00	3.85	20.66	3.33	.17	.91
APROBACIÓN	13.97	5.97	15.17	3.99	14.44	3.89	14.30	2.97	1.25	.29
ESTEREOTIPADO	22.21	3.87	21.92	3.25	21.65	3.21	22.51	2.91	.36	.78
INTERNALIZADO	22.77	4.59	23.03	3.94	23.28	3.78	24.58	2.22	.58	.62
ORIENTACIÓN DE METAS										
RECONOCIMIENTO SOCIAL	2.64	.90	2.49	.88	2.54	.82	2.32	.72	.92	.42
INTERPERSONAL	4.66	.84	4.81	.68	4.89	.65	5.15	.54	1.77	.16
DEPORTIVO	3.60	1.03	3.69	1.15	3.56	1.07	2.85	.86	1.74	.15
EMANCIPATIVO	3.63	.96	3.54	.81	3.60	.74	3.69	.66	.082	.97
EDUCATIVO	3.95	1.08	4.38	.79	4.50	.76	4.91	.39	5.69	.00**
SOCIOPOLITICA	2.53	1.07	2.49	.82	2.40	.89	2.20	.74	.53	.65
COMPROMISO PERSONAL	3.82	.86	3.83	.61	3.65	.64	4.07	.31	2.00	.11
PERSONALIDAD										
ENERGIA	78.02	8.26	75.80	8.12	76.49	12.02	78.33	9.84	.893	.44
AFABILIDAD	75.84	6.57	76.86	11.26	75.92	14.69	86.44	8.81	2.31	.07
TESON	76.95	7.43	76.63	7.50	80.07	12.51	83.44	9.88	4.12	.00**
ESTABILIDAD EMOCIONAL	68.07	13.61	68.62	14.81	65.31	17.78	65.78	12.39	.90	.43
APERTURA MENTAL	71.61	13.69	72.62	7.92	74.88	13.15	79.56	8.63	2.40	.06
DINAMISMO	39.31	5.52	39.26	5.09	40.55	6.79	41.56	5.76	1.42	.23
DOMINANCIA	38.71	4.92	36.54	5.25	35.94	6.47	36.78	6.39	2.529	.05*
COOPERACION	38.59	4.45	39.78	5.80	39.85	6.43	45.22	5.06	3.289	.02**
CORDIALIDAD	37.25	3.85	38.22	5.00	38.17	6.41	41.22	4.29	1.489	.21
ESCRUPULOSIDAD	37.13	4.86	36.67	5.08	37.95	7.50	41.22	8.10	2.480	.06
PERSEVERANCIA	39.91	4.76	40.03	5.10	42.21	6.78	42.22	2.81	3.466	.01**
CONTROL EMOCIONES	36.16	7.65	35.44	7.99	34.04	8.91	31.67	6.38	1.331	.26
CONTROL IMPULSOS	32.36	6.38	34.11	6.43	31.50	9.19	34.11	8.06	2.778	.04**
APERTURA A LA CULTURA	35.34	6.98	36.09	4.72	37.41	7.29	39.22	4.81	2.223	.08
APERTURA A LA EXPERIENCIA	36.42	7.27	36.56	4.32	37.53	6.28	40.33	5.76	2.011	.11
Nota: Suspenso = 0 a 4,99; Aprobado = 5 a 6,99; Notable = 7 a 8,99; sobresaliente = >9										
* p<.05 ** p<.01*										

En la Tabla 15 aparecen los resultados del test de comparaciones múltiples que indica que los escolares con el índice de rendimiento académico suspenso presentan menores puntuación en el factor de meta educativa con respecto a sus compañeros que tienen in rendimiento académico (RA) aprobado, notable o sobresaliente. Por lo que podemos afirmar que el factor meta educativa y RA están relacionados, mostrando que los alumnos con una orientación educativa superior mantiene un RA superior. En la Tabla 19 aparecen los resultados del test de comparaciones múltiples que indica que los RA-A (índice rendimiento académico-agrupado) suspenso presentan una mayor puntuación significativa en el factor dominancia con respecto a sus compañeros RA-A notable. También existen diferencias significativas en el factor Cooperación a favor de los que están en RA-A sobresaliente frente al resto de grupos. Por otro lado, aquellos el grupo Notable, obtiene diferencias significativas positivas en perseverancia y tesón frente a los que e se encuadran en RA-A aprobado y negativas en control de impulsos

Tabla 15
Comparaciones múltiples (Bonferroni) para el CMA y cursos repetidos

Variable	(i) Repite curso	(J) Repite curso	Diferencia de medias	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
EDUCATIVO	Suspenso	Aprobado	-.42*	.01	-.79	-.06
		Notable	-.55*	.00	-.97	-.13
		Sobresaliente	-.96*	.00	-1.76	-.16
DOMINANCIA	Suspenso	Notable	2.77*	.04	.02	5.53
COOPERACION	Sobresaliente	Suspenso	6.63*	.01	1.0	12.24
		Aprobado	5.43*	.03	.22	10.66
		Notable	5.37	.05	-.05	10.80
PERSEVERANCIA	Notable	Aprobado	2.17*	.01	.24	4.11
CONTROL IMPULSOS	Aprobado	Notable	2.61*	.04	.06	5.17
TESON	Notable	Aprobado	3.43*	.026	.26	6.61

* p<.05 ** p<.01 *

6.2.3 Actividad físico-deportiva

En la Tabla 16 aparecen los estadísticos descriptivos (media y la desviación típica) para cada una de las dimensiones de razonamiento prosocial, orientación de metas y personalidad según estar federado o no en el sistema deportivo.

En lo referente a razonamiento prosocial, se observa que las medias para las escalas, en estudiantes federados presentan valores entre 22.18 (Internalizado) y 16.37 (Aprobación), mientras que no federados presentan valores entre 23.26 (Internalizado) y 14.69 (Aprobación). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre federados y no federados en relación a la escala Aprobación ($t_{601,2} = 2.90$; $p = .00$) y Necesidad ($t_{601,2} = -1.68$; $p = .04$).

Para los factores de orientación de metas, los estudiantes federados señalan valores medios que oscilan entre 4.78 (interpersonal) y 2.40 (sociopolítico), mientras que los no federados, muestran valores medios que van de 4.83 (interpersonal) a 2.47 (reconocimiento social). La prueba para la diferencia de medias, mostro que existían diferencias significativas para las metas de reconocimiento social ($t_{601,2} = 3.55$; $p = .00$) y metas deportivas ($t_{601,2} = 8.93$; $p = .00$).

Los factores principales de personalidad en adolescentes federados presentaron valores medios entre 80.30 (energía) y 67.91 (estabilidad emocional), mientras que los adolescentes no federados, presentaron puntuaciones que oscilaron entre 77.65 (tesón) y 67.71 (estabilidad emocional). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre federados y no federados en relación a al factor Energía ($t_{601,2} = 3.71$; $p = .00$), y para los subfactores Dinamismo ($t_{601,2} = 2.89$; $p = .00$) y Dominancia ($t_{601,2} = 3.18$; $p = .00$).

Tabla 16

Diferencia de medias PROM, CMA, BFQ y ESTADO FEDERATIVO

	FEDERADO		NO FEDERADO		F	t	p	d
	(n=91)		(n=510)					
N=601 (gl=2,599)	M	DT	M	DT				
PROSOCIALIDAD								
HEDONISTA	19.58	2.32	19.23	3.62	4.99	.69	.48	
NECESIDAD	20.08	2.95	21.00	3.849	1.58	-1.68	.04*	-.26
APROBACIÓN	16.37	3.80	14.60	4.18	.17	2.90	.00**	.44
ESTEREOTIPADO	21.76	2.36	21.93	3.45	4.32	-.34	.72	
INTERNALIZADO	22.18	3.02	23.26	4.08	1.31	-1.86	.06	
ORIENTACION DE METAS								
RECONOCIMIENTO SOCIAL	2.81	1.01	2.47	.82	3.74	3.55	.00**	.36
INTERPERSONAL	4.78	.64	4.83	.70	.34	-.49	.62	
DEPORTIVO	4.7	.92	3.39	1.02	2.47	8.93	.00**	1.34
EMANCIPATIVO	3.77	.65	3.55	.83	3.02	1.80	.07	
EDUCATIVO	4.47	.69	4.34	.86	4.70	1.05	.29	
SOCIOPOLITICO	2.40	.80	2.50	.89	1.60	-.75	.44	
COMPRIMISO PERSONAL	3.83	.64	3.81	.66	.24	.27	.78	
PERSONALIDAD								
DINAMISMO	41.50	4.48	39.18	5.66	1.36	2.89	.00**	.29
DOMINANCIA	38.80	5.59	36.28	5.41	1.86	3.18	.00**	.45
COOPERACION	39.88	7.29	39.69	5.44	1.74	.22	.82	
CORDIALIDAD	38.05	4.16	38.09	5.37	1.90	-.05	.95	
ESCRUPULOSIDAD	36.50	5.12	37.27	5.87	.43	-.91	.36	
PERSEVERANCIA	40.57	4.37	40.47	5.69	2.29	.12	.89	
CONTROL EMOCIONES	36.07	7.72	34.93	8.09	.045	1.00	.31	
CONTROL IMPULSOS	32.30	6.67	33.50	7.27	.040	-1.21	.22	
APERTURA A LA CULTURA	37.29	5.21	36.18	5.75	.076	1.42	.15	
APERTURA A LA EXPERIENCIA	37.25	4.77	36.76	5.37	.334	.64	.52	
ENERGIA	80.30	7.92	75.46	9.14	.17	3.71	.00**	.56
AFABILIDAD	77.93	9.21	76.42	11.96	.89	.89	.37	
TESON	77.07	6.83	77.65	9.39	1.77	-.44	.66	
ESTABILIDAD EMOCIONAL	67.91	13.65	67.71	15.43	.42	.09	.92	
APERTURA MENTAL	74.54	8.70	72.87	10.41	.40	1.12	.26	

* p<.05 **p<.01*

* p<.05 **p<.01*

En la Tabla 17 aparecen los estadísticos descriptivos (media y la desviación típica) para cada una de las dimensiones de razonamiento prosocial, orientación de metas y personalidad según la cantidad agrupada de veces a la semana que los adolescentes realizan actividad físico-deportiva atendiendo a los criterios de la OMS. Y en la Tabla 18, los resultados de las pruebas posthot (bonferroni) que determinan el sentido de las diferencias significativas resultantes.

En lo referente a razonamiento prosocial, se observa que las medias para las escalas, en estudiantes que presentan una actividad físico-deportiva baja, moderada y vigorosa, tienen las medias más bajas en el razonamiento prosocial orientado a la aprobación (14.88, 14.6 y 15.28 respectivamente), mientras que las medias más altas se localizan en el razonamiento prosocial internalizado (23.41, 23.04 y 22.79 respectivamente). Atendiendo a este criterio de actividad físico-deportiva, no se encuentran diferencias significativas en términos de razonamiento prosocial.

Para los factores de orientación de metas, los estudiantes que presentan una actividad físico-deportiva baja y moderada señalan valores medios para reconocimiento social de 2.34, mientras que los adolescentes con una actividad físico-deportiva vigorosa, presentan una media de orientación al reconocimiento social de 2.74, así mismo, se detectan diferencias significativas entre los grupos ($F_{598,3} = 8.13$; $p = .00$). La orientación de metas deportivas, también presenta diferencias significativas ($t_{598,3} = 51.54$; $p = .00$). En concreto, los adolescentes con una actividad físico-deportiva baja (2.89) y moderada (3.70) presentan valores menores en esta meta, que los adolescentes con una actividad vigorosa (4.27).

Los factores principales de energía y estabilidad emocional presentan diferencias significativas. En concreto, el factor energía, es mayor en los adolescentes con una actividad físico-deportiva alta (78.21) que en los que presentan actividad físico-deportiva baja (75.04). Además, la estabilidad emocional, es significativamente mayor en los adolescentes practicantes de actividad físico-deportiva moderada (69.99) que en los que presentan actividad físico-deportiva baja (64.50).

Tabla 17

ANOVA de un factor AF realizada VECES/ SEMANA AGRUPADA

	AF BAJA (n=221)		AF MODERADA (n=210)		AF VIGOROSA (n=169)		F	P
N=601 (gl=3,598)	M	DT	M	DT	M	DT		
PROSOCIALIDAD								
HEDONISTA	19.10	3.85	18.95	3.25	19.95	3.14	2.61	.07
NECESIDAD	20.75	3.77	21.09	3.80	20.64	3.59	.45	.63
APROBACIÓN	14.88	4.45	14.6	3.81	15.28	4.32	.71	.48
ESTEREOTIPADO	21.98	2.91	22.29	3.18	21.32	3.73	2.49	.08
INTERNALIZADO	23.41	4.52	23.04	3.53	22.79	3.80	.64	.52
ORIENTACION DE METAS								
RECONOCIMIENTO SOCIAL	2.43	.78	2.43	.86	2.74	.92	8.13	.00**
INTERPERSONAL	4.83	.71	4.76	.70	4.88	.66	.86	.42
DEPORTIVO	2.89	.99	3.70	.91	4.27	1.04	51.54	.00**
EMANCIPATIVO	3.55	.93	3.52	.78	3.72	.70	1.87	.15
EDUCATIVO	4.24	.99	4.40	.77	4.46	.73	1.94	.14
SOCIOPOLITICO	2.54	.88	2.44	.86	2.46	.89	.37	.68
COMPRIMISO PERSONAL	3.84	.70	3.76	.67	3.85	.60	.71	.48
PERSONALIDAD								
DINAMISMO	38.78	4.78	39.20	6.15	40.86	5.35	4.33	.01**
DOMINANCIA	36.26	4.74	36.53	6.05	37.35	5.55	1.15	.31
COOPERACION	40.44	5.35	39.25	5.59	39.57	6.42	1.30	.27
CORDIALIDAD	38.08	5.11	38.05	5.87	38.14	4.29	.00	.99
ESCRUPULOSIDAD	36.82	5.26	37.66	6.02	36.83	5.95	.88	.41
PERSEVERANCIA	39.83	4.96	40.36	6.08	41.39	5.15	2.20	.11
CONTROL EMOCIONES	33.33	10.19	36.40	6.36	35.37	6.99	4.59	.01**
CONTROL IMPULSOS	33.15	7.12	33.63	7.05	33.07	7.46	.21	.80
APERTURA A LA CULTURA	36.97	5.94	36.01	5.55	36.15	5.53	.98	.37
APERTURA A LA EXPERIENCIA	36.65	5.40	37.22	5.57	36.53	4.72	.60	.54
ENERGIA	75.04	7.52	75.73	10.09	78.21	9.17	3.67	.02**
AFABILIDAD	76.02	13.23	76.72	11.45	77.32	9.61	.33	.71
TESON	76.53	7.67	77.93	10.44	78.22	8.33	1.11	.32
ESTABILIDAD EMOCIONAL	64.50	19.50	69.99	11.87	68.22	13.10	4.05	.01**
APERTURA MENTAL	73.56	10.62	73.14	10.39	72.71	9.39	.18	.83
* p<.05 ** p<.01*								

Tabla 18

Comparaciones múltiples (Bonferroni) para AF. VECES POR SEMANA

Variable	(i)AF	(J) AF	Diferencia de medias	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
RECONOCIMIENTO SOCIAL	VIGOROSA	BAJA	.31	.001	.10	.52
		MODERADA	.31	.001	.10	.52
DEPORTIVO	VIGOROSA	BAJA	1.37*	.000	-.88	-.256
		MODERADA	.56*	.000	1.04	1.70
	MODERADA	BAJA	.80*	.000	.50	1.11
DINAMISMO	VIGOROSA	BAJA	2.08*	.017	.29	3.87
CONTROL DE EMOCIONES	MODERADA	BAJA	3.07*	.008	.61	5.53
ENERGIA	VIGOROSA	BAJA	3.17*	.030	.22	6.12
ESTABILIDAD EMOCIONAL	MODERADA	BAJA	5.49*	.015	.81	10.19

6.3 Modelo causal de las variables objeto de estudio

A nivel causal (Tabla 19), no existe relación alguna entre los diferentes estilos de razonamiento prosocial y la nota media académica. Si se evidencia relación causal entre la orientaciones vitales de metas vitales de los adolescentes y la nota media académica, oscilando entre la orientación de metas interpersonales ($r = .10^*$) y la orientación de metas educativas ($r = .21^{**}$), de manera que conforme aumentan tanto las metas interpersonales como las educativas, aumenta la media general de notas académicas de los adolescentes.

De la misma manera, se aprecian correlaciones directas y positivas, entre tesón ($r = -.18^{**}$) y su subdimension perseverancia ($r = .18^{**}$) y la media académica. De manera contraria, se relaciona estabilidad emocional ($r = -.10^*$) y su subdimensiones control emociones ($r = -.14^{**}$). En cuanto a las relaciones entre personalidad y orientaciones vitales de metas, se destaca la relación entre Dominancia y reconocimiento social ($r = .34^{**}$), de manera que con forme aumenta los elementos de control sobre las relaciones que se mantienen con los demás, liderazgo, etc. aumentan la orientación hacia el reconocimiento social en los adolescentes.

Entre apertura a la cultura y orientación de metas deportivas ($r = -.16^*$), de manera que con forme aumenta los indicadores de apertura mental hacia la cultura, disminuyen los indicadores de orientaciones vitales de metas deportivas. Sin embargo, la afabilidad y sus subdimensiones (cooperación y cordialidad) mantienen una relación directa y positiva con metas interpersonales ($r = .24^*$) y educativas ($r = .16^*$), mientras que la cooperación mantiene relación inversa con reconocimiento social ($r = -.15^*$)

De las relaciones causales entre los factores de razonamiento prosocial y la personalidad, cabe destacar la relación inversa entre apertura a la experiencia con hedonismo ($r = -.15^{**}$) y perseverancia con aprobación ($r = -.13^{**}$), mostrando que los adolescentes con mayor capacidad para entender nuevas o diferentes experiencias novedosas y más perseverantes, se muestran menos orientados a razonamientos individualistas y de dependencia de la aprobación de los demás, respectivamente

En sentido contrario, los rasgos de cooperación, apertura a la experiencia y control de impulsos se muestran directamente relacionados con razonamientos estereotipados ($r = .12^*$), de aprobación ($r = .12^*$) e internalizados ($r = .17^{**}$), respectivamente.

Evidenciando, que los adolescentes que son más cooperativos, abiertos a circunstancias novedosas y que se autorregulan más eficazmente, construyen esquemas mentales orientados a estándares sociales, a los feed-back que el entorno envía sobre sus acciones, y a la comprensión extensa de sus propias acciones, respectivamente.

Finalmente, las relaciones entre las orientaciones de metas y el razonamiento prosocial oscilan entre las más altas en relaciones directas de reconocimiento social y aprobación ($r = .32^{**}$), las que muestran las metas interpersonales y razonamiento internalizado ($r = .22$); y entre las más altas en relaciones inversas entre metas interpersonales y sociopolíticas con aprobación ($r = -.19^{**}$) y necesidad ($r = .18^{**}$) respectivamente.

Todas ellas, con índices de correlación significativos, aunque moderados o bajos, indican que las relaciones causales (tanto directas como inversas) son débiles, aunque muestran serias tendencias para su interpretación adecuada de los datos resultantes.

Tabla 19
Correlaciones de las variables de estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1 Hedonismo	1																												
2 Necesidad	-.03	1																											
3 Aprobación	-.10	-.38"	1																										
4Estereotipado	-.27"	-.31"	-.29"	1																									
5 Internalizado	-.49"	-.22"	-.35"	.03	1																								
6 Relac. soc	.06	-.17"	.32"	-.08	-.15"	1																							
7 Interpersonal	-.15"	-.03	-.19"	.17"	.22"	.00	1																						
8 Deportivo	.07	-.05	.09	-.03	-.09	.51"	.13'	1																					
9 Emancipativo	.13'	-.15"	.09	-.04	-.02	.25"	.24"	.21"	1																				
10 Educativo	-.12'	-.06	.05	.11'	.03	.16"	.48"	.29"	.11'	1																			
11 Soc. politic	-.05	-.18"	.15"	-.00	.06	.29"	.15"	.12'	.36"	.20"	1																		
12 Compromiso	-.04	-.04	.04	.10	-.04	.33"	.34"	.33"	.11"	.31"	.21"	1																	
13 Dinamismo	-.02	-.03	-.09	.08	.07	.03	.20"	.15"	.15"	.18"	.03	.03	1																
14 Dominancia	-.00	-.04	.10	-.01	-.04	.34"	-.03	.26"	.10	.04	.07	.14"	.35"	1															
15 Cooperación	-.07	-.03	-.08	.12'	.07	-.15"	.24"	-.10	.00	.16"	-.06	-.02	.38"	.08	1														
16 Cordialidad	-.12"	-.10'	.04	.10	.06	-.07	.26"	-.02	-.07	.18"	-.07	.07	.32"	.05	.44"	1													
17 Escrupulosidad	-.04	-.04	.00	.06	.00	.05	.06	-.01	-.11"	.15"	-.01	.08	.28"	.28"	.22"	.17"	1												
18 Perseverancia	.03	-.01	-.14"	.06	.07	-.09	.21"	.05	.08	.20"	-.01	.04	.56"	.22"	.37"	.33"	.28"	1											
19 Control emo.	.01	-.07	.07	.04	-.11'	.04	-.02	.13'	-.12'	.05	-.08	.03	.08	.16"	.06	.13'	-.00	.13'	1										
20 Control. impul	-.11'	-.02	.11'	.03	-.04	.04	.02	-.03	-.11"	.03	-.06	.04	-.14"	.00	.04	.15"	-.002	-.06	.43"	1									
21 Apertura. cult	-.12'	-.13'	.10	.07	.06	-.04	.11'	-.15"	.13'	.17"	.19"	-.01	.28"	.20"	.24"	.32"	.28"	.28"	-.02	.10'	1								
22 Apertura exp-	-.15"	-.05	-.04	.06	.17"	-.11"	.15"	-.07	.17"	.22"	.15"	-.05	.43"	.22"	.33"	.36"	.24"	.42"	-.00	-.02	.71"	1							
23 Energia	-.01	-.05	.00	.03	.02	.23"	.10	.24"	.15"	.13'	.06	.11'	.82"	.82"	.28"	.22"	.34"	.47"	.15"	-.08	.29"	.39"	1						
24 Afabilida	-.11'	-.08	-.02	.13'	.08	-.09	.29"	-.08	-.03	.20"	-.07	.02	.30"	.05	.86"	.70"	.19"	.33"	.07	.07	.23"	.32"	.21"	1					
25 Tesón	-.00	-.03	-.08	.08	.04	-.02	.17"	.02	-.02	.22"	-.01	.08	.52"	.32"	.37"	.31"	.81"	.78"	.07	-.03	.35"	.41"	.51"	.32"	1				
26 Estabi. emoc	-.01	-.07	.10	.02	-.09	.07	.011	.10	-.10"	.08	-.08	.06	-.01	.11'	.04	.15"	.00	.04	.90"	.72"	.02	-.03	.06	.10'	.03	1			
27 Ap. mental	-.14"	-.10	.03	.07	.12'	-.09	.14"	-.16"	.16"	.21"	.18"	-.03	.38"	.21"	.31"	.36"	.28"	.37"	-.01	.04	.93"	.92"	.36"	.36"	.41"	-.00	1		
28 Nota media	.01	-.03	-.02	-.07	.04	-.04	.10'	-.09	.01	.21"	-.05	-.03	.14"	-.11'	.13'	.06	.10	.18"	-.14"	-.03	.16"	.14"	.02	.04	.18"	-.10'	.17"	1	
29 Act. física	.09	-.01	.03	-.07	-.06	.13"	.02	.48"	.07	.10	-.03	.00	.14"	.07	-.06	.00	.00	.11'	.10	-.00	-.05	-.00	.13'	.04	.07	.09	-.033	-.002	1

Notas:

Reconocimiento social (RS), Interpersonal (I), Deportiva (D), Emancipativa (E), Educativa (ED), Sociopolítica (SP) y Compromiso personal (CP). * p<.05 **p<.01*

6.4 Modelo relacional de las variables objeto de estudio

Realizando varias pruebas de análisis de regresión múltiple sobre la nota media académica de los adolescentes, se señala que un 18,4% de la varianza se explica que cuando el control emocional y la dominancia disminuyen, y la perseverancia aumenta, se predice una mayor nota media académica en los adolescentes más jóvenes (4° ESO).

De la misma manera, conforme disminuye la orientación vital de metas deportivas, y aumentan las metas educativas y la práctica de actividad regular, también se predice un aumento en la nota media, con una explicación del 14.1% de la varianza (Figura 24).

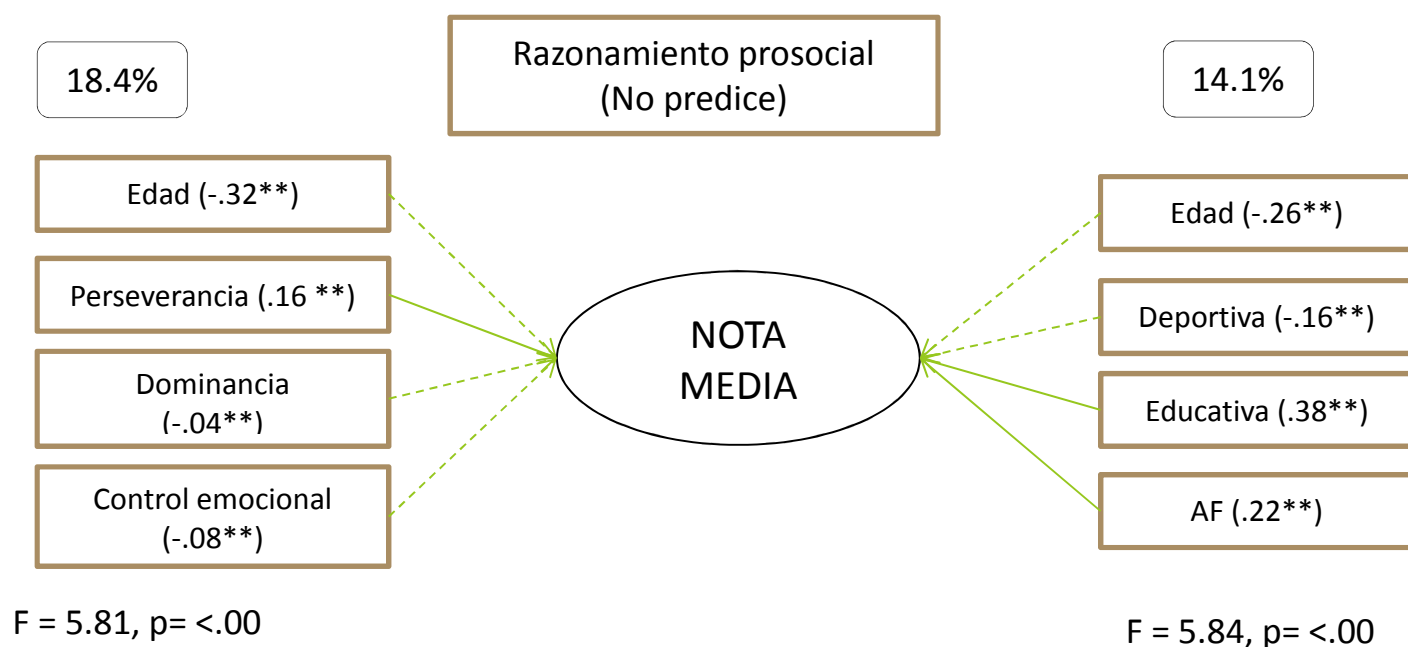


Figura 24. Modelo relacional de las variables objeto de estudio I

De la misma manera, los análisis de regresión múltiple sobre los factores de prosocialidad de los adolescentes de la muestra se destaca que, con un 27.4% de varianza explicada, que los adolescentes con una desarrollada apertura mental se orientan menos orientados a razonamientos prosociales de tipo hedonista y aprobación, mientras que la afabilidad predice los razonamientos estereotipados. Además, explicando la varianza un 21.8%, aumentos en dominancia y apertura a la cultura, sumados a una disminución de la perseverancia predicen el razonamiento de aprobación (Figura 25).

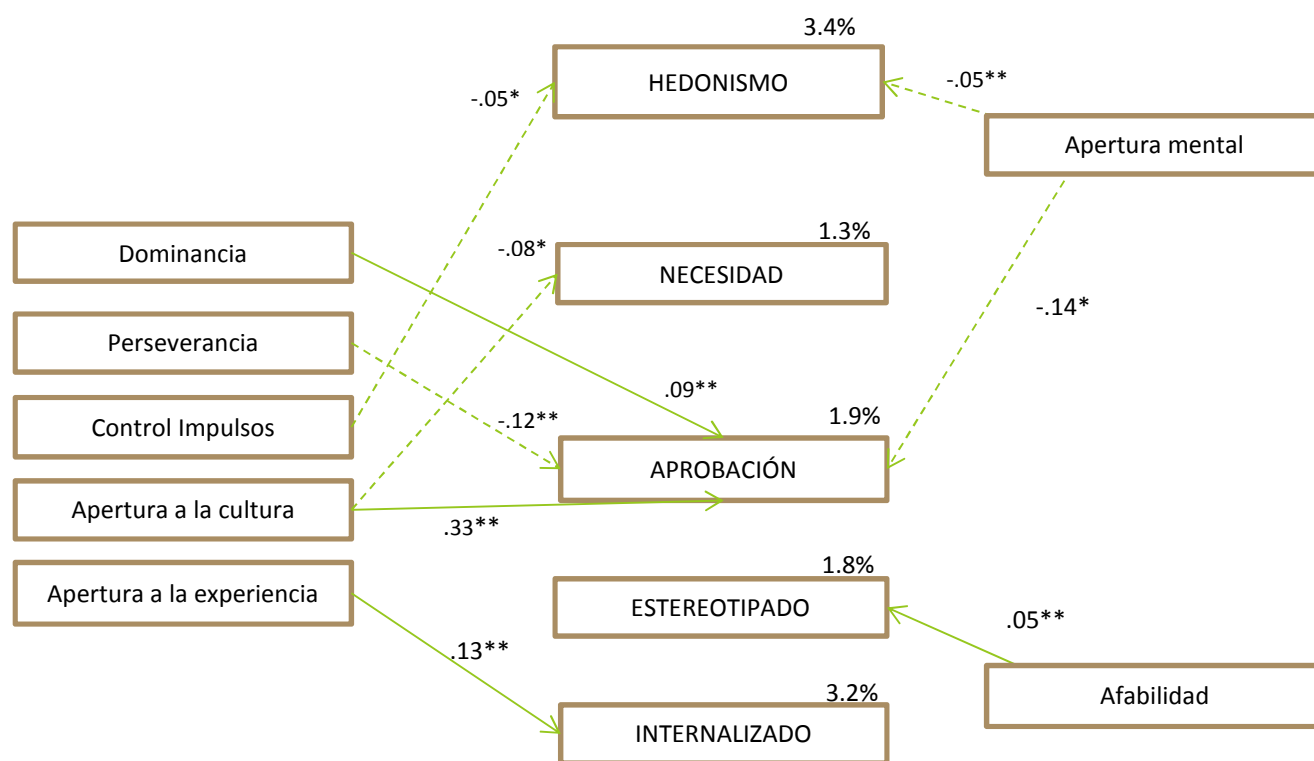


Figura 25. Modelo relacional de las variables objeto de estudio II

Capítulo 7. Estudio longitudinal

7.1 Razonamiento Prosocial. Análisis longitudinal

Si recordamos lo comentado en el método acerca del instrumento de razonamiento prosocial, la escala partía de 7 historias ante las que los estudiantes debían señalar en una escala tipo Likert de 7 puntos cuan de importante era el ítem a la hora de tomar su decisión de ayudar o no ayudar, siendo 1 nada importante para “mi decisión” y 7 “muy importante para tomar mi decisión” (Ver anexo).

Comenzamos este bloque comparando las puntuaciones medias de los factores del razonamiento prosocial según sexo y el rendimiento académico. A priori (Figura 26) los resultados muestran un funcionamiento general del razonamiento prosocial similar en todas las etapas medidas de la adolescencia, resaltando el aumento de la media de hedonismo en el T3 para la muestra general.

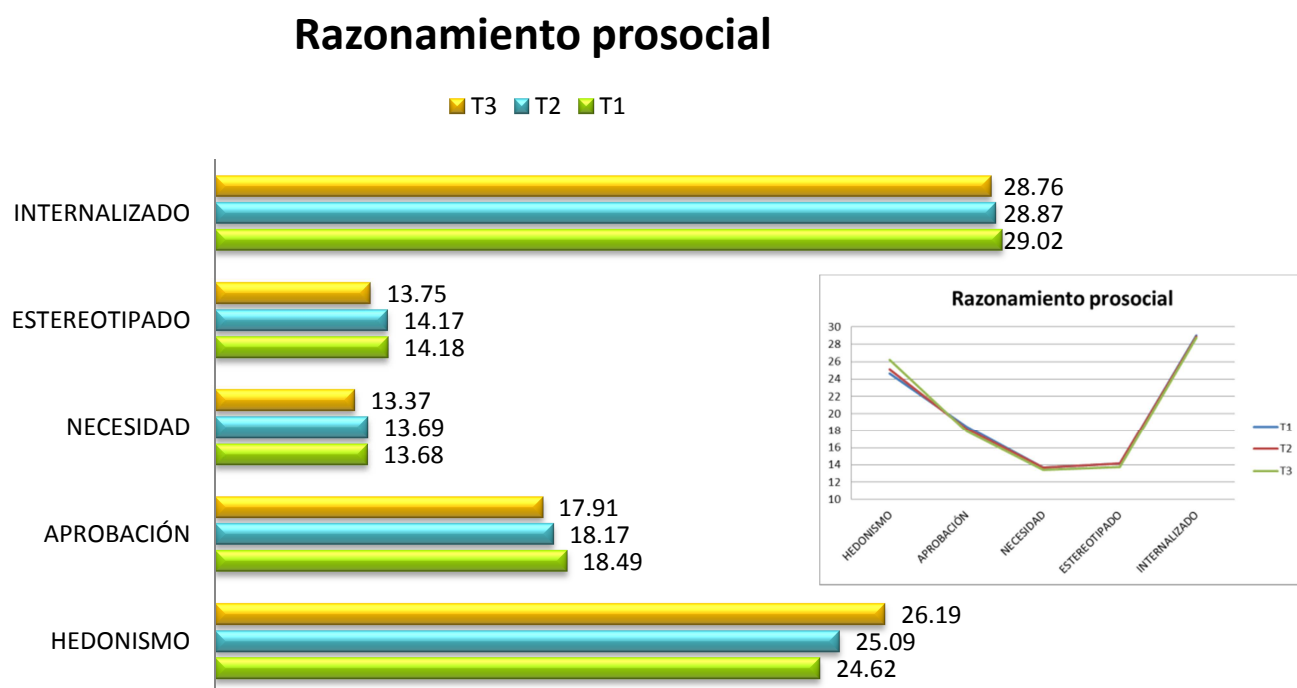


Figura 26. Descriptivos longitudinales para razonamiento prosocial

7.1.1 Estabilidad relativa

La estabilidad relativa (Tabla 20) medida respecto a los niveles en los factores de prosocialidad, revela que la posición de chicos y chicas en su grupo de referencia es consistente entre los años de la adolescencia, es decir, que los jóvenes siguen trayectorias semejantes y que por ejemplo los que muestran niveles de Hedonismo más alto en T1, seguirán mostrando mayores puntuaciones en T2 y T3. Por otro lado, se observa una estabilidad algo mayor entre T1 y T2 que entre T2 y T3.

Tabla 20

Correlaciones entre T1 T2 y T3 para los factores de prosocialidad

	T1-T2	T2-T3
Hedonismo	.81**	.30**
Necesidad	.86**	.36**
Aprobación	.94**	.52**
Estereotipado	.83**	.21**
Internalizado	.93**	.31**

7.1.2 Estabilidad absoluta

a) Razonamiento prosocial hedonista

Los adolescentes experimentan un aumento del hedonismo en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=4.68$, $p=.01$, Eta al cuadrado parcial = .086; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 4.81$, $p=.01$, Eta al cuadrado parcial = .190 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio no es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=1.87$, $p=.16$, Eta al cuadrado parcial = .06. Conviene destacar que es al inicio de las mediciones cuando las medias para razonamiento prosocial hedonista se muestran más bajas y en el T3 los indicadores de chicos y chicas se igualan entorno a la media del grupo (Figura 27).

Por otro lado, existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 4.65$, $p=.03$, $\beta=.05$ a favor de las chicas –*Bonferroni I-J* = 1.09, $p=.05$

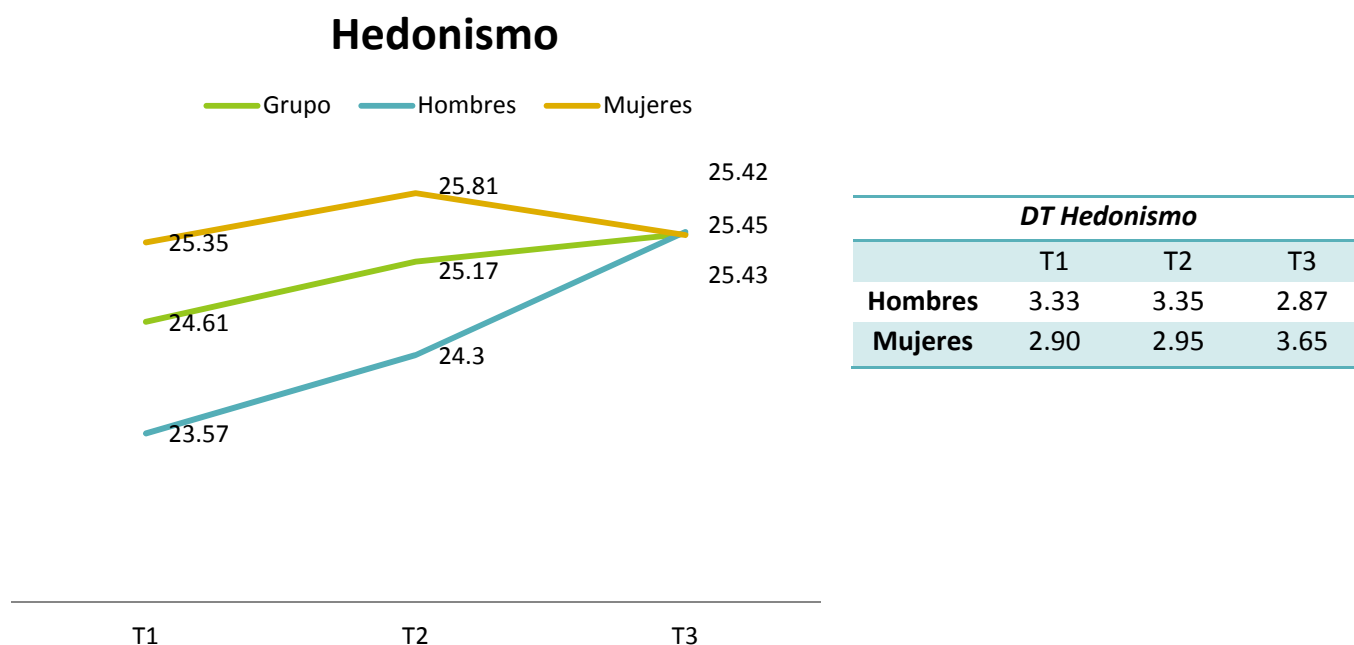


Figura 27. Evolución del hedonismo a lo largo de la adolescencia

b) Razonamiento prosocial orientado a la necesidad

Los adolescentes experimentan un descenso del razonamiento prosocial orientado a la necesidad en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=.57$, $p=.56$, Eta al cuadrado parcial = .01; Diferenciando por sexo los chicos muestran un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104)=.49$, $p=.61$, Eta al cuadrado parcial = .02 – mientras que para las chicas el cambio tampoco es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=1.33$, $p=.27$, Eta al cuadrado parcial = .04. Conviene destacar que para ambos grupos las puntuaciones tienen a moderarse y agruparse en la tercera medición (Figura 28).

Por otro lado, existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 3.92$, $p=.05$, Eta al cuadrado parcial = .04 a favor de las chicas –*Bonferroni I-J* = .88, $p=.05$

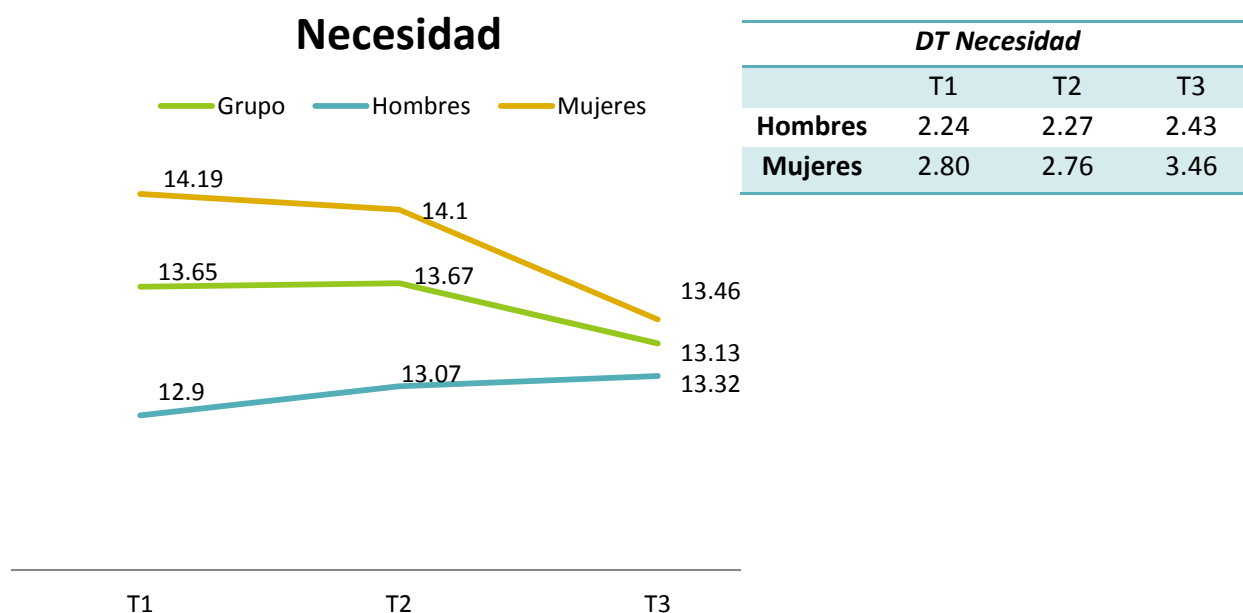


Figura 28. Evolución del razonamiento de necesidad a lo largo de la adolescencia

c) Razonamiento prosocial orientado a la aprobación

Los adolescentes experimentan niveles similares de razonamiento prosocial orientado a la aprobación a lo largo de las mediciones –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=3.13$, $p=.04$, $\beta=.06$; Ni chicos (*Traza de Pillai* $F(2,104)=1.48$, $p=.23$, Eta al cuadrado parcial = .07) ni chicas (*Traza de Pillai* $F(2,104)=1.91$, $p=.15$, Eta al cuadrado parcial = .06) muestran cambios significativos (Figura 29).

Por otro lado, existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 20.81$, $p=.00$, Eta al cuadrado parcial =.17 a favor de los chicos –*Bonferroni I-J* = 3.78, $p=.00$

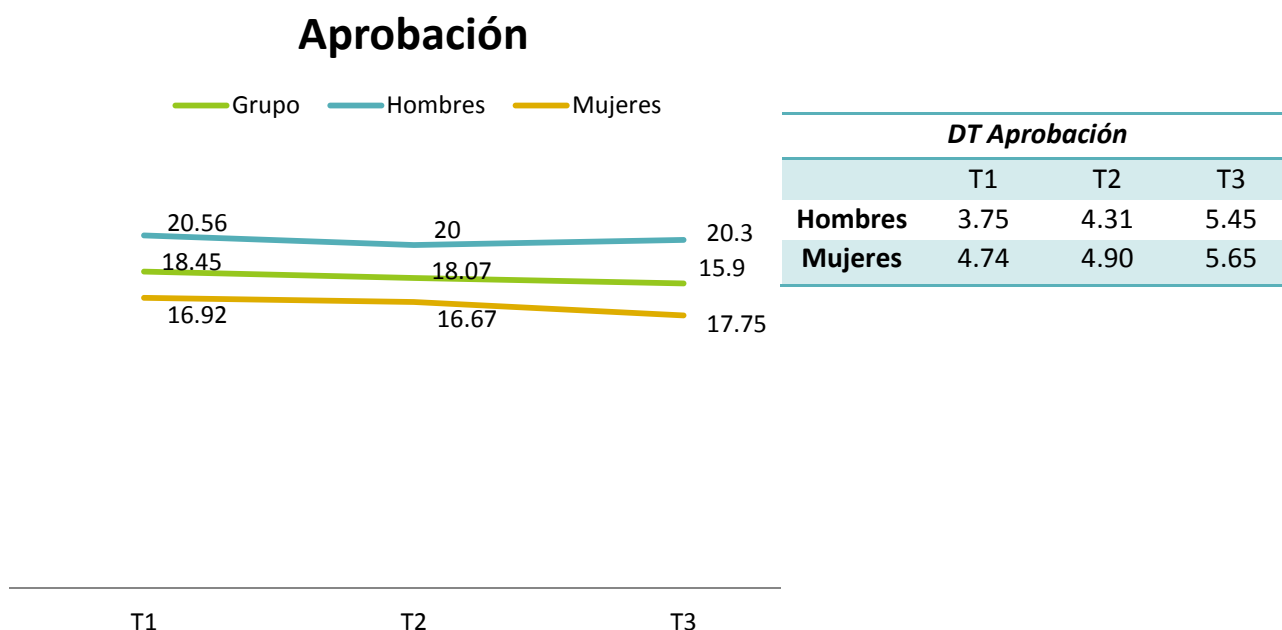


Figura 29. Evolución del razonamiento de aprobación a lo largo de la adolescencia

d) Razonamiento prosocial estereotipado

Los adolescentes experimentan un descenso del razonamiento prosocial estereotipado en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio aunque los cambios no son estadísticamente significativos –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=.68$, $p=.51$, η^2 al cuadrado parcial = .01; Diferenciando por sexo Ni chicos (*Traza de Pillai* $F(2,104)=1.61$, $p=.21$, η^2 al cuadrado parcial = .07) ni chicas (*Traza de Pillai* $F(2,104)=.14$, $p=.86$, η^2 al cuadrado parcial = .00) muestran cambios significativos. Conviene destacar que es al inicio de las mediciones cuando las medias para razonamiento prosocial estereotipado se muestran más altas (Figura 30).

Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 1.33$, $p=.25$, η^2 al cuadrado parcial =.00

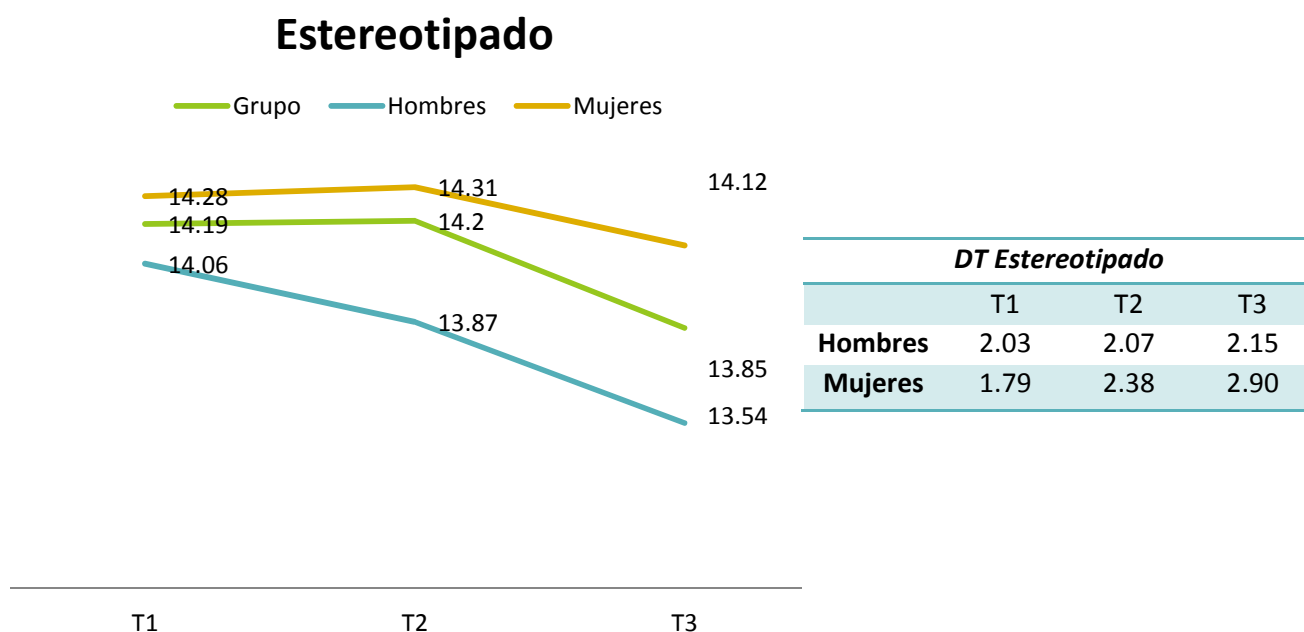


Figura 30. Evolución del razonamiento estereotipado a lo largo de la adolescencia

e) Razonamiento prosocial internalizado

El funcionamiento del razonamiento prosocial internalizado que los adolescentes presentan en este estudio es diferente en función del sexo, aunque para la población general no se muestran diferencias significativas. –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=.59$, $p=.56$, Eta al cuadrado parcial = .01; Diferenciando por sexo los chicos muestran un cambio significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104)=3.16$, $p=.05$, Eta al cuadrado parcial = .13 – mientras que para las chicas el cambio no es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=.74$, $p=.47$, Eta al cuadrado parcial = .03. Conviene destacar que es al inicio de las mediciones ambos grupos presentan medias similares, pero los chicos descienden casi un punto en este factor para la tercera etapa de medición (Figura 31).

Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 2.37$, $p=.12$, Eta al cuadrado parcial =.02

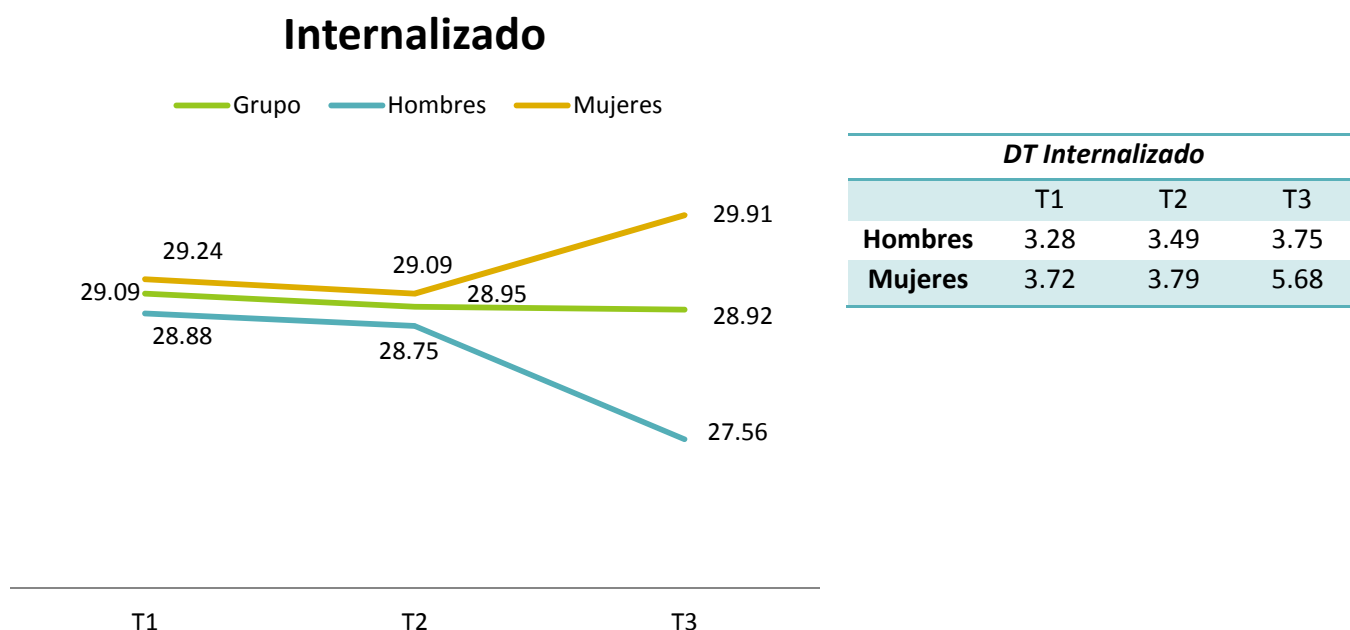


Figura 31. Evolución del razonamiento internalizado a lo largo de la adolescencia

7.1.3. Comportamiento del Razonamiento Prosocial y el Rendimiento Académico

Para averiguar el comportamiento de los factores de personalidad en función del rendimiento académico se agruparon los resultados de las notas medias de los 3 tiempos para cada alumno y se les asignó a una de las 4 categorías posibles (sobresaliente, notable, aprobado o suspenso). A continuación se calcularon las puntuaciones medias para cada uno de los factores de razonamiento prosocial agrupando los resultados en función de las categorías de rendimiento académico, lo que nos ha permitido comprobar si el funcionamiento de las variables para los sujetos sobresalientes, notables, aprobados o suspensos sigue algún patrón característico.

Respecto al factor de razonamiento prosocial hedonista (Figura 32), podemos comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresaliente y Suspenso, tienen puntuaciones por debajo de la media del grupo, mientras que Aprobados o notables presentan puntuaciones cercanas o superiores a la media del grupo.

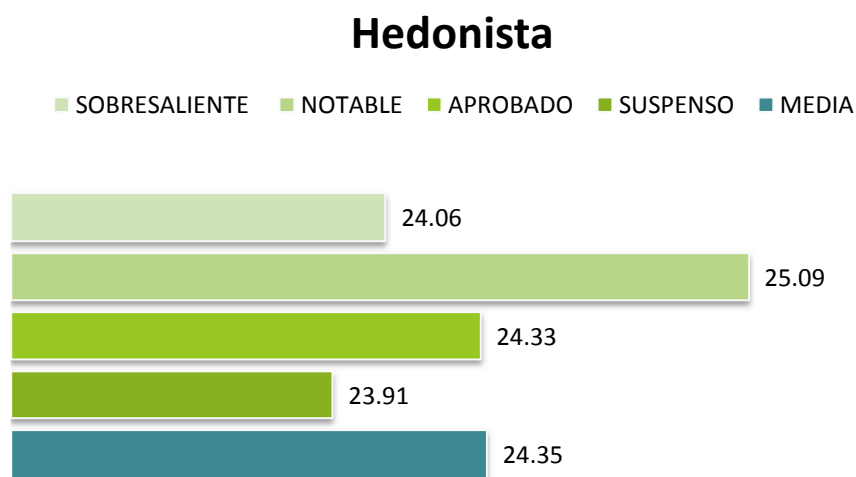


Figura 32. Patrón hedonista en función del rendimiento académico.

Para el factor de razonamiento prosocial orientado a la necesidad (Figura 33) podemos comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresaliente y Suspenso presentan de nuevo el mismo patrón situándose por debajo de la media grupal, mientras

que notables y aprobados presentan una orientación prosocial hacia la necesidad superior a la media.

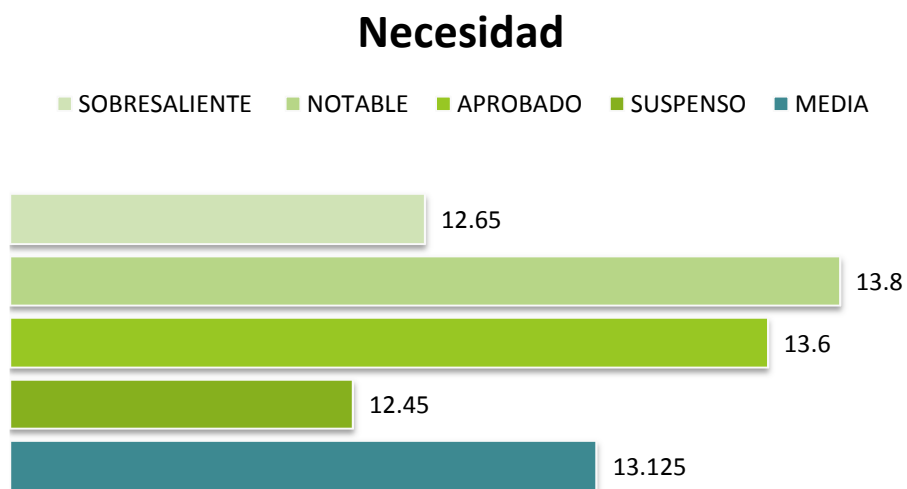


Figura 33. Patrón razonamiento de necesidad en función del rendimiento académico.

Para el factor de razonamiento prosocial orientado a la aprobación (Figura 34) podemos comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresaliente presentan niveles medios por debajo del grupo.

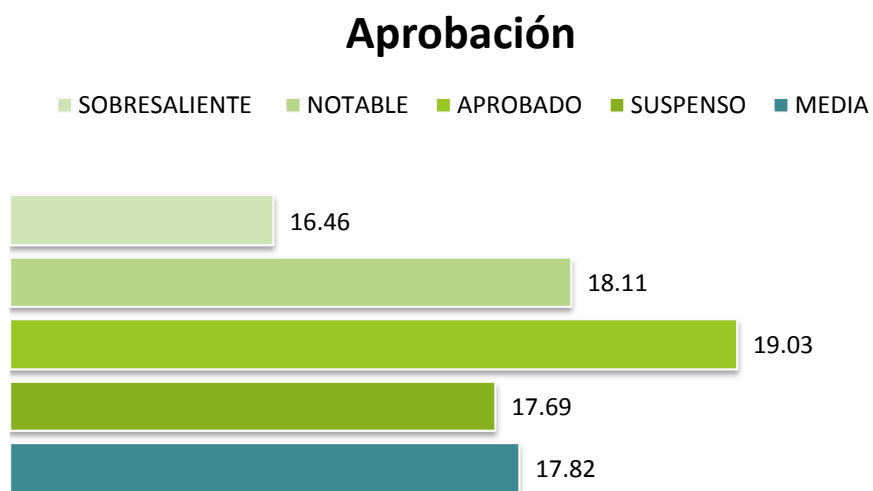


Figura 34. Patrón razonamiento de necesidad en función del rendimiento académico

Para el factor de razonamiento prosocial estereotipado (Figura 35) ocurre que sólo los estudiantes del grupo suspenso tienen puntuaciones por encima del resto de compañeros.

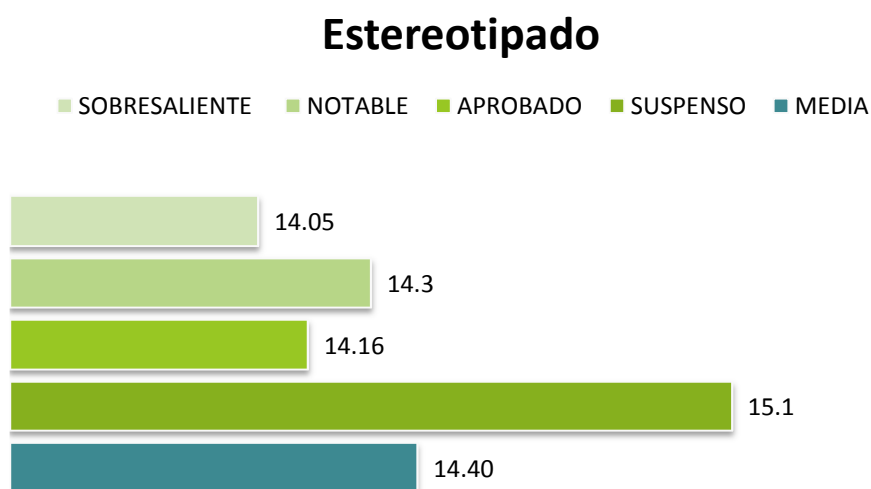


Figura 35. Patrón razonamiento estereotipado en función del rendimiento académico

Por último, el factor de razonamiento prosocial internalizado (Figura 36), muestra un patrón opuesto para Sobresalientes y suspensos al que mostraban en Razonamiento Hedonista y necesidad. En este factor ambos grupos de estudiantes tienen puntuaciones superiores a la media del grupo general, mientras que aprobados y notables se posicionan por debajo de la media.

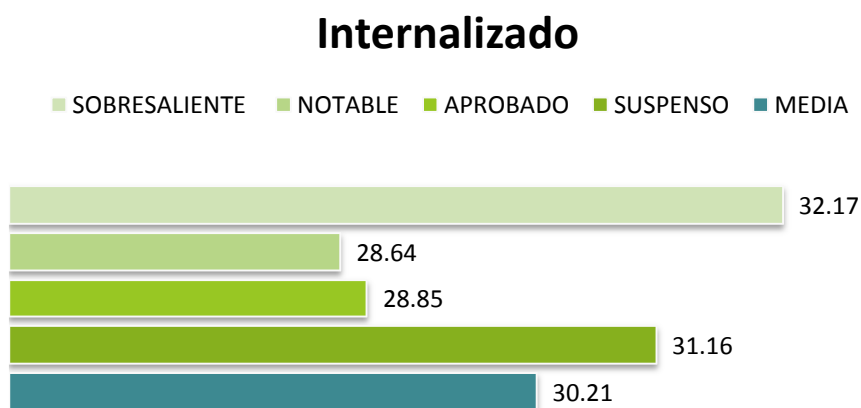


Figura 36. Patrón razonamiento estereotipado en función del rendimiento académico

7.2. Personalidad. Análisis longitudinal

Si recordamos lo comentado en el método acerca del instrumento de medición de la personalidad, la escala está compuesta por 5 factores principales y 10 sub-factores, con una escala tipo Likert de 5 puntos.

Se inicia este bloque, comparando las puntuaciones medias de las dimensiones de la personalidad según sexo y rendimiento académico. A priori, (Figura 37 y Figura 38) los resultados muestran un funcionamiento general de la personalidad similar en todas las etapas medidas de la adolescencia, resaltando el aumento de la media de cooperación y disminución del control emocional, en el T3 para la muestra general.

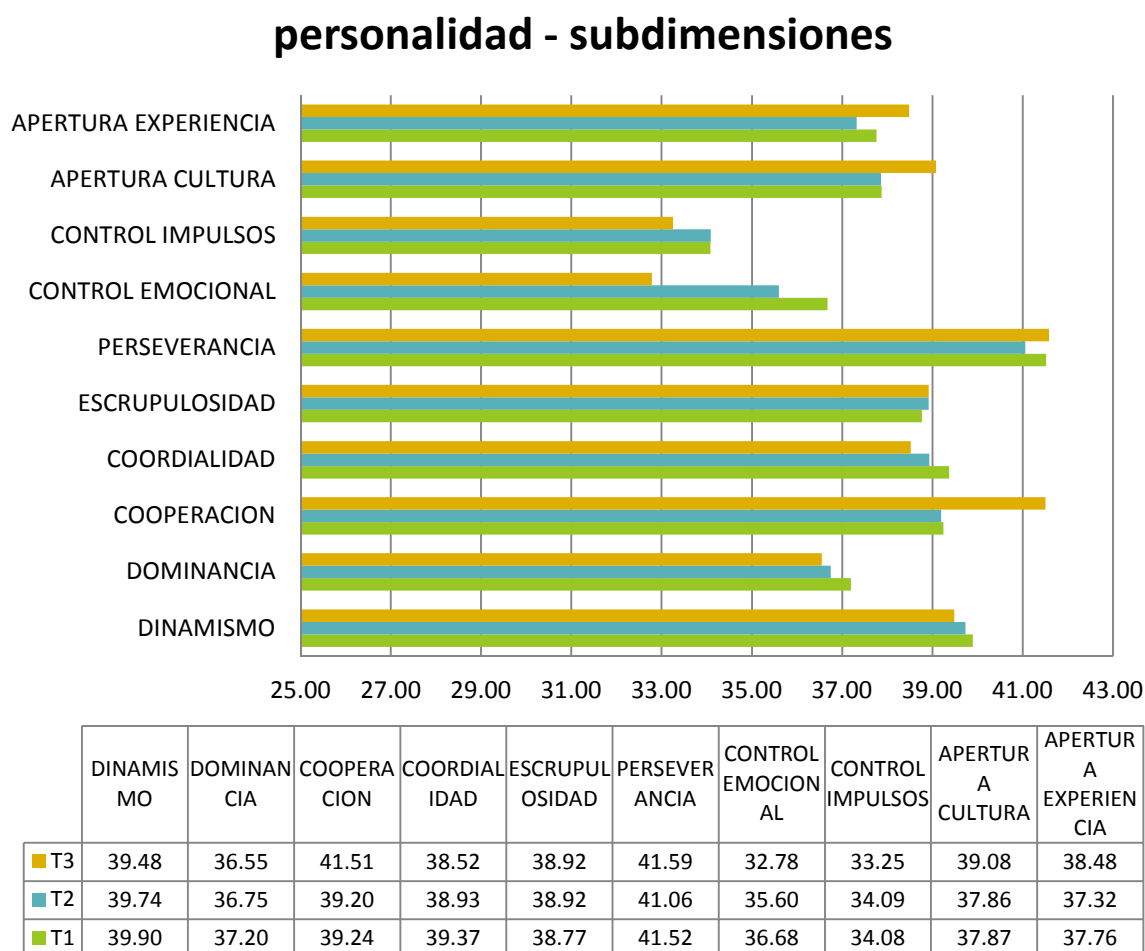


Figura 37. Descriptivos longitudinales para factores de personalidad



Figura 38. Tendencias longitudinales para factores de personalidad

7.2.1 Estabilidad relativa

La estabilidad relativa medida respecto a los niveles en las dimensiones de personalidad, puesta de manifiesto en la Tabla 21, revela que la posición de chicos y chicas en su grupo de referencia es consistente entre los años de la adolescencia, es decir, que los jóvenes siguen trayectorias semejantes y que por ejemplo los que muestran niveles de Energía más altos en T1, seguirán mostrando mayores puntuaciones en T2 y T3. Por otro lado, se observa una estabilidad algo mayor entre T1 y T2 que entre T2 y T3.

Tabla 21

Correlaciones entre T1 T2 y T3 para las dimensiones de personalidad

	T1-T2	T2-T3
Energía	.87**	.52**
Afabilidad	.86**	.43**
Tesón	.90**	.56**
Estabilidad Emocional	.89**	.69**
Apertura Mental	.89**	.57**

7.2.1 Estabilidad absoluta

a) Energía

Los adolescentes experimentan un aumento del factor Energía (Figura 39) no significativo en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=.76$, $p=.47$, η^2 al cuadrado parcial = .02; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = .53$, $p=.58$, η^2 al cuadrado parcial = .02 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio tampoco es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=.18$, $p=.80$, η^2 al cuadrado parcial = .00. Conviene destacar que las chicas muestran una trayectoria de aumento a lo largo de las mediciones, mientras que los chicos muestran un descenso brusco en T2 que se recupera en T3. Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = .03$, $p= .86$.

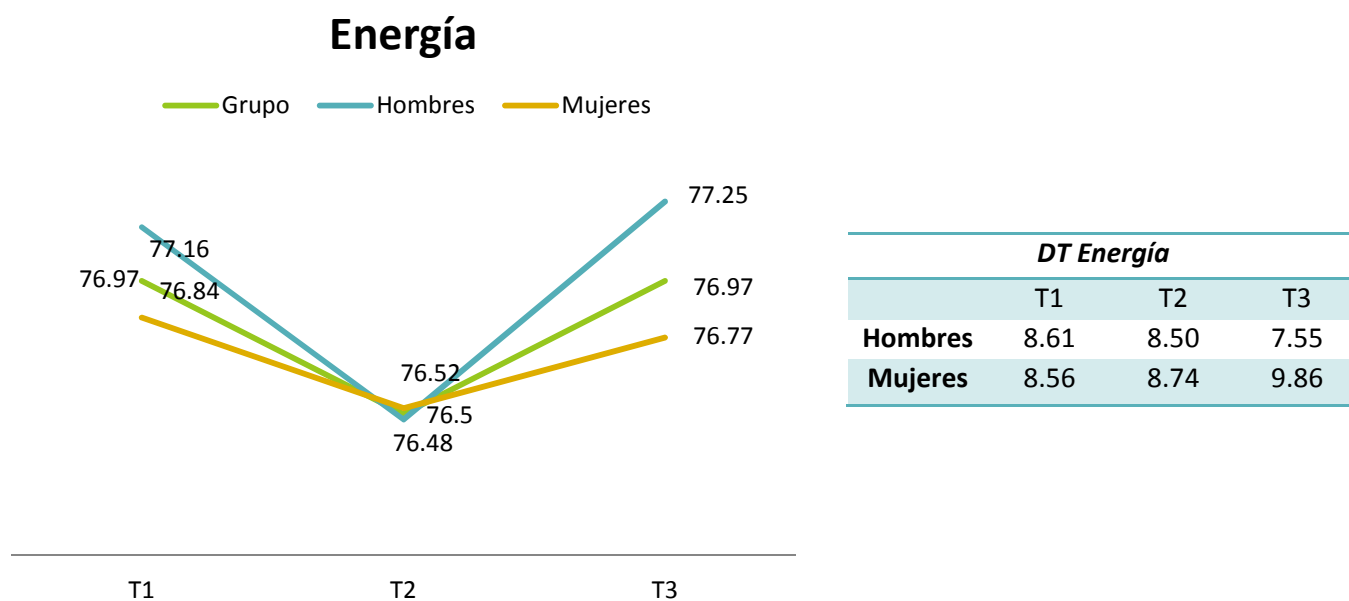


Figura 39. Evolución Energía a lo largo de la adolescencia

b) Afabilidad

Los adolescentes experimentan un aumento del factor Afabilidad (Figura 40) en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=.45$, $p=.63$, Eta al cuadrado parcial = .01; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = .60$, $p=.55$, Eta al cuadrado parcial = .03 –y trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio tampoco es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=2.43$, $p=.09$, Eta al cuadrado parcial = .08. Conviene destacar que es al inicio de las mediciones los chicos presentan mayores niveles de Afabilidad que las chicas, pero este patrón se invierte en T3.

Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = .12$, $p= .72$, Eta al cuadrado parcial =.00

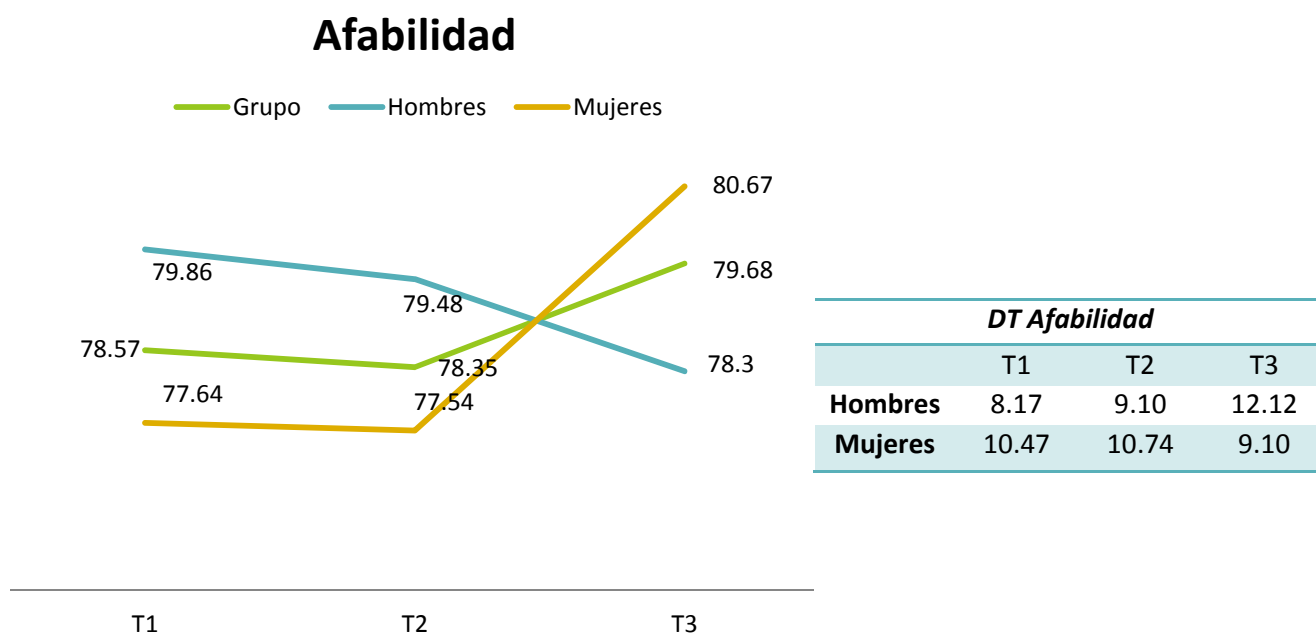


Figura 40. Evolución Afabilidad a lo largo de la adolescencia

c) Tesón

Los adolescentes experimentan un aumento del Tesón (Figura 41) en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=.92$, $p=.04$, η^2 al cuadrado parcial = .02; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = .99$, $p=.37$, η^2 al cuadrado parcial = .05 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio tampoco es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=.01$, $p=.90$, η^2 al cuadrado parcial = .00. Conviene destacar que en T2 las medias para tesón descienden ligeramente en los chicos.

Por otro lado, existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 5.48$, $p=.02$, a favor de las chicas –*Bonferroni I-J* = 3.80, $p=.02$

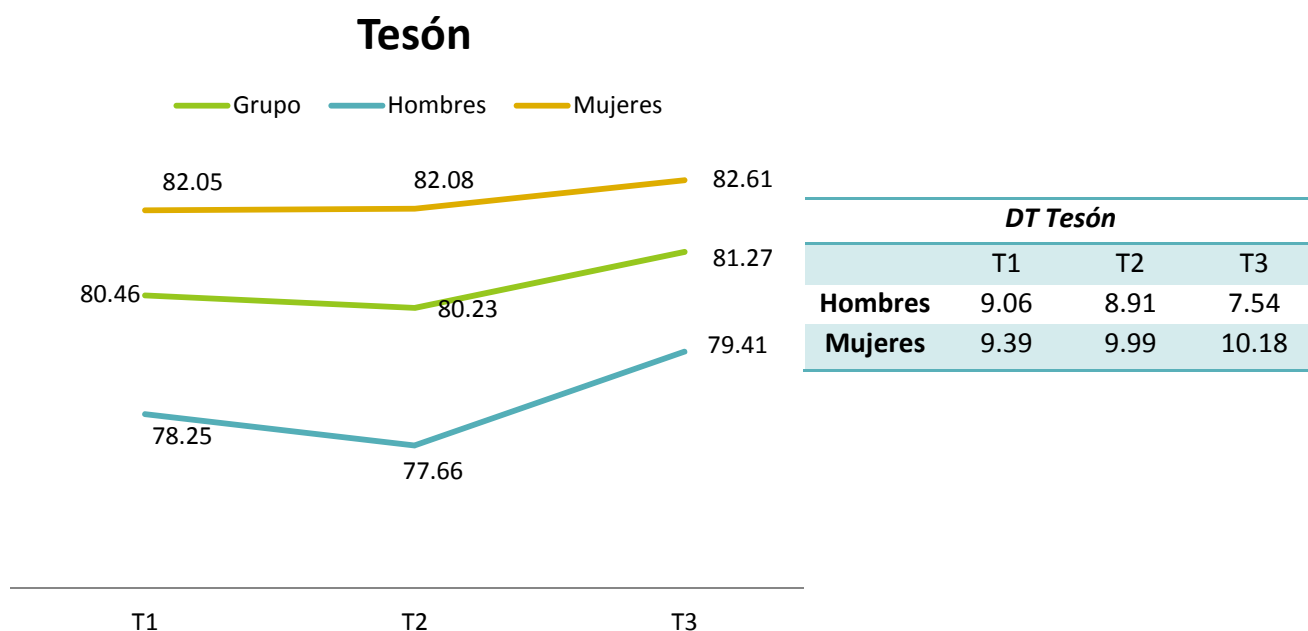


Figura 41. Evolución Tesón a lo largo de la adolescencia

d) Estabilidad Emocional

Los adolescentes experimentan una disminución de la Estabilidad Emocional (Figura 42) en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=8.05$, $p=.00$, η^2 al cuadrado parcial = .14; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 2.15$, $p=.12$, η^2 al cuadrado parcial = .09 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=7.42$, $p=.00$, η^2 al cuadrado parcial = .20. Conviene destacar que es al inicio de las mediciones cuando las medias para estabilidad emocional se muestran más altas.

Por otro lado, existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 7.35$, $p=.01$, η^2 al cuadrado parcial=.07 a favor de las chicas –*Bonferroni I-J* = 6.10, $p=.01$

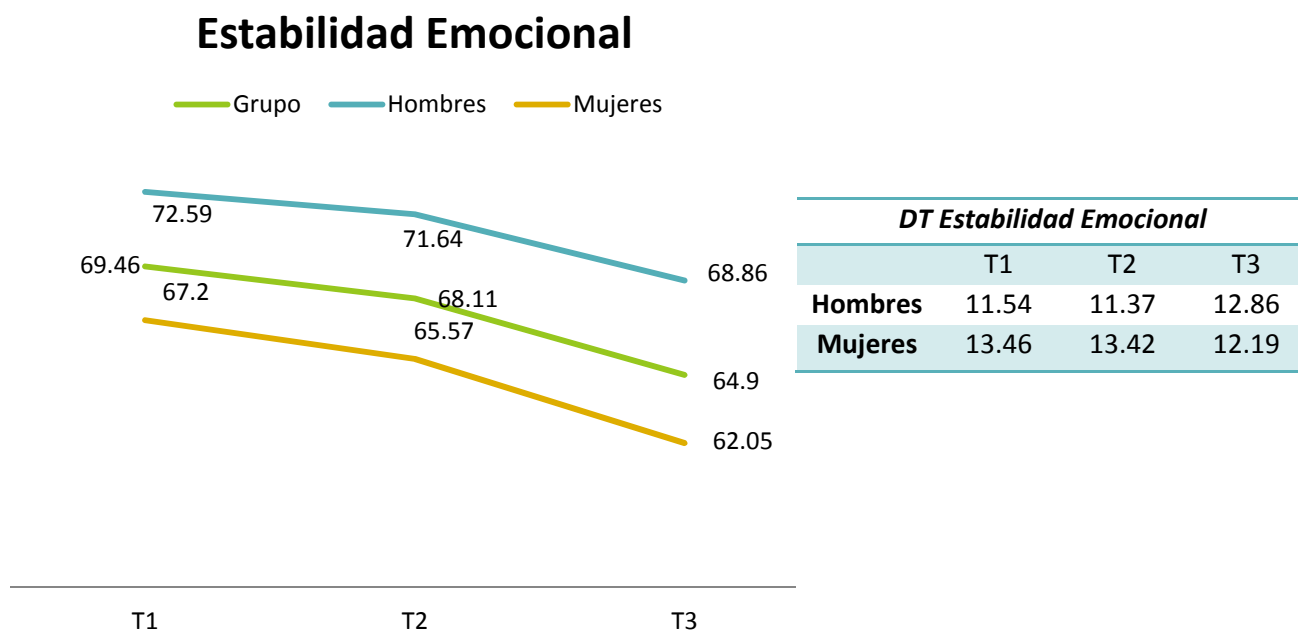


Figura 42. Evolución Estabilidad Emocional a lo largo de la adolescencia

e) Apertura Mental

Los adolescentes experimentan un aumento de la Apertura Mental (Figura 43) en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=3.00, p=.05$, Eta al cuadrado parcial = .005; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = .57, p=.56$, Eta al cuadrado parcial = .03 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=3.56, p=.03, \eta^2_p = .11$. Conviene destacar que es al inicio de las mediciones cuando las medias para apertura mental se muestran más bajas

Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = .03, p= .86$.

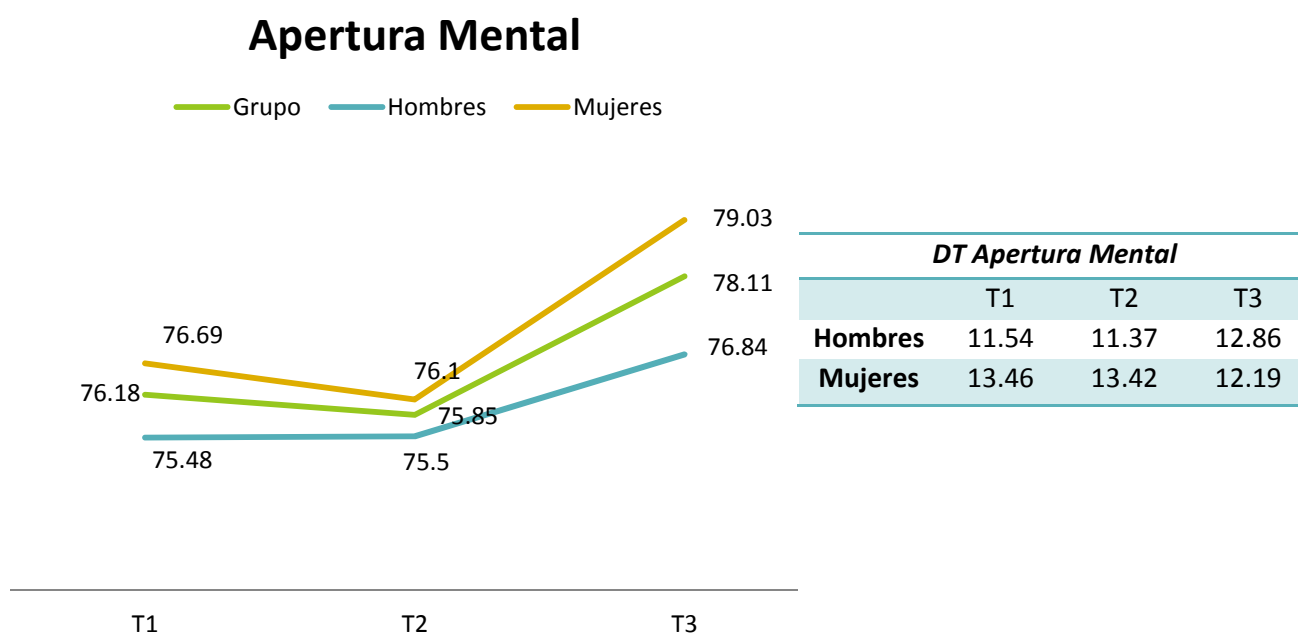


Figura 43. Evolución Apertura Mental a lo largo de la adolescencia

7.2.3. Comportamiento de la Personalidad y Rendimiento Académico

Al igual que con la variable Razonamiento Prosocial, para averiguar el comportamiento de los factores de personalidad en función del rendimiento académico se agruparon los resultados de las notas medias de los 3 tiempos para cada alumno y se les asignó a una de las 4 categorías posibles (sobresaliente, notable, aprobado o suspenso). A continuación se calcularon las puntuaciones medias para cada uno de los factores de personalidad agrupando los resultados en función de las categorías de rendimiento académico, lo que nos ha permitido comprobar si el funcionamiento de las variables para los sujetos Sobresalientes, notables, aprobados o suspensos sigue algún patrón característico.

Respecto al factor de Energía (Figura 44), se puede comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresaliente y Suspenso, tienen puntuaciones por encima de la media del grupo, mientras que Aprobados o notables presentan puntuaciones cercanas o superiores a la media del grupo.

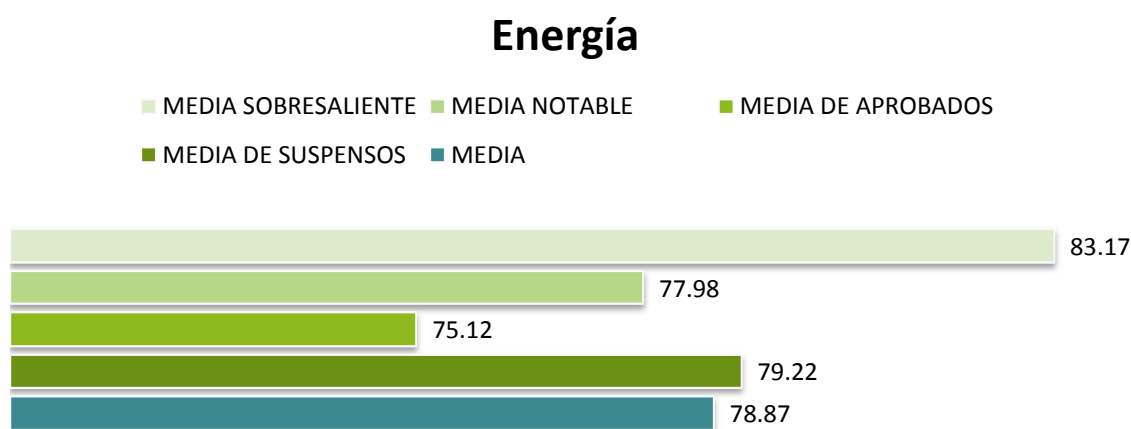


Figura 44. Patrón Energía en función del rendimiento académico

Para el factor de Afabilidad (Figura 45), se puede comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Suspenso, tienen puntuaciones por debajo de la media del grupo, mientras que Sobresalientes, Aprobados o Notables presentan puntuaciones cercanas o superiores a la media del grupo.

Afabilidad

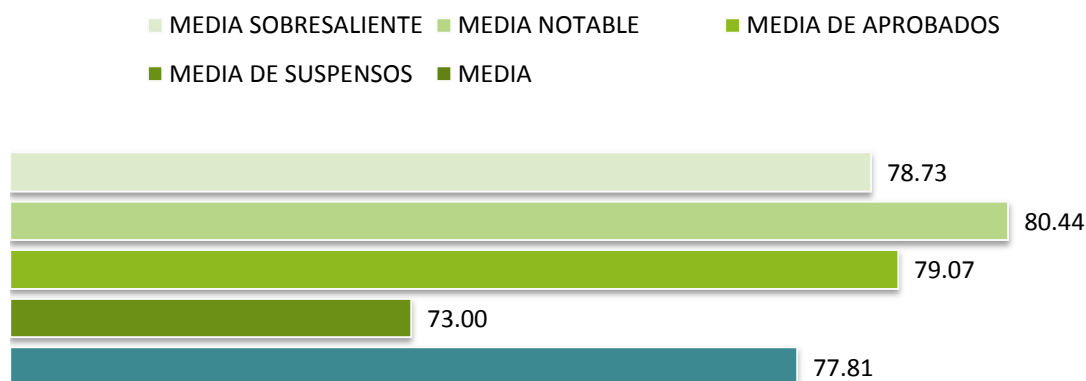


Figura 45. Patrón Afabilidad en función del rendimiento académico

Para el factor de Tesón (Figura 46), se puede comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresalientes son el único grupo que presenta puntuaciones por encima de la media del grupo, mientras que Suspensos, Aprobados o Notables presentan puntuaciones cercanas o inferiores a la media del grupo.

Tesón

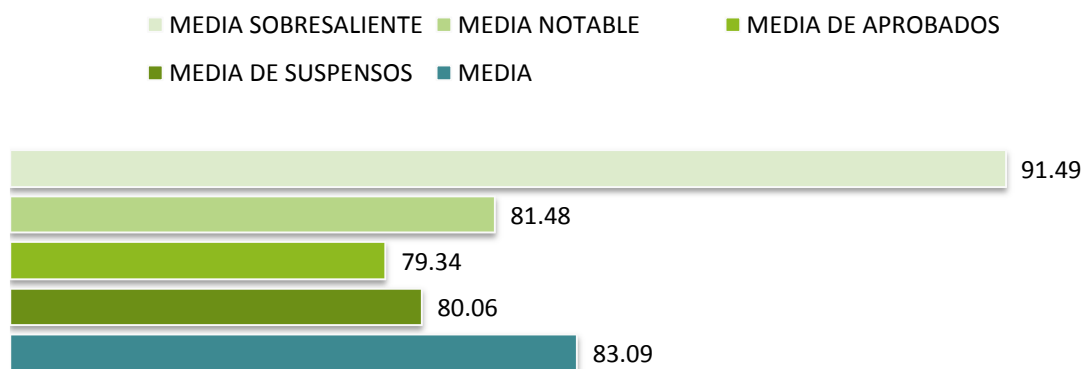


Figura 46. Patrón Tesón en función del rendimiento académico

Para el factor de Estabilidad Emocional (Figura 47), se puede comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Suspensos son el único grupo que presenta puntuaciones por encima de la media del grupo, mientras que Sobresalientes presentan

puntuaciones por debajo de la media y Aprobados o Notables presentan puntuaciones cercanas a la media del grupo.

Estabilidad Emocional

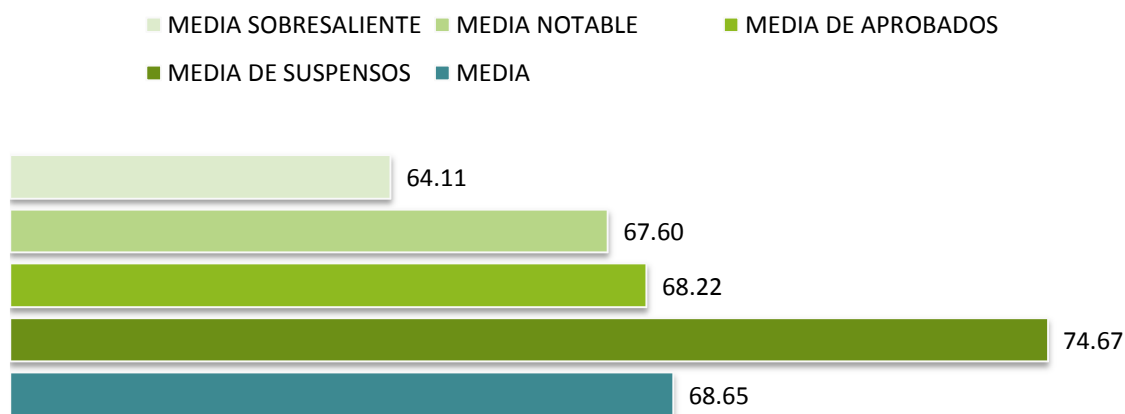


Figura 47. Patrón Estabilidad Emocional en función del rendimiento académico

Para el factor de Apertura Mental (Figura 48), se puede comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresalientes son el único grupo que presenta puntuaciones por encima de la media del grupo, mientras que Suspensos, Aprobados o Notables presentan puntuaciones cercanas o inferiores a la media del grupo.

Apertura Mental

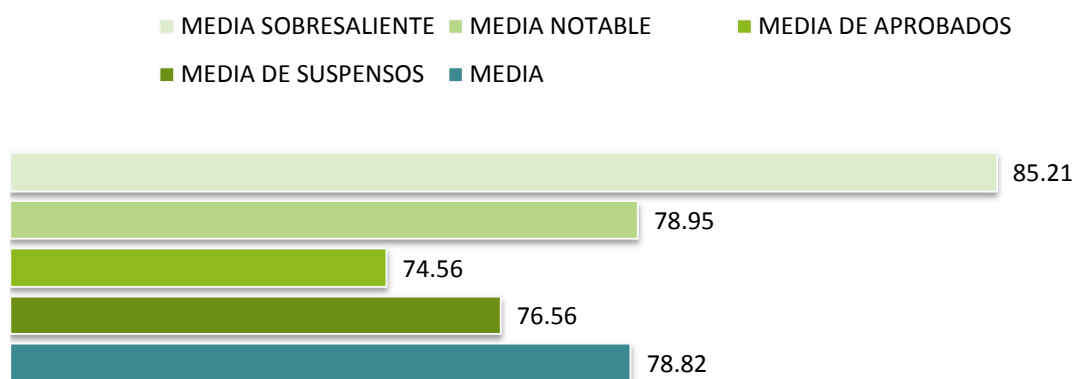


Figura 48. Patrón Apertura Mental en función del rendimiento académico

7.3. Orientación de metas. Análisis longitudinal

Atendiendo a lo ya expuesto anteriormente, en el capítulo referente al método, donde se hace referencia al instrumento utilizado para la medición de la orientación de metas presentada por los adolescentes, es una escala, compuesta por 79 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos., que agrupa las respuestas obtenidas en torno a 7 metas principales (ver anexo).

En este apartado, al igual que en los anteriores, se expone una comparación de las puntuaciones medias de orientación de metas en función del sexo y el rendimiento académico presentado. A priori (Figura 49) los resultados muestran un funcionamiento general de la orientación de metas similar en todas las etapas medidas de la adolescencia, resaltando el aumento de la media de orientación sociopolítica en el T3 para la muestra general.

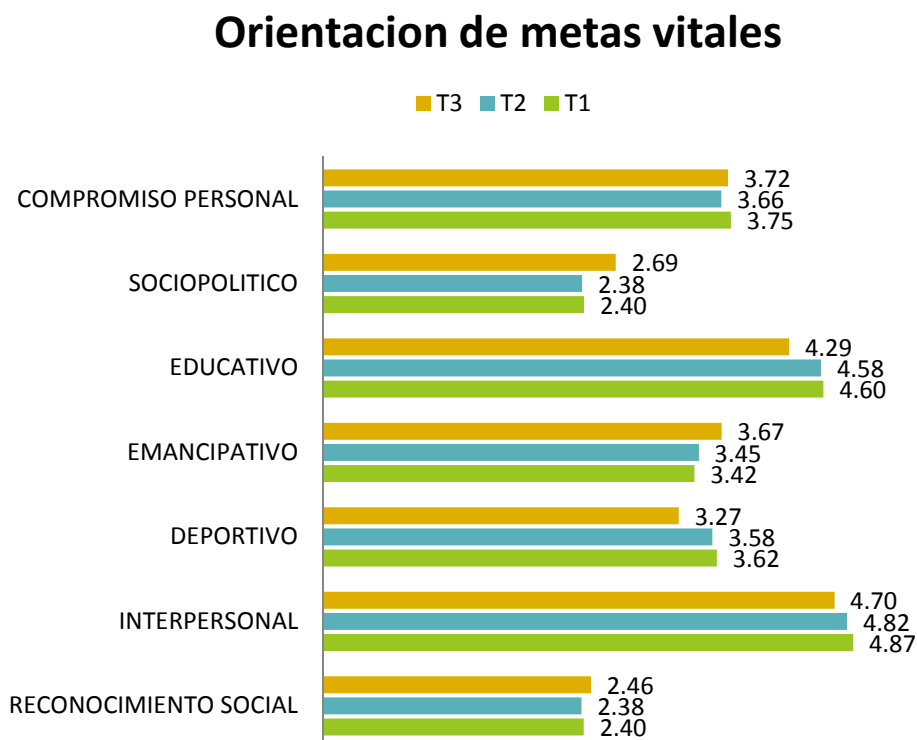


Figura 49. Descriptivos longitudinales para orientación de metas

7.3.1. Estabilidad relativa

La estabilidad relativa medida respecto a los niveles en las dimensiones de orientación de metas, puesta de manifiesto en la Tabla 22, revela que la posición de chicos y chicas en su grupo de referencia es consistente entre los años de la adolescencia, es decir, que los jóvenes siguen trayectorias semejantes y que por ejemplo los que muestran niveles de reconocimiento social más altos en T1, seguirán mostrando mayores puntuaciones en T2 y T3. Por otro lado, se observa una estabilidad algo mayor entre T1 y T2 que entre T2 y T3.

Tabla 22

Correlaciones entre T1 T2 y T3 para las dimensiones de Orientación de Metas

	T1-T2	T2-T3
Reconocimiento Social	.91**	.63**
Interpersonal	.84**	.40**
Deportivo	.93**	.67**
Emancipativa	.89**	.52**
Educativo	.91**	.53**
Sociopolítico	.92**	.41**
Compromiso personal	.75**	.43**

7.3.2 Estabilidad absoluta

a) Meta de Reconocimiento Social

Los adolescentes mantienen estable los niveles de la metas de Reconocimiento Social (Figura 50) durante las etapas medidas en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=1.06$, $p=.34$, Eta al cuadrado parcial = .02; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 2.53$, $p=.09$, Eta al cuadrado parcial = .10 – al igual que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio tampoco es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=.13$, $p=.87$, Eta al cuadrado parcial = .00. Conviene destacar que los chicos muestran medias sutilmente mayores que las chicas para esta variable en todas las mediciones.

Por otro lado, existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 4.85$, $p= .00$, Eta al cuadrado parcial=.08 a favor de los chicos –*Bonferroni I-J* = .44, $p=.00$

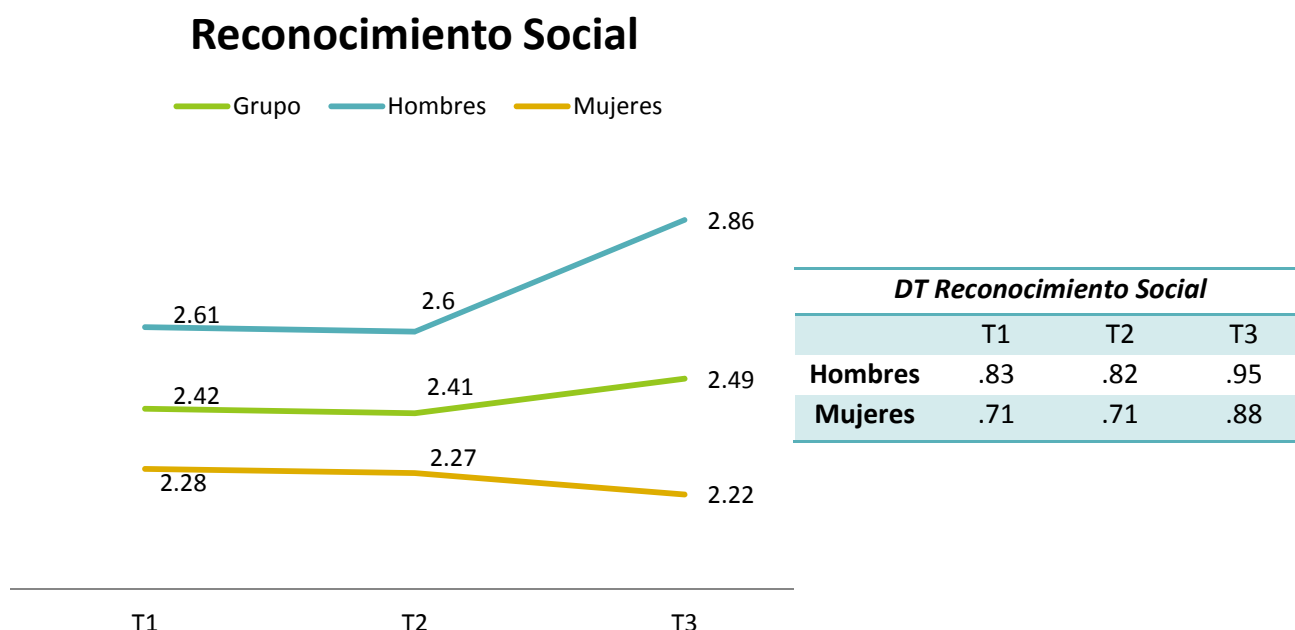


Figura 50. Evolución meta Reconocimiento Social a lo largo de la adolescencia

b) Meta Interpersonal

Los adolescentes detrimento de la Meta Interpersonal (Figura 51) significativo en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=4.28, p=.02$, Eta al cuadrado parcial = .09; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 4.41, p=.02$, Eta al cuadrado parcial = .19 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio no es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=.79, p=.46$, Eta al cuadrado parcial = .03. Conviene destacar que los chicos presentan menores medias que las chicas a lo largo de las mediciones,

Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 1.84, p=.17$, Eta al cuadrado parcial=.02

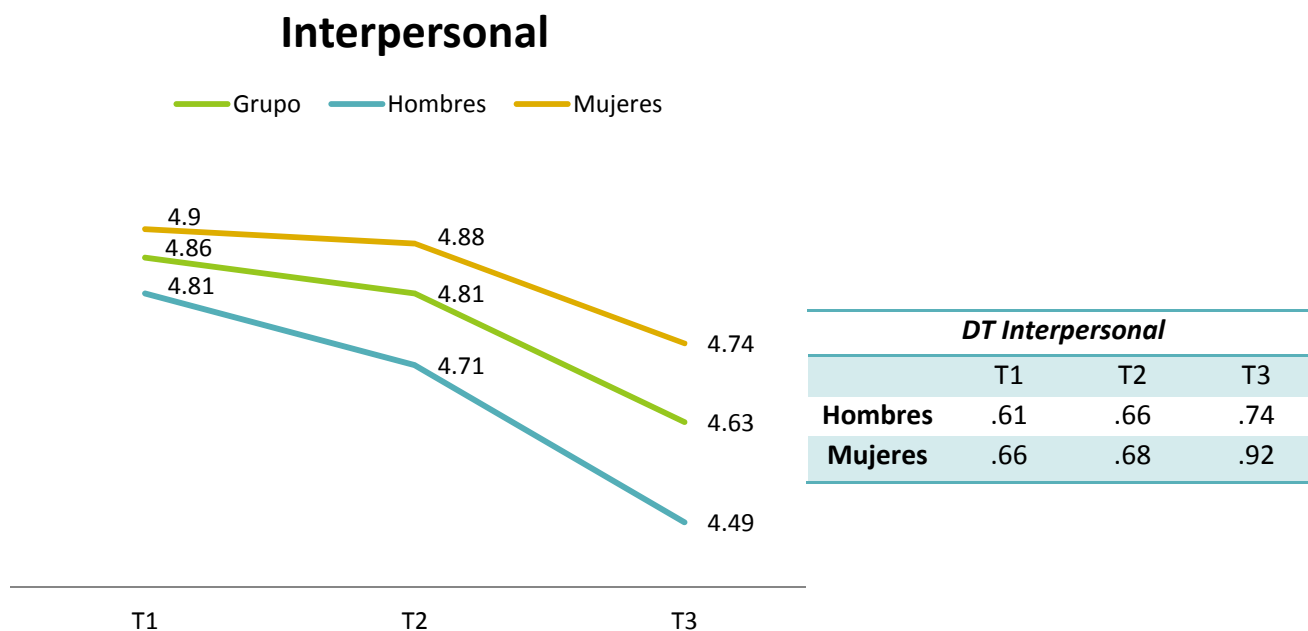


Figura 51. Evolución meta Interpersonal a lo largo de la adolescencia

c) Meta Deportiva

Los adolescentes experimentan un descenso significativo de la Meta Deportiva (Figura 52) a lo largo de las etapas medidas en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=8.63$, $p=.00$, η^2 al cuadrado parcial = .14; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 4.18$, $p=.02$, η^2 al cuadrado parcial = .16 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio también es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=4.51$, $p=.01$, η^2 al cuadrado parcial = .13. Conviene destacar que las chicas muestran menores medias que los chicos a lo largo de las mediciones para este factor.

Por otro lado, existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 3.66$, $p=.04$, η^2 al cuadrado parcial=.04 a favor de las chicas –*Bonferroni I-J* = .38, $p=.03$

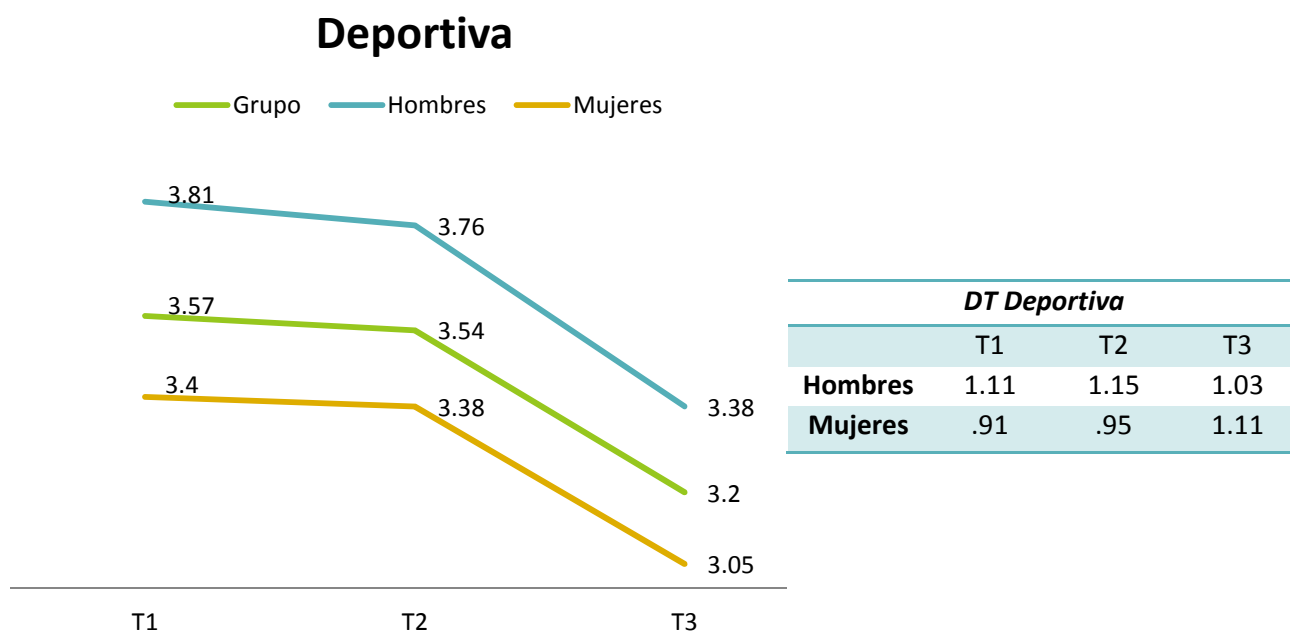


Figura 52. Evolución meta deportiva a lo largo de la adolescencia

d) Meta Emancipativa

Los adolescentes experimentan un aumento de la Meta Emancipativa (Figura 53) no significativo en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=2.43$, $p=.09$, Eta al cuadrado parcial = .04; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 1.36$, $p=.26$, Eta al cuadrado parcial = .06 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio tampoco es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=2.12$, $p=.13$, Eta al cuadrado parcial = .07.

Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 3.20$, $p=.07$, Eta al cuadrado parcial=.03

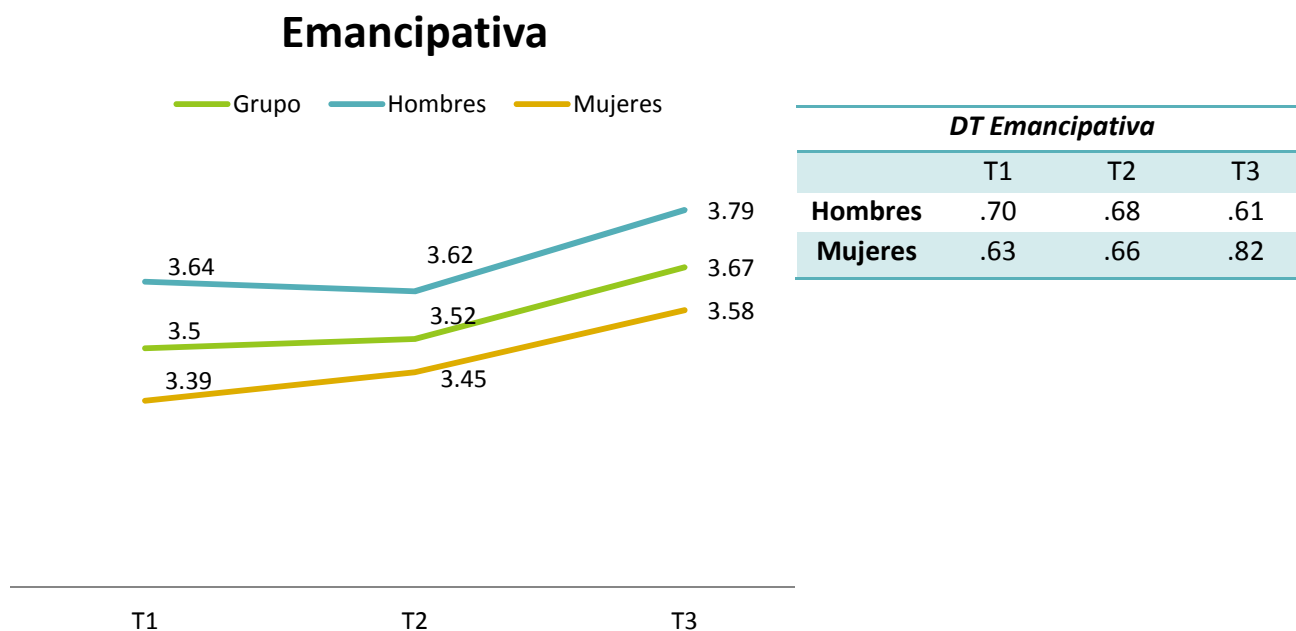


Figura 53. Evolución meta Emancipativa a lo largo de la adolescencia

e) Meta Educativa

Los adolescentes experimentan un descenso significativo de la meta Educativa (Figura 54) en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=7.42, p=.00$, Eta al cuadrado parcial = .13; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 4.66, p=.01$, Eta al cuadrado parcial = .18 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio también es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=4.36, p=.02$, Eta al cuadrado parcial = .13.

Por otro lado, existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 8.66, p= .00$. Eta al cuadrado parcial=.08 a favor de las chicas –*Bonferroni I-J* = .43, $p=.00$

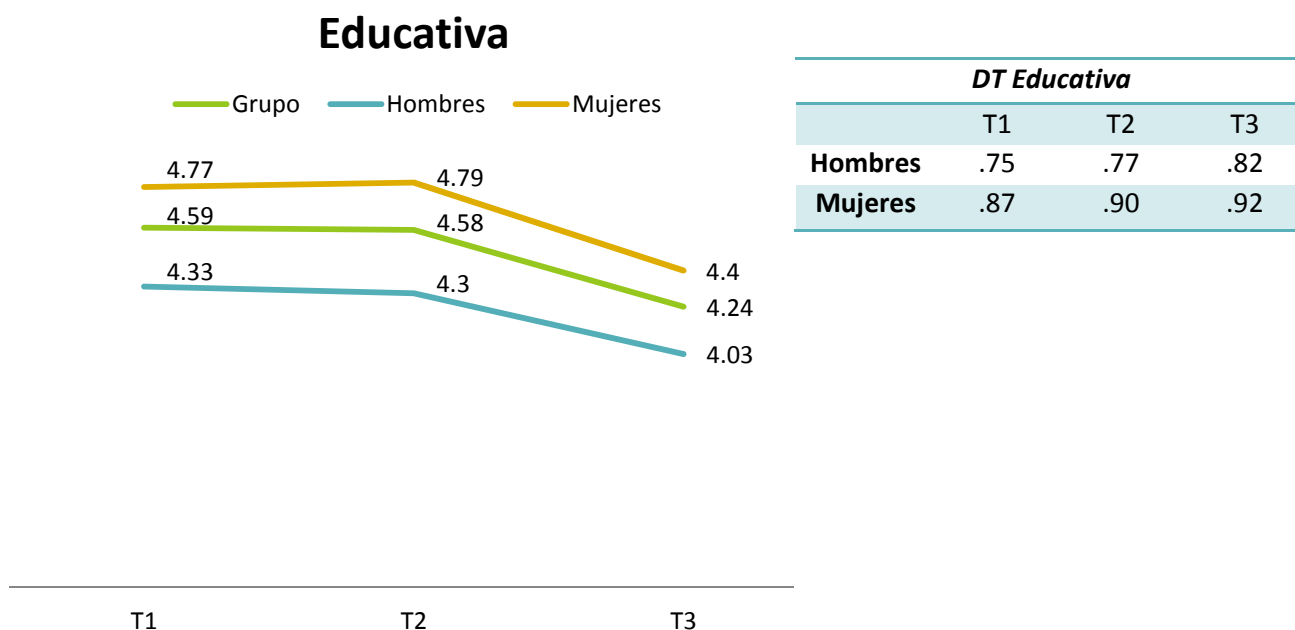


Figura 54. Evolución meta Educativa a lo largo de la adolescencia

f) Metas Sociopolítica

Los adolescentes experimentan un aumento de las meta Sociopolítica (Figura 55) en la etapa final de la adolescencia medida en este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=6.56, p=.00$, Eta al cuadrado parcial = .11; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 4.30, p=.02$, Eta al cuadrado parcial = .17 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio no es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=1.81, p=.17$, Eta al cuadrado parcial = .06.

Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = 2.82, p= .09$, Eta al cuadrado parcial=.03

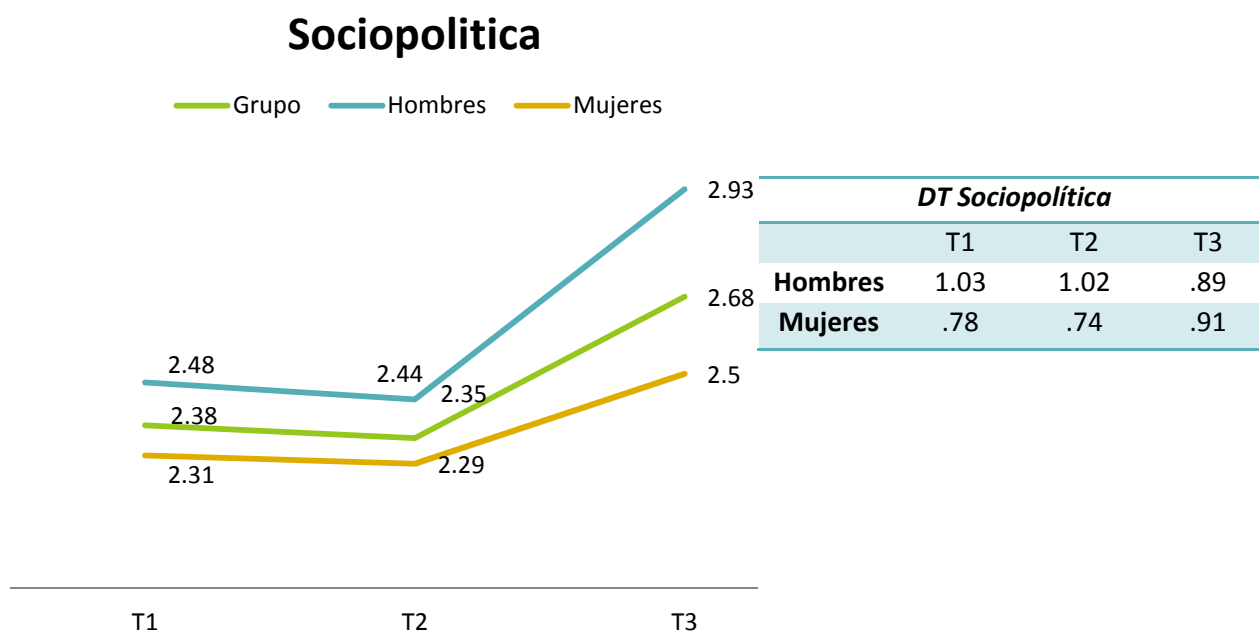


Figura 55. Evolución meta Sociopolítica a lo largo de la adolescencia

g) Compromiso Personal

Los adolescentes experimentan un descenso del Compromiso Personal (Figura 56) no significativo a lo largo de las medidas de este estudio –Grupo *Traza de Pillai* $F(2,104)=2.15, p=.12$, Eta al cuadrado parcial = .04; Diferenciando por sexo la trayectoria de los chicos (T1-T2-T3) muestra un cambio no significativo - *Traza de Pillai* $F(2,104) = 1.50, p=.23$, Eta al cuadrado parcial = .07 – mientras que para la trayectoria de las chicas (T1-T2-T3) el cambio tampoco es significativo – *Traza de Pillai* $F(2,104)=1.31, p=.27$, Eta al cuadrado parcial = .04.

Por otro lado, no existen diferencias entre chicos y chicas – *Contraste univariado* $F(1,104) = .00, p= .98$, Eta al cuadrado parcial=.00

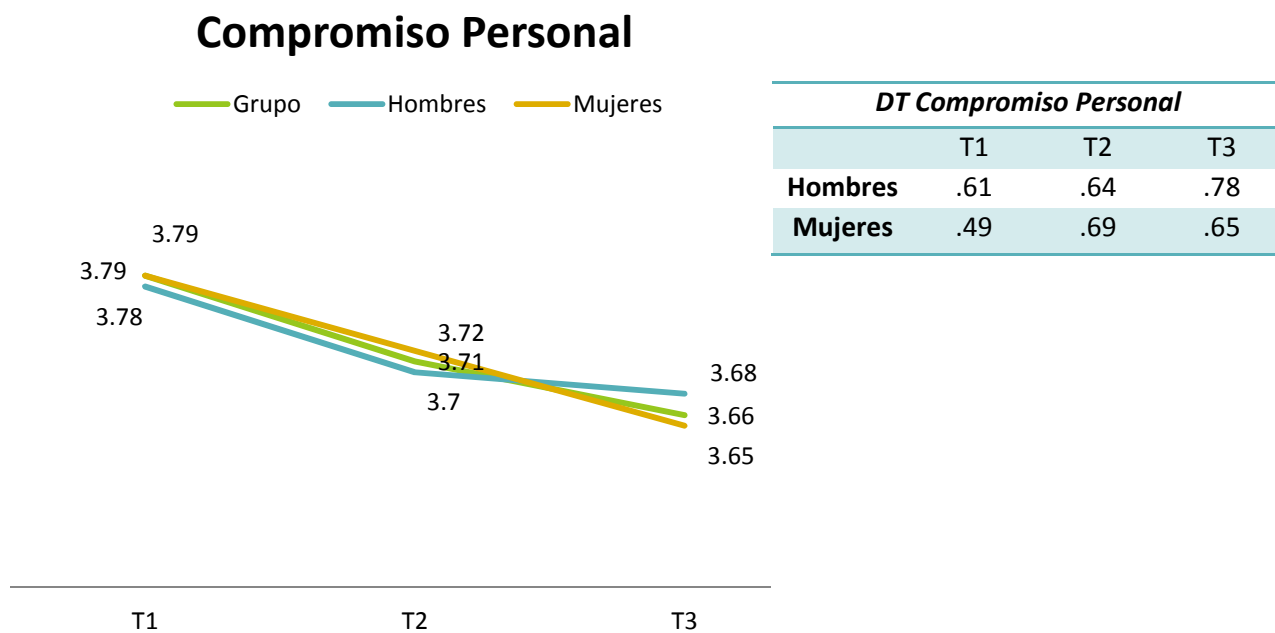


Figura 56. Evolución Compromiso Personal a lo largo de la adolescencia

7.3.3. Comportamiento de las Metas Personales y Rendimiento Académico

Al igual que con la variable Razonamiento Prosocial y Personalidad, para averiguar el comportamiento de los factores de metas en función del rendimiento académico se agruparon los resultados de las notas medias de los 3 tiempos para cada alumno y se les asignó a una de las 4 categorías posibles (sobresaliente, notable, aprobado o suspenso). A continuación se calcularon las puntuaciones medias para cada uno de los factores de metas agrupando los resultados en función de las categorías de rendimiento académico, lo que nos ha permitido comprobar si el funcionamiento de las variables para los sujetos Sobresalientes, notables, aprobados o suspensos sigue algún patrón característico.

Respecto a la meta de Reconocimiento Social (Figura 57) podemos comprobar cómo todos los grupos presentan puntuaciones cercanas a la media.

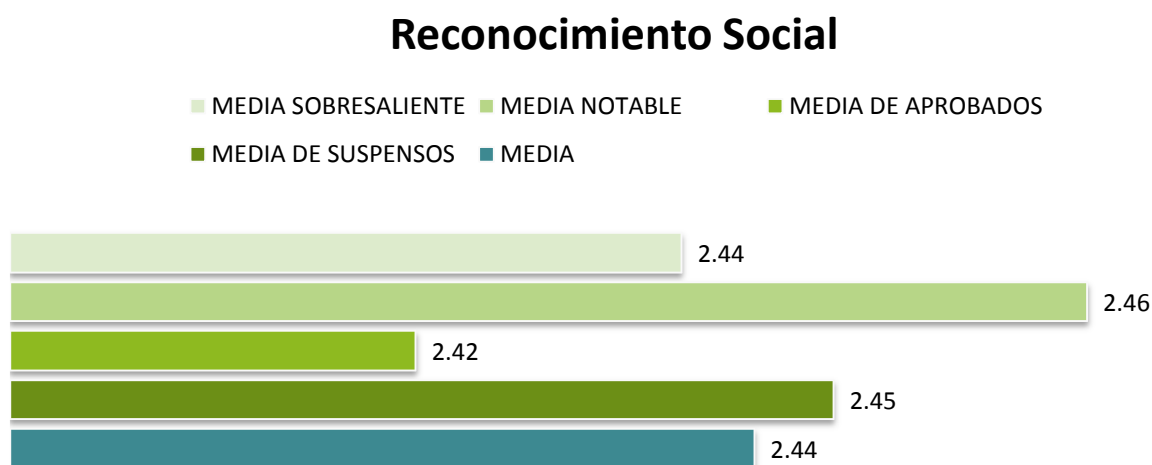


Figura 57. Patrón meta Reconocimiento Social en función de rendimiento académico

Respecto a la meta Interpersonal (Figura 58) podemos comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresaliente y Suspenso, tienen puntuaciones por debajo de la media del grupo, mientras que Aprobados o notables presentan puntuaciones cercanas o superiores a la media del grupo.

Interpersonal

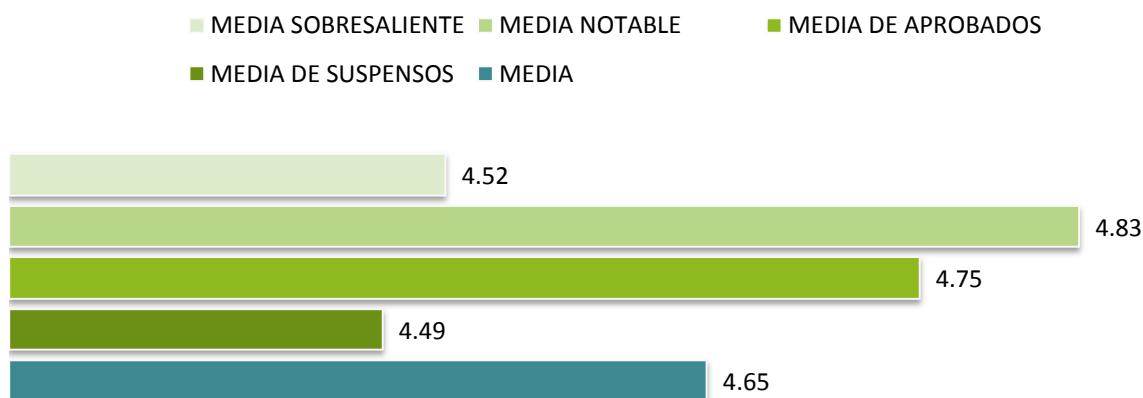


Figura 58. Patrón meta Interpersonal en función de rendimiento académico

Respecto a la meta Deportiva (Figura 59) podemos comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresaliente, tienen puntuaciones por encima de la media del grupo, mientras que Suspensos, Aprobados o Notables presentan puntuaciones cercanas o inferiores a la media del grupo.

Deportivo

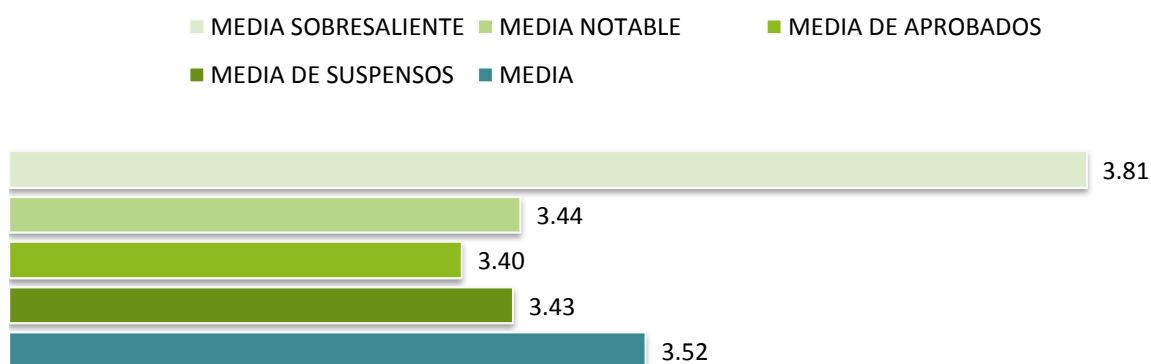


Figura 59 Patrón meta Deportiva en función de rendimiento académico

Respecto a las metas Emancipativa (Figura 60) y Educativa (Figura 61) podemos comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresaliente, tienen puntuaciones por encima de la media del grupo, mientras que Aprobados o Notables

presentan puntuaciones cercanas a la media y Suspensos tiene puntuaciones inferiores a la media del grupo.

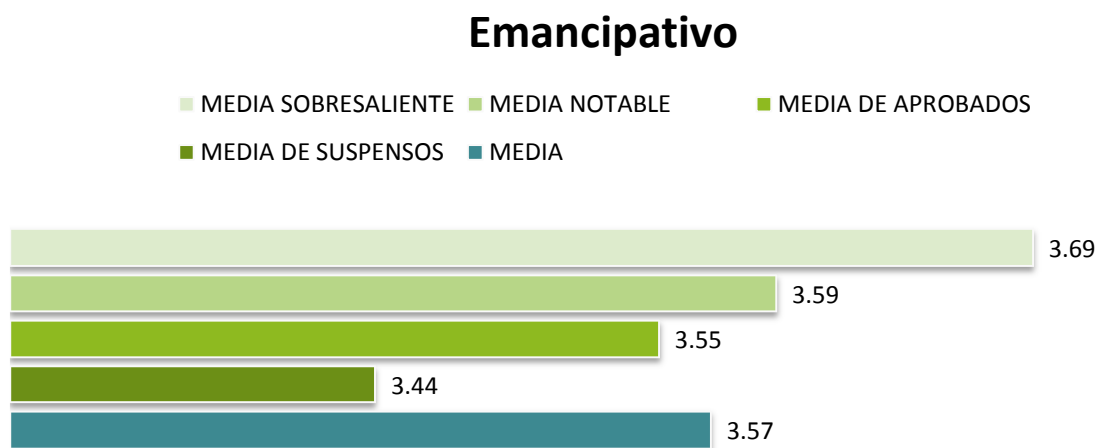


Figura 60. Patrón meta Emancipativa en función de rendimiento académico

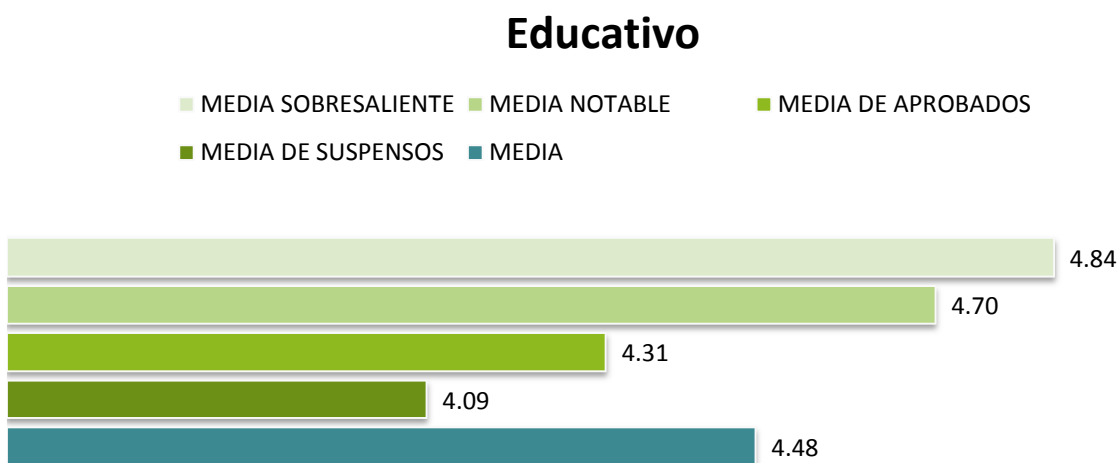


Figura 61. Patrón meta Educativa en función de rendimiento académico

Respecto a la meta Sociopolítica (Figura 62) se puede comprobar cómo todos los grupos presentan puntuaciones cercanas a la media.

Sociopolítico

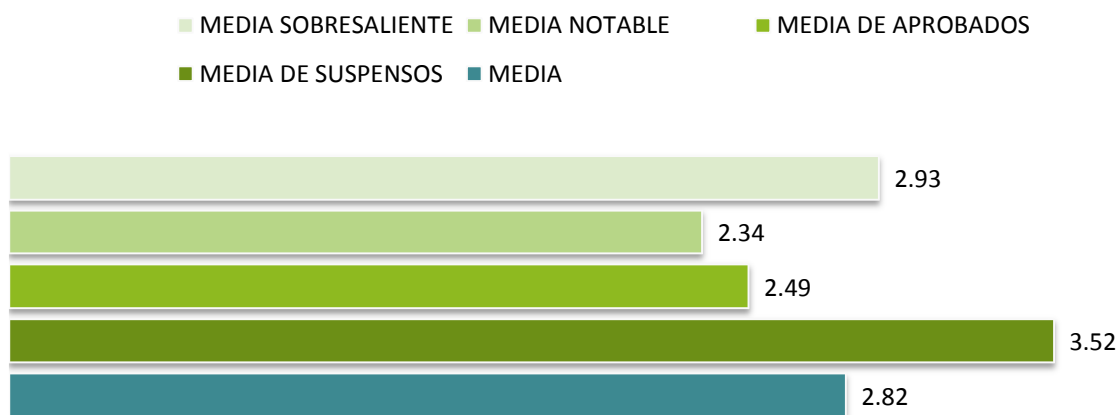


Figura 62. Patrón meta Sociopolítica en función de rendimiento académico

Sin embargo para el indicador de Compromiso Personal (Figura 63) podemos comprobar cómo aquellos estudiantes que se catalogan de Sobresaliente o Notable, tienen puntuaciones por encima de la media del grupo, mientras que Aprobados o Suspensos presentan puntuaciones inferiores a la media del grupo.

Compromiso Personal

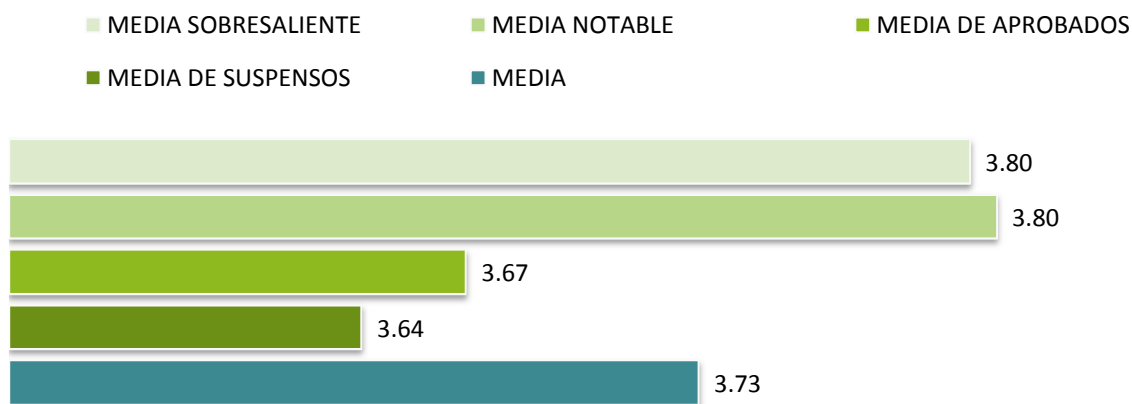


Figura 63. Patrón Compromiso Personal en función de rendimiento académico

7.4. Funcionamiento adolescente.

Con el objetivo de comprobar la interrelación de estas variables en el modelo hipotético planteado tras la revisión de la literatura se sometió a verificación un modelo de path-análisis que incluye factores de primer orden (Personalidad), consecuencias de primer orden (Metas), consecuentes de segundo orden (razonamiento prosocial) y consecuencias de tercer orden (Rendimiento académico) junto con una variable Actividad Física como ejemplo de la influencia de las variables contextuales en el ajuste académico. El modelo se basa en dos constructos de segundo orden y uno de tercer orden dado que eran los que presentaban mejores niveles de fiabilidad. Se llevó a cabo el método de estimación de máxima verosimilitud para cada uno de los tiempos de medición.

Los índices de ajuste de este modelo en cada uno de los tiempos de medición fueron adecuados. Para el Tiempo 1 los índices de ajuste ($\chi^2/DF= 1.24$; $p= .17$; $CFI= .94$; $IFI= .96$; $TLI=.88$; $RMSEA= .04$; $SRMS= .09$) mostrando buenos niveles de ajuste. Para el Tiempo 2 los índices de ajuste ($\chi^2/DF= 1.39$; $p= .07$; $CFI= .90$; $IFI= .92$; $TLI=.78$ $RMSEA= .06$; $SRMS= .06$) mostrando aceptables niveles de ajuste. Para el Tiempo 3 los índices de ajuste ($\chi^2/DF= 1.56$; $p= .02$; $CFI= .92$; $IFI= .94$; $TLI=.78$; $RMSEA= .07$; $SRMS= .05$) mostrando aceptables niveles de ajuste.

Los parámetros estandarizados para el Tiempo 1 se presentan en la Figura 64, mostrando el modelo en el que de los factores de personalidad predicen a través de las metas y el razonamiento prosocial, la nota media general. Apareciendo como la Afabilidad ($\beta = .27$), Energía ($\beta = .12$), y Estabilidad Emocional ($\beta = -.14$), son buenos predictores de las metas interpersonales. A su vez, la Afabilidad ($\beta = -.16$), Energía ($\beta = .25$), Estabilidad Emocional ($\beta = -.15$) y Tesón ($\beta = -.21$) predicen las Metas Emancipativas. Por otro lado, la Apertura Mental ($\beta = -.13$), Energía ($\beta = .36$), y Estabilidad Emocional ($\beta = -.23$) predicen las metas educativas. El modelo también nos muestra como las metas emancipativa ($\beta = .23$) predicen el razonamiento prosocial Hedonista y cómo las metas interpersonales ($\beta = .13$), emancipativa ($\beta = -.10$) y educativas ($\beta = -.13$) predicen el razonamiento prosocial internalizado. Por último el modelo señala que la nota media general de los estudiantes se predice a través de apertura mental ($\beta = .29$), tesón ($\beta = .10$), metas educativas ($\beta = .12$), actividad física ($\beta = .13$), razonamiento prosocial hedonista ($\beta = .12$) y razonamiento

prosocial internalizado ($\beta = .09$). Destacamos en este primer bloque del estudio longitudinal funcionamiento de la apertura mental y las metas educativas como buenos predictores del rendimiento académico general.

Los parámetros estandarizados para el Tiempo 2 (Figura 65) mostrando el modelo en el que de los factores de personalidad predicen a través de las metas y el razonamiento prosocial, la nota media general. Apareciéndose como la Afabilidad ($\beta = .26$), y Estabilidad Emocional ($\beta = -.12$), son buenos predictores de las metas interpersonales. A su vez, la Afabilidad ($\beta = -.22$), Energía ($\beta = .19$), Estabilidad Emocional ($\beta = -.16$) y Tesón ($\beta = -.18$) predicen las Metas Emancipativas. Por otro lado, la Energía ($\beta = .27$), y Estabilidad Emocional ($\beta = -.20$) predicen las metas educativas. El modelo también nos muestra como las metas emancipativa ($\beta = .31$) predicen el razonamiento prosocial Hedonista y cómo las metas interpersonales ($\beta = .12$), emancipativa ($\beta = -.18$) y educativas ($\beta = -.08$) predicen el razonamiento prosocial internalizado. Por último el modelo señala que la nota media general de los estudiantes se predice a través de apertura mental ($\beta = .28$), tesón ($\beta = .16$), metas educativas ($\beta = .18$) y razonamiento prosocial hedonista ($\beta = .12$).

Los parámetros estandarizados para el Tiempo 3 (Figura 66) mostrando el modelo en el que de los factores de personalidad predicen a través de las metas y el razonamiento prosocial, la nota media general. Apareciéndose como la Afabilidad ($\beta = .28$), la Energía ($\beta = .15$) y Estabilidad Emocional ($\beta = -.20$), son buenos predictores de las metas interpersonales. A su vez, la Energía ($\beta = .37$), y Tesón ($\beta = -.40$) predicen las Metas Emancipativas. Por otro lado, la Energía ($\beta = .33$), y Estabilidad Emocional ($\beta = -.09$) predicen las metas educativas. El modelo también nos muestra como las metas emancipativa ($\beta = .22$) predicen el razonamiento prosocial Hedonista y cómo las metas interpersonales ($\beta = .54$), emancipativa ($\beta = -.45$) y educativas ($\beta = -.05$) predicen el razonamiento prosocial internalizado. Por último el modelo señala que la nota media general de los estudiantes se predice a través de apertura mental ($\beta = .30$), tesón ($\beta = .23$), metas educativas ($\beta = .15$) y los razonamientos prosociales hedonista ($\beta = .14$) e internalizado ($\beta = .12$).

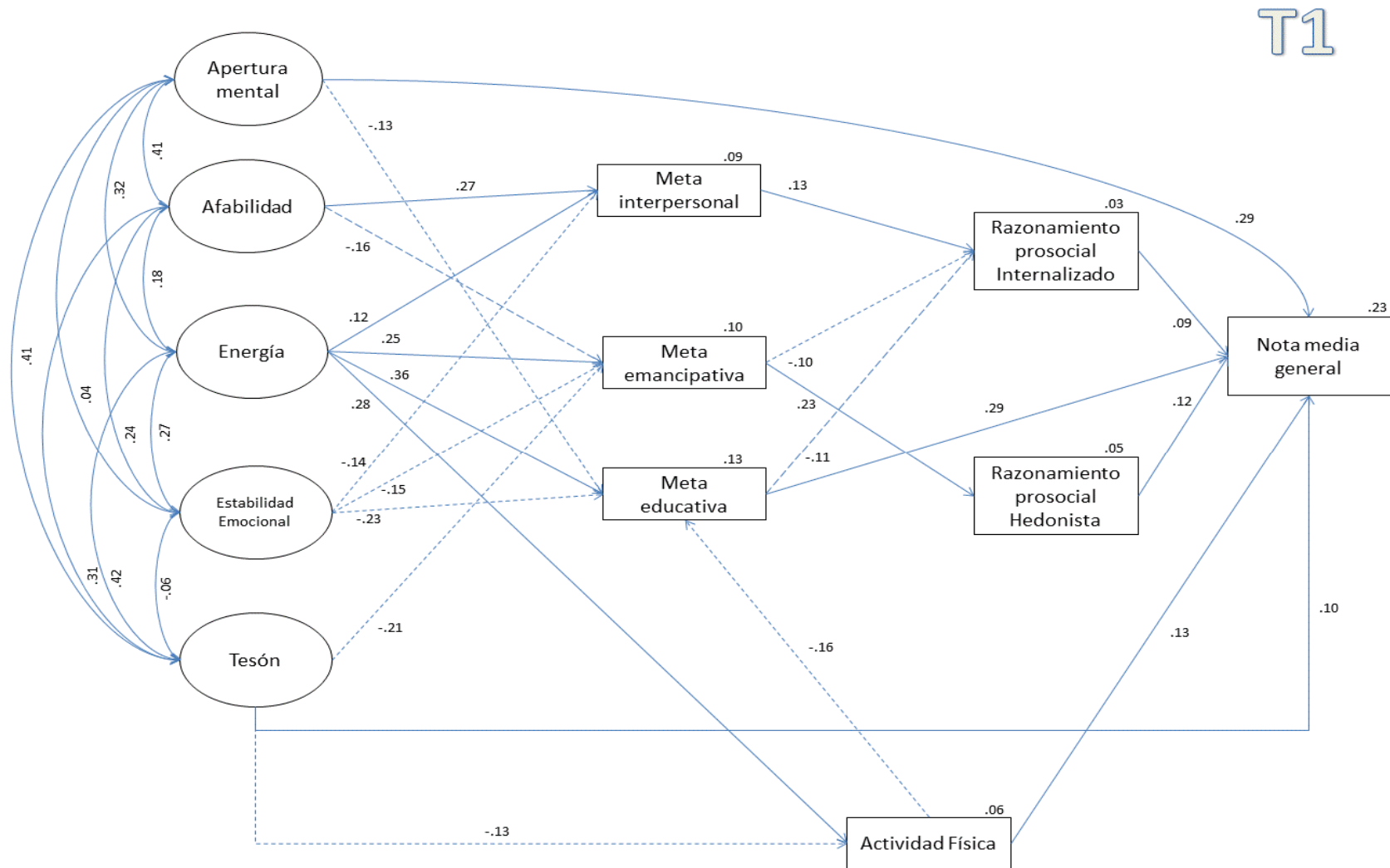


Figura 64. Modelo personalidad funcional adolescente, T1

T2

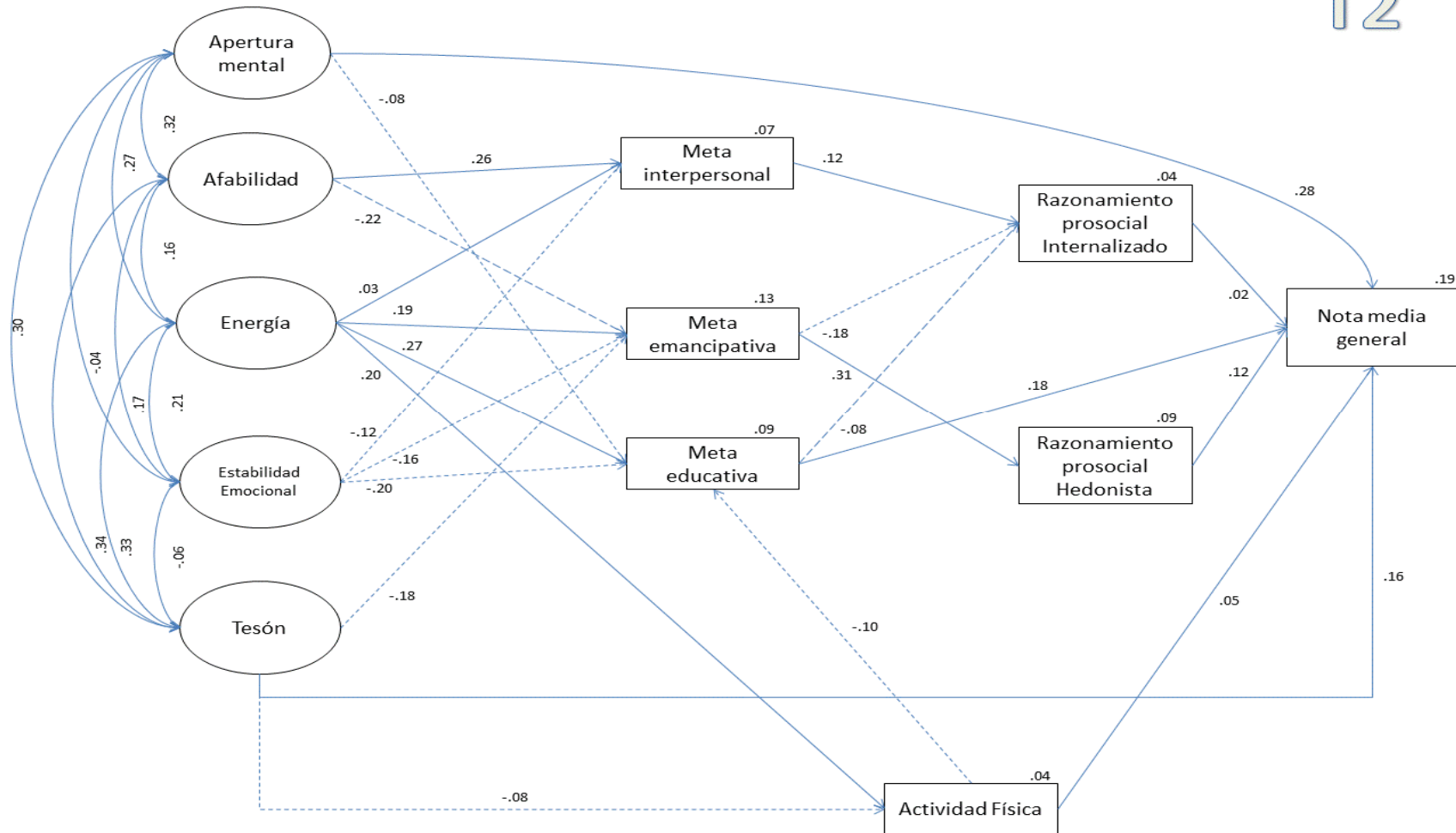


Figura 65. Modelo personalidad funcional adolescente, T2

T3

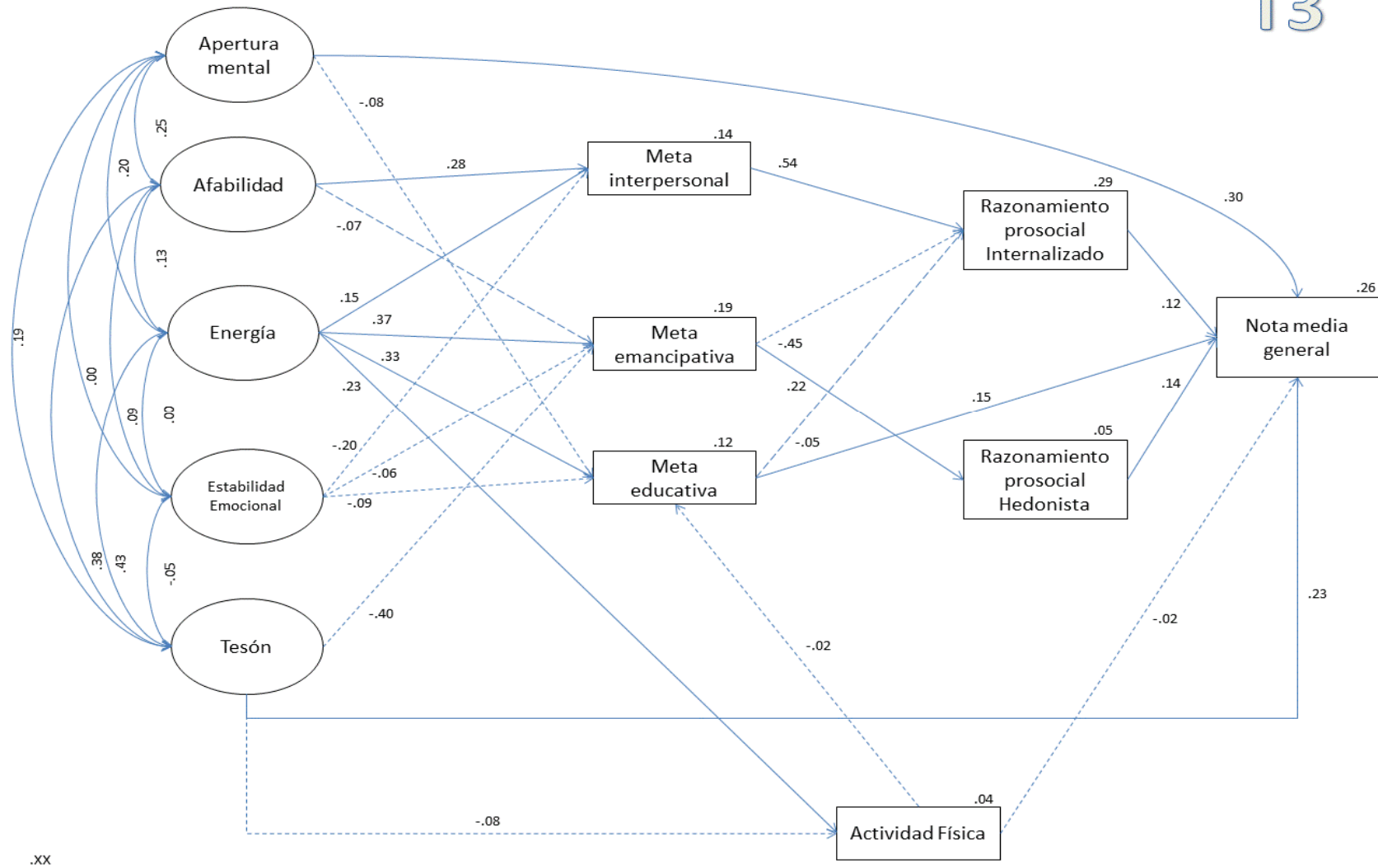


Figura 66. Modelo personalidad funcional adolescente, T3

Discusión y conclusiones

A partir del presente trabajo, parece posible determinar que desde un planteamiento teórico como el modelo de los Cinco Grandes de Personalidad, los rasgos de personalidad que se van mostrando en el proceso de construcción psicosociológica, generan influencias con el razonamiento prosocial y las metas de los adolescentes, así como con el rendimiento académico que se ofrece en la adolescencia-principal ocupación e indicador al mismo tiempo de aspectos de determinada relevancia (bienestar-malestar, relaciones sociales, expectativas y vocaciones de vida, ...)-, tienen una relación directa en la presencia como procesos adaptativos y funcionales en los adolescentes.

El objetivo central del presente estudio, fue comprobar cómo funcionaban en conjunto estas variables y sus combinaciones entre sí a lo largo del periodo de la adolescencia media y final (14-21 años), y si a tenor de lo expuesto en la literatura- donde se relatan asociaciones dicotómicas de las mismas (personalidad y prosocialidad, personalidad y metas, metas y prosocialidad...)-, existía realmente un funcionamiento conjunto, global y ordenado, que permitiera entender las razones que llevan a unos adolescentes a ser exitosos y a otros a no lograr ajustarse al contexto. De manera más específica, que permitiera entender las claves del éxito y fracaso escolar a través de las respuestas funcionales y la evolución de las mismas, contemplando la referencia de éxito los resultados académicos a lo largo de los tres años del estudio longitudinal. Tras el análisis de los datos, es posible defender el modelo explicativo e intuir patrones o perfiles de funcionalidad general y ajuste al contexto académico.

La motivación por dar respuesta a esta cuestión, explica la profundidad de este trabajo compuesto por un total de 3 estudios diferentes. En primer lugar, fue necesario comprobar que ciertamente existían las relaciones defendidas por la literatura en un estudio donde se analizaran todas al mismo tiempo, y no por separado, ya que la literatura solo mostraba relaciones dicotómicas entre las variables principales (personalidad, razonamiento prosocial, metas, actividad físico deportiva y rendimiento académico). Con el primer estudio se consiguió conocer las relaciones entre las variables a distintos niveles (causal y relacional), para posteriormente, establecer el modelo predictivo de la personalidad funcional adolescente y comprobar que este patrón de funcionamiento se sostenía longitudinalmente en el contexto educativo.

Los resultados sugieren que la personalidad, junto con una u otra orientación de metas y una tendencia predominante de razonamiento prosocial, de cada uno de los adolescentes, se refleja de forma directa en la consecución de unos u otros resultados académicos. Adolescentes con un alto componente de apertura mental, se identifican más con metas educativas, las cuales, predicen positivamente el aumento del rendimiento académico, es decir, solo teniendo en cuenta esta relación, los datos nos indican que las metas educativas están estableciendo una mediación funcional con la personalidad, para adquirir un mejor rendimiento académico. De este modo, incidir en que los adolescentes mantengan y desarrollen metas de aprendizaje, debería ser una prioridad en los contextos educativos. Así como conocer cuáles son los componentes disposicionales de los alumnos, ayudará a los agentes responsables de la educación (docentes, centros, etc.) a plantear estrategias personalizadas que maximicen la eficacia de las intervenciones.

Igualmente, el papel del razonamiento prosocial como variable relacionada con un mejor ajuste académico (Chen, Chen, y Kaspar, 2001; Inglés et al., 2011), debe ser tenido en cuenta por los agentes responsables de la educación, ya que es posible afirmar que, un mayor razonamiento prosocial es predictor de las calificaciones académicas, tal y como han planteado otros estudios longitudinales anteriormente realizados en otros contextos.

La creación de estrategias educativas que intervengan de forma directa en estas variables, reforzando aspectos como la tolerancia, la curiosidad, la ayuda al otro etc., podría ser de gran utilidad para alcanzar mejores niveles de rendimiento académico. Además, si se incluyen en las estrategias, la práctica de actividad físico deportiva, también resultaría positivo, ya que se encuentran resultados que acotan la existencia de relaciones entre la práctica regular de actividad físico-deportiva y el rendimiento académico.

En concreto, los resultados señalan que, los adolescentes con altas medias del factor apertura mental, tienen un alto rendimiento académico y presentan altos niveles de obsesividad. Lo que puede entenderse, como que los adolescentes se marcan (o se sienten que les marcan) unas metas educativas altas. Además, la necesidad de tener metas educativas para tener un rendimiento académico determinado, predice positivamente la existencia de ese rendimiento académico.

Por otro lado, los resultados sugieren que aquellos adolescentes con un perfil de personalidad en los que predomine la energía, el tesón y la apertura mental, a pesar de carecer de una elevada estabilidad emocional con respecto a su grupo, tendrán más probabilidades de tener un rendimiento académico de sobresaliente.

Junto con esto, aquellos adolescentes que presenten un razonamiento prosocial altamente internalizado junto con un menor razonamiento estereotipado, orientado a la aprobación y a la necesidad de los demás, serán calificados de sobresaliente. Por otro lado, los adolescentes que presentan altas metas educativas, deportivas y emancipativa, pero bajas metas interpersonales, también tendrán mayores posibilidades de ser sobresalientes en el contexto educativo.

A tenor de estos datos, se podría decir que el adolescente eficaz en cuanto al rendimiento académico, es aquel que tiene una clara orientación hacia su futuro académico y personal, que no prioriza el desarrollo de relaciones interpersonales, y que es capaz de trabajar en sus proyectos no solo con energía, sino con organización, capacidad de adaptación y perseverancia. Pero que además tiene un alto razonamiento prosocial internalizado, lo que implica que tiene consolidados unos valores personales y se comporta en base a ellos.

A priori, este podría considerarse el perfil del adolescente más eficaz en cuanto a su rendimiento académico. Pero los datos reflejan, que, este perfil esta compartido en gran medida con los adolescentes nada eficaces académicamente hablando, es decir, lo que se sitúan en el extremo opuesto al sobresaliente, los que están suspensos. Lo que ofrece la oportunidad para determinar, que es la respuesta funcional-disfuncional de variables que intervienen en los procesos de consecución del éxito o fracaso, la que les lleva a una determinado rendimiento académico u otro.

Ha resultado de gran interés conocer que, el funcionamiento de estas variables en los adolescentes muy eficaces y nada eficaces, coincide notablemente. De hecho, tanto sobresalientes como suspensos presentan un razonamiento internalizado superior a la media de sus compañeros, pero con la excepción de que los adolescentes no eficaces también presentan medias superiores al grupo en el componente de razonamiento estereotipado. Es

decir, a pesar de tener desarrollados una escala propia de valores por los que regir sus actos, se plantean a menudo preguntas en torno a la ideas de “bueno” o “malo”, “adecuado” o “no adecuado”, lo que “debería/tendrá que ser”.

Este patrón de coincidencia, con elementos diferenciadores, también aparece en los factores de personalidad. Como se ha señalado, los adolescentes eficaces, tiene un alto componente de energía, tesón y apertura mental, bajo componente de estabilidad emocional. Por el contrario, los adolescentes nada eficaces, presentan indicadores “normales” (en torno a la media del grupo), y además, destacan con altos indicadores de estabilidad emocional y bajos para afabilidad. Es decir, parece que la clave, en términos de personalidad, para lograr una funcionalidad académica está en el hecho de no tener una alta estabilidad emocional, pero si ser capaces de empatizar, cooperar y abrirnos a los compañeros. Mientras que para lograr la excelencia en funcionalidad, serán necesarias altas dosis de tesón y energía.

Por su parte, las metas presentadas por los adolescentes en términos de funcionalidad y desajuste, también comparten un “patrón”. De hecho, tanto los adolescentes sobresalientes como los suspensos, presentan bajos indicadores para metas interpersonales, (Ayudar a los demás, Ser sincero con los demás etc.) por lo que mantener las relaciones con los amigos, no parecer ser una prioridad en ninguno de los casos. Sin embargo, los adolescentes altamente funcionales, presentan una alta orientación hacia las metas educativas y emancipativa que no presentan los adolescentes no funcionales. Los adolescentes no funcionales, parecen priorizar metas sociopolíticas (“*Cambiar el sistema político actual*”, “*Defender mis ideales políticos*”, etc.) junto con una baja prioridad al compromiso personal (“*Conseguir las metas que me propongo*”, “*Esforzarme mucho en el logro de las metas*”, etc.).

Cumplimiento con las hipótesis de estudio

Una vez analizadas algunas de las ideas principales de los resultados obtenidos en este trabajo, se plantea, a continuación, el contraste de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

Hipótesis 1: Los rasgos de personalidad se mantendrán estables a lo largo de los tres años de estudio, y además existirán diferencias por sexo para los factores de estabilidad emocional y tesón. Y en relación a la actividad físico-deportiva existirá una relación estable con la personalidad, en especial para el factor energía. Y por su parte, también se reflejará una relación de funcionalidad entre el rendimiento académico de los adolescentes y la personalidad, en especial, con los factores de apertura mental y tesón.

Los resultados obtenidos, hacen pensar que, efectivamente, la personalidad se mantiene estable a lo largo del estudio, ya que la estabilidad absoluta encontrada en los factores de personalidad es significativa. Si bien, es necesario puntualizar que, en la última medida correspondiente a segundo de bachillerato, la estabilidad relativa es menos robusta con respecto al año anterior, que la que encontramos entre cuarto de la ESO y primero de bachiller, lo que nos lleva a pensar, que, a pesar de mantenerse estable, hay sutiles diferencias que se dan cuando el adolescente se acerca a la madurez personal.

Estos datos, están apoyados por la literatura, que viene a indicar que, los rasgos de personalidad tienen a mantenerse estables a lo largo de la vida (Caprara, Steca, Cervone, y Artístico, 2003; Fraley, 2002; Roberts y DelVecchio, 2002), pero que, cuando se trata de adolescentes, los cambios psicosociales y biológicos que se van sucediendo a lo largo de su transición hacia la vida adulta, la configuración de la personalidad ha de entenderse psicosocialmente y como un proceso dinámico (Carlo, 2014; Graziano, y Habashi, 2015) afectado por las vivencias sociales, emocionales (Hampson, Edmonds, Barckley, Goldberg, Dubanoski, y Hillier, 2016), niveles motivacionales tanto internos como externos (Allen y DeYoung, 2017) y otras variables psicológicas (Yamagata et al., 2006).

Por otra parte, analizar la estabilidad absoluta de los factores por separado, ha permitido conocer nuevos datos sobre el funcionamiento de los mismos. En concreto, se ha podido comprobar que, el factor energía funciona similar tanto en chicos como en chicas, y que su tendencia longitudinal es estable/inestable. Se ha observado que, en primero de bachiller, los adolescentes (chicos y chicas) presentan un descenso leve en este factor, que vuelve a alcanzar o superar los valores de la medición inicial, en segundo de bachiller (T3). Esto puede estar motivado por el cambio brusco en términos de exigencia educativa que se da

entre los cursos de cuarto de la ESO a primero de bachiller (Cavero y Angel, 2006; Calero, Escardíbul, y Choi, 2012) y puede que afecte a la percepción del autoconcepto que el adolescente hace de sí mismo, en cuanto que esta variable implica entusiasmo (dinamismo) y capacidad para sobresalir o capacidad para hacer valer su influencia con respecto al grupo (dominancia), y el contexto social más exigente puede que plantee dudas respecto la propia definición que el adolescente hace de sí mismo (Hampson, Edmonds, Barckley, Goldberg, Dubanoski, y Hillier, 2016; Vega, García y Llanos, 2009). Esta conclusión también está motivada por el hecho de que los niveles medios del factor energía se recuperen en 2º bachiller, lo que nos hace pensar que, a pesar de la variabilidad momentánea, y posiblemente contextual, conforme el adolescente madura, su energía se estabiliza y el contexto no es una condición para el factor. En este sentido, cabe aumentar la investigación específica que permita dilucidar, si realmente, los momentos contextuales críticos, modulan la percepción de como uno es en términos de energía, en etapas como la adolescencia, donde la persona y su personalidad, aún no están consolidadas.

Por su parte, la afabilidad, también muestra una tendencia estable al alza. Aunque si se analizan separadamente chicos y chicas, es posible ver que, en chicas se muestra estable (ya que no cambia sustancialmente) al alza, mientras que en los chicos, esta tendencia es a la baja. Estos datos, se muestran acorde a lo señalado por Caballo, Guillén, y Salazar (2009) o Astudillo y Valdez Cabrera, (2016), que indican que las mujeres tienen puntuaciones superiores en el factor de la afabilidad.

Respecto al tesón, longitudinalmente se mantiene estable, de hecho, parece ser el factor con mayor consistencia a lo largo del tiempo. A pesar de no mostrar diferencias de género en el estudio 1 (trasversal), el análisis longitudinal muestra una tendencia a que las chicas presenten mayores niveles de tesón que los chicos. Por su parte, la estabilidad emocional (único factor donde se encontraron diferencias significativas a favor de los hombres, por lo que se corrobora la hipótesis planteada).

La apertura mental también se presenta estable y, tanto chicos como chicas, presentan unas medias muy similares. Aunque las chicas están por encima de la media del grupo, ambos presentan una tendencia al alza segundo de bachiller con respecto a las dos ediciones anteriores (T1 y T2). En conclusión, se podría decir que, a lo largo del tiempo los

adolescentes tienden a mantenerse en unos niveles estables de energía, tesón y estabilidad emocional; en términos de afabilidad las chicas tienden mejorar su factor respecto a años anteriores, muestran que los chicos tienden a empeorar o mantener sus niveles previos; Pero, la apertura mental, aunque es similar en cuarto de la ESO y primero de Bachiller, en Segundo de Bachiller presenta una tendencia al alza.

Estos datos, pueden entenderse en los siguientes términos: Conforme el adolescente adquiere madurez, también adquiere apertura mental e inestabilidad emocional. Esta sutil pérdida de estabilidad emocional se puede explicar en los mismos términos que se argumentaba la variabilidad en el factor de energía: Cuando la exigencia contextual aumenta, y la personalidad no está suficientemente consolidada, pueden existir factores que se vean afectados en la medida que el autoconcepto del adolescente se determina en base a la relación que este establece con su entorno (Lluis, 2002; Van Aken, Lieshout, Scholte, y Haselager, 2002; Yu, 2014).

Respecto a las relaciones entre actividad físico-deportiva, los datos indican que, efectivamente, el factor de personalidad Energía, presenta relaciones con la práctica de actividad físico-deportiva, aunque las correlaciones no son excesivamente altas, las diferencias de medias entre federados y grupos de actividad físico-deportiva (baja, moderada o vigorosa) sostienen que cuando mayor es la práctica de actividad físico-deportiva, mayor presencia hay del factor energía y viceversa. Por otro lado, parece que la perseverancia y la estabilidad emocional también presentan cierta relación, aunque en menor grado, y sería necesario investigar en profundidad estas relaciones para poder aportar una argumentación sólida, pero a priori, es razonable pensar que, aquellos adolescentes que conviven en entornos de reto, frustración, superación etc., provistos desde contextos deportivos, presenten mayores puntuaciones de perseverancia y estabilidad emocional

Respecto a las relaciones que se establecen entre personalidad y rendimiento académico, la hipótesis de trabajo planteaba que, en base a la literatura (O'Connor y Paunonen, 2007; Poropat, 2009; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003).se encontrarían relaciones positivas con apertura mental y tesón. Los resultados muestran que, efectivamente, las variables de rendimiento académico, tesos, y apertura mental, correlacionan positivamente, mientras que estabilidad emocional correlaciona

negativamente. Sin embargo, las diferencias de medias solo aportaron diferencias para tesón, cuando los resultados académicos se comparan entre notables y aprobados.

Por otro lado, los análisis longitudinales, permitieron comprobar que, a grandes rasgos, los adolescentes que se catalogan de sobresalientes tienden a tener un perfil de personalidad donde sobresalen del grupo en energía, tesón y apertura mental, aunque presenten una reducida estabilidad emocional. Sin embargo, los adolescentes que se catalogan de suspenso, presentan un perfil superior al grupo en estabilidad emocional pero carecen de afabilidad, mientras que energía, o tesón, presentan puntuaciones entorno a la media del grupo.

Es decir, los adolescentes con altas calificaciones, son personas entusiastas, a las que les gusta sobresalir y hacer valer su influencia sobre los demás, que tienden a ser ordenados, meticulosos, perfeccionistas, y persisten en aquellas tareas u objetivos que se marcan, al mismo tiempo que les interesa conocer diferentes opiniones o estilos de vida, aunque no siempre puedan controlar sus emociones o impulsos. Mientras que, los adolescentes con bajas calificaciones, son personas con un alto componente de autocontrol, tanto emocional como de sus acciones, y al mismo tiempo carecen de habilidades sociales que les permitan sentirse cómodos en actividades que requieran interacción social.

Hipótesis 2: Las orientaciones de metas, mostraran variaciones a lo largo de los 3 años de estudio. Así, mismo, existirá una relación estable entre la orientación de metas académicas y el rendimiento académico y la orientación de metas deportivas y la actividad-físico deportiva presentada por los adolescentes. De manera que, los adolescentes con mayor rendimiento académico, presentaran mayores metas educativas y los adolescentes que presenten mayor práctica de actividad físico-deportiva, presentaran mayor orientación de metas deportivas.

Apoyados en los resultados de Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón, y Valle, (2010), donde se reflejaba una variabilidad en las metas adolescentes según el curso académico analizado, y en concreto detectaron que la orientación hacia metas de aprendizaje y metas de logro aumentaba a través de los cursos académicos, desde 2º a 4º de E.S.O y desde 1º a 4º de E.S.O., respectivamente, mientras que la orientación motivacional

hacia metas de refuerzo social disminuyó con el paso de los años de 1° E.S.O. a 3° y a 4° de E.S.O.

Por su parte, Wigfield y Wagner, 2005 también señalan diferencias evolutivas en la presencia de metas. Los estudios realizados que tienen por objetivo analizar las orientaciones de metas, señalan cambios y variaciones significativas a lo largo de los cursos académicos. De hecho, la literatura (Bouffard, Vezeau y Bordeleau, 1998; Fung, Mei-Tai, Sun-Keung, 2007; Sanz de Acedo et al, 2003) muestra como la orientación de metas educativas o hacia el aprendizaje tiende a aumentar en primaria, disminuyendo progresivamente en la etapa secundaria, lo que se argumenta por el aumento de dificultad de los niveles y tareas escolares, que hace al adolescente percibirse menos competente en este contexto escolar. Además, estos autores, indican que las metas presentan una naturaleza adaptativa respecto a los cambios del desarrollo, de ahí, que las metas de rendimiento aumenten cuando las metas de aprendizaje disminuyen.

Los resultados obtenidos efectivamente hacen pensar que las metas no se mantienen estables a lo largo de los 3 años de la adolescencia. De hecho, en cuanto a estabilidad relativa se encuentra un que, la estabilidad de las metas es alta entre 4° de la eso y 1° de bachiller, pero no lo es tanto entre 1° de bachiller y 2° de bachiller, lo cual nos lleva a pensar que, en 2° bachiller las metas de los adolescentes sufren variaciones.

Al analizar los factores por separado, se encontró que a lo largo de los tres años de estudio, las metas deportivas, educativas e interpersonales sufrieron un descenso significativo, es decir, dejaron de ser tan importantes para los adolescentes. Mientras que las metas emancipativas y sociopolíticas sufrieron un aumento considerable en la escala de prioridades de los adolescentes.

Estos resultados, nos llevan a pensar que la madurez de los adolescentes les lleva a ser más conscientes de su entorno y comienzan a priorizar aspectos más propios de los adultos como por ejemplo ser autosuficiente económicamente o vivir solo, mientras que otros aspectos más triviales de la vida como por ejemplo, ser bueno en el deporte o sacar altas notas y tener amigos en abundancia, dejan de considerarse tan importantes, como lo eran uno o dos años atrás.

Por otro lado, el impacto que tienen las metas de los adolescentes en su rendimiento académico fue estudiado por Portolés (2014), encontrando que las metas educativas e interpersonales se relacionaban significativamente con mayores puntuaciones de rendimiento académico, mientras que las metas de reconocimiento social, emancipativas o sociopolíticas, se relacionaban con un menor rendimiento académico

Los resultados obtenidos, señalan que relaciona rendimiento académico y metas, solo existen diferencias significativas en las metas educativas, a favor de los grupos que presentan resultados de aprobado, notable o sobresaliente, respecto a los que presentan resultados de suspenso, resultados, que están en la línea de lo indicado por Portolés (2014). Además, el modelo relacional, permitió conocer que la nota media de los adolescentes, estaba relacionada positivamente con las metas educativas y negativamente con las deportivas. Por su parte, el estudio transversal, permitió conocer los perfiles o patrones que tienen los estudiantes en cuanto a orientaciones de metas. Los datos permitieron conocer que los estudiantes sobresalientes tienen una orientación de metas superior a la media en metas Deportivas, Emancipativa, Educativas y Compromiso Personal, mientras que las metas interpersonales se muestran inferiores a las medias del grupo. Por su parte, los estudiantes suspensos, mostraron un patrón de metas donde las metas Sociopolíticas son superiores a la media, mientras que las metas Interpersonales, Emancipativas, Educativas y de Compromiso Personal se muestran inferiores a la media del grupo. De este modo, se confirma la hipótesis planteada.

En cuanto a la relación que mantienen las metas con la práctica de actividad físico-deportiva, se anticipó que existiría una clara relación entre ambas, atendiendo a que los marcos teóricos más habituales utilizados para examinar la motivación del adolescente son la Teoría de Metas (Dweck, 1986; Elliot, Gable, y Mapes, 2006; Nicholls, 1989) y la Teoría de las Metas de Logro (Duda y Nicholls, 1992; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006). Balaguer, Castillo, Tomás y Duda (1997), señalan que la forma en la que los sujetos construyen, interpretan y procesan la información influirá en sus sentimientos y conductas. Por este motivo, se consideró que existiría una relación clara entre las conductas y metas deportivas.

Los resultados indican que, tanto los adolescentes que declararon realizar una actividad físico-deportiva de intensidad vigorosa (criterios de la OMS) como los que estaban federados, presentan diferencias significativas hacia las metas deportivas, pero también hacia las metas de reconocimiento social. Por otro lado, las correlaciones obtenidas entre ambas variables fueron moderadas, por lo que, se puede indicar que efectivamente, los adolescentes orientados a metas deportivas presentaran mayores tasas de practica actividad físico-deportiva y viceversa.

Hipótesis 3: El razonamiento prosocial presentará variabilidad a lo largo de todo el periodo de estudio (adolescencia media). Así mismo, se evidenciara una tendencia significativa hacia la orientación prosocial internalizada y estereotipada en chicas, y hacia hedonismo y de aprobación en chicos. Además, se reflejará una relación de funcionalidad entre el rendimiento académico de los adolescentes y las variables de razonamiento prosocial, en especial con el razonamiento prosocial internalizado.

Carlo et al., (1996) señala efectos principales significativos de género razonamiento orientado a la aprobación estereotipada el internalizado por sexo, de ahí que se esperase que las chicas presenten una clara orientación hacia el razonamiento prosocial de tipo estereotipado e internalizado, mientras que los chicos lo harían hacia el razonamiento de aprobación.

En la misma línea, Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, Shea (1991) señalan que en las mujeres aparece antes el razonamiento moral autoreflexivo orientado al otro y que las puntuaciones generales de razonamiento prosocial son significativamente mayores que en los chicos. A pesar de esto, encontraron que aunque las chicas mostraron antes razonamiento autoreflexivos, los chicos alcanzaron los mismos niveles que las chicas en la adolescencia. Del mismo modo encuentran que el razonamiento hedonista aumenta durante la adolescencia temprana, aunque los chicos presentan un mayor aumento que las mujeres, lo que explicaría la aparición más tardía de razonamiento moral autoreflexivo.

Los resultados que hacen referencia a esta hipótesis, permiten aceptarla con puntualizaciones, ya que en algunos factores, la variabilidad se da en el total del grupo, y en otros, la variabilidad está asociada al sexo. Por un lado, si es posible afirmar que existe una variabilidad a lo largo de la adolescencia, ya que existe un comportamiento diferenciado a lo largo del tiempo para los factores. En concreto, el factor de razonamiento hedonista, aumenta en la etapa final de la adolescencia, es decir, en segundo de bachiller, lo que está en consonancia con los resultados de Eisenberg et al. (1991) que señalan que el razonamiento hedonista disminuye bruscamente con la edad hasta los 11-12 años y posteriormente aumenta ligeramente en la adolescencia. Además, esta variabilidad también se muestra por sexos, ya que los chicos si presentan un cambio longitudinal significativo, mientras que las chicas no lo hacen. Además, en 2º de bachiller las medias por género se igualan, por lo que se puede asumir una variabilidad para este factor, aunque cabe señalar, que serán los chicos quienes muestran mayor variabilidad hedonista en la etapa adolescente.

Por su parte, los factores de razonamiento prosocial orientado a la necesidad y a la aprobación no muestra variabilidad, aunque conviene destacar que para ambos grupos las puntuaciones tienen a moderarse y agruparse en la tercera medición y la chicas, y en general, las chicas, muestran mayor orientación a la ch, mientras que los chicos presentan una mayor tendencia a la aprobación. Por último, el factor internalizado, muestra variabilidad solamente en los chicos, que tienen a reducir este tipo de razonamiento.

Estos datos longitudinales, están en consonancia, con los encontrados en el estudio transversal, donde se señalaban diferencias significativas a favor de las chicas en necesidad, y a favor de los chicos en orientación a la aprobación. Si bien es cierto, que el hedonismo en hombres no presenta diferencias con las chicas, a la hora de analizar su trayectoria, si muestra un cambio significativo a lo largo de los 3 años de estudio, de manera que las medias por sexos se igualan en el tercer año. Estos resultados se encuentran en la línea de lo expuesto por Mestre et al. (1999) donde señalan un mayor uso del razonamiento hedonista por parte de los chicos, pero que tales diferencias se atenúan con el paso de los años hasta desaparecer.

Respecto al papel que juega el razonamiento prosocial en el rendimiento académico, se ha podido comprobar, que por sí solo, no es un factor determinante, pero que junto con otros que lo hacen operativo, el razonamiento prosocial sí que tiene un rol en la argumentación del ajuste académico de los adolescentes. El hecho de que no se haya podido comprobar su importancia, recaen en que los análisis realizados no permiten diferenciar entre perfiles, y tras realizar el estudio longitudinal, se ha podido comprobar que tanto los adolescentes sobresalientes, como los suspensos, comparten muchas de las características de razonamiento prosocial, en concreto, ambos grupos tienen una orientación superior a la media en razonamiento internalizado, pero además tiene una orientación inferior a la media en hedonismo y necesidad. Sin embargo, los grupos difieren en razonamiento de aprobación y estereotipado, encontrándose los sobresalientes por debajo de la media del grupo en ambos factores, mientras que los suspensos, se sitúan en torno a la media y por encima de ella respectivamente. Estos datos, requieren de un análisis más profundo y un aumento de la investigación que permita determinar, si el razonamiento prosocial para que sea realmente funcional, requiere de ser internalizado, o por el contrario, lo que realmente es importante, es que no sea estereotipado.

Hipótesis 4: Se reflejará una relación entre la práctica de actividad físico deportiva, y el razonamiento prosocial. De manera que, aquellos adolescentes que realicen actividad física regular, mostraran mejores indicadores de razonamiento prosocial. Y cuando la actividad físico-deportiva realizada sea en entornos federados, los adolescentes señalaran una orientación prosocial hacia la internalización.

Moeijes, Van-Busschbach, Fortuin, Bosscher y Twisk (2017), señalan que existe una relación entre actividad físico-deportiva y prosocialidad, en concreto, señalan, que existen menos problemas de internalización y externalización, y mejor comportamiento prosocial entre los niños que declaraban ser miembros del club deportivo. También mostraron menos problemas de internalización, a medida que aumentaba la frecuencia de la participación deportiva.

En este caso, esta hipótesis no ha podido ser corroborada en este estudio. Si bien es cierto que los resultados se refieren a razonamiento prosocial y la literatura existente versa sobre el comportamiento prosocial, nuestros resultados nos muestran que no existen diferencias significativas en base al volumen de actividad física que realizan los adolescentes, de hecho, ninguno de los factores de prosocialidad presenta correlaciones significativas con la práctica de actividad física, y tampoco se encuentran diferencias cuando se agrupa el volumen de práctica físico-deportiva siguiendo los criterios de la OMS (baja, moderada o vigorosa). A pesar de esto, cuando se realiza una diferenciación atendiendo a si el adolescente realiza práctica de actividad físico-deportiva federada, se encuentran resultados diferentes a los esperados, ya que los que se encuentran federados presentan mayores medias de razonamiento prosocial orientado a la aprobación y a la necesidad, que los no federados. Es decir, que el hecho de practicar más actividad físico-deportiva y además hacerlo en entornos competitivos regulados, genera en los adolescentes una orientación de razonamiento donde se prima la opinión y necesidades del otro.

Estos datos, al contrario de lo esperado, nos hacen reflexionar sobre las implicaciones personales que tiene el deporte regulado a edades tempranas, si bien los estudios indican que existe una relación positiva con la conducta prosocial y la práctica de actividad físico-deportiva (Hellinson, 2003; Sánchez-Alcaráz, Gómez, Valero, De la Cruz y Esteban, 2012; Martínez y González, 2017), este nuevo hallazgo, nos lleva a pensar, que esa correspondencia con la conducta (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005), no está teniendo los efectos esperados en la formación del adolescente, ya que, a pesar de ejecutar conductas prosociales, no llega a desarrollar una escala de valores consistente para consigo mismo, sino que lo hace en base a las opiniones y necesidades de los demás.

Es decir, el deporte federado, está generando en la persona un discurso mental donde las propias acciones se deciden y ejecutan atendiendo a criterios externos, lo que en absoluto fomenta el desarrollo equilibrado de la persona en términos de auto-concepto y autonomía, sino todo lo contrario.

Otros hallazgos que ponen de manifiesto la relación entre actividad físico-deportiva y prosocialidad, son los reflejados por Moeijes, Van-Busschbach, Fortuin, Bosscher y Twisk

(2017), que examinan las asociaciones entre la participación deportiva y 3 aspectos de la salud psicosocial en los niños: problemas de internalización, externalización y comportamiento prosocial. Para ello, analizaron las respuestas transversales de 2062 estudiantes holandeses de cuarto y quinto grado, mediante pruebas de participación deportiva y fortalezas personales. Concluyeron que existen menos problemas de internalización y externalización, y mejor comportamiento prosocial entre los niños que declaraban ser miembros del club deportivo. También mostraron menos problemas de internalización, a medida que aumentaba la frecuencia de la participación deportiva

Hipótesis 5: *La conexión entre las carteristas de personalidad, orientación prosocial y metas, establecerán una relación funcional para la explicación del rendimiento en el contexto educativo.*

A razón de esta hipótesis, se puso a prueba un modelo teórico que permitiera comprender cómo las características de personalidad intervienen en la construcción psicosociológica del adolescente, y se establecer relaciones de funcionalidad e influencia a través de variables como las metas y el razonamiento prosocial, en el rendimiento académico.

Desde un punto de vista general, los resultados apoyaron las hipótesis planteadas de forma parcial, mostrando predicción de cinco dimensiones de la personalidad, sobre las metas interpersonal, emancipativa y educativa, las cuales predijeron también el razonamiento prosocial internalizado y hedonista.

Tal y como se esperaba, tal razonamiento prosocial internalizado predijo positivamente el rendimiento académico, aunque al principio de forma sutil, el tercer año, su capacidad predictiva se igualó con el razonamiento hedonista, lo cual, tiene sentido, entendiendo que, se está evaluando el propio rendimiento académico y no el papel que tienen los adolescentes en el rendimiento académico de los compañeros.

Los resultados del estudio, revelan que las metas con capacidad predictiva del rendimiento académico, cuando media el razonamiento prosocial, son las educativas, emancipativa e interpersonales, aunque las metas educativas también tienen capacidad predictiva directa sobre el rendimiento académico. Al probar el modelo longitudinalmente,

ha sido posible corroborar que, las metas interpersonales aumentan su capacidad predictiva del rendimiento académico en el tercer año, al igual que lo hace el razonamiento prosocial internalizado. La argumentación que hacemos de esta evolución y capacidad predictiva de las metas educativas e interpersonales está sujeta a que, en el contexto académico la interrelación con los demás, el trabajo en equipo y la convivencia son indispensables para alcanzar adecuados niveles de rendimiento y el adolescente, progresivamente, junto con su proceso de maduración, lo integra en su patrón de orientaciones vitales. Estos datos, se ajustan a la literatura científica emergentes, que señala relaciones muy significativas entre el rendimiento académico de los estudiantes, y la interacción eficaz con su entorno escolar según las demandas académicas y los desafíos (Caprara y Cervone, 2000; Cazan y Schiopca, 2014; Gutiérrez et al. 2010; Vazsonyi et al., 2015).

El modelo también sugiere que, aunque las dimensiones de energía, afabilidad y tesón tienen un impacto sobre el rendimiento académico (Astudillo y Valdez, 2016; Caballo, Guillén, y Salazar, 2009), es a través de los aspectos procedimentales aportados (metas creadas o el razonamiento prosocial) cómo se “operativizan”, y se convierten en conductas funcionales en un contexto social como es la escuela por parte de los adolescentes.

De esta forma, el modelo analizado permite acercarse a una explicación sobre la contribución funcional de las condiciones de personalidad y orientación vital de metas para los adolescentes, incluidas en sus respuestas sociales (razonamientos y conductas prosociales), para la predicción del rendimiento académico.

Limitaciones y Líneas Futuras

No obstante, es necesario señalar algunas limitaciones que han de ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar estos resultados. Si bien los aspectos individuales (recursos y habilidades de relación, de autorregulación emocional, etc.) y/o psicosociales (cultura, género, otros contextos educativos, entre otros) implicados en el presente trabajo, centrados en las metas adolescentes, personalidad y razonamiento prosocial hacen de éste un modelo oportuno, también desprecia el valor de otras variables no contempladas sobre el rendimiento académico (influencias paternas, historia de fracasos o éxitos académicos, perfil del profesorado, u orientación o recursos educativos).

En este sentido, se considera que la línea que marca el presente trabajo contempla un camino de investigaciones novedoso, con muy interesantes y oportunas propuestas, contemplando tal variabilidad psicosocial, evitando “*modelos estancos*” sobre la respuesta social e individual sobre el rendimiento académico o cualquier otra faceta de valor, profundizando en el desarrollo de las dificultades o potencialidades de socialización en los adolescentes en cuanto a la valoración del éxito, a través del cuál se construyen los individuos a lo largo de numerosas facetas (académicas, personales, sociales, laborales, deportivas, etc.).

De la misma manera, planteamientos para futuros trabajos, señalan la necesidad de la medición del éxito de los adolescentes con otro tipo de medidas distintas al rendimiento académico. Que se acote un poco más la naturaleza del éxito general (familiar, social, personal, psicológico), de forma que se tenga una imagen más clara de la relevancia de las variables personales, de aprendizaje e interacción con los contextos influyen, ya no únicamente a la eficacia académica, sino al ajuste adaptativo de los adolescentes a los contextos particulares donde se desarrollan.

Combinar el proceso estudiado, con otros aspectos más estructurales (factores cognitivos y de inteligencia) o contextuales (clima motivacional del contexto por parte de profesores o padres), deberán ser abordados en próximas líneas de investigación. De esta manera, se comprenderán con mayor amplitud, los procesos de construcción psicosociológica y cómo derivan en unas respuestas psicológicas, actitudinales y sociales concretas, que permitan la explicación mucho más profunda de cómo el adolescente configura su personalidad de manera funcional sobre las señales derivadas de sí mismos, sus autovaloraciones (autoestima) y descripciones de sí mismos (autoconcepto), y no dejarlas tan a virtud de sus grados de satisfacción o no sobre elementos tan estructurales en sus vidas como el tener más o menos cantidad o calidad en las relaciones sociales, un mayor o menor rendimiento académico, o de maneras más específicas, rendimientos deportivos o compleción física.

En otro orden, estudios con resultados similares, podrán servir para diseñar programas de entrenamiento psicológico en contextos educativos, dirigidos a posibilitar creencias sólidas que refuercen internamente el conocerse a sí mismo y generen al adolescente una

búsqueda del autodescubrimiento personal constante. Incluso, facilitar el diseño y la creación de programas de asesoramiento e información a figuras significativas (entrenadores, profesores, padres, otros familiares,...) y válidas para el adecuado trabajo con adolescentes ya desde su etapa escolar, y preparando recursos de manera mucho más acertada para sus posteriores etapas en la vida adulta (la emancipación, la universidad, el mundo laboral,...).

Ahondar en el estudio pormenorizado de cada una de las variables estudiadas y su combinación, buscando ofrecer, sobre la base de este, una mayor claridad si cabe de lo aquí demostrado. En este sentido, una de las cuestiones no tenidas en cuenta en el diseño del presente trabajo y si planteadas a lo largo del mismo, es el estudio de las mismas relaciones con hacía indicadores de bienestar, concretamente del bienestar psicológico. Por ello, encontrar otras variables psicológicas influyentes en la configuración de las actitudes en la adolescencia, permitirá incorporarlas a los perfiles estudiados como indicadores, para orientar con muchos más elementos de juicio hacia cómo se realizan procesos de autopercepción sobre la eficacia percibida de la conducta, la funcionalidad de las estrategia y recursos que se ponen en marcha, y la actividad psicológica del propio adolescente en constante interacción con su entorno más cercano, y cada vez más con sus expectativas sobre la conducta social para etapas posteriores en la edad adulta.

Otro de los retos que surgen del presente trabajo, es el de elaborar instrumentos y herramientas de evaluación que faciliten la recogida de información de los distintas variables psicológicas que puedan estar influyendo en los procesos actitudinales. Más directos, más clarificadores, y que ofrezcan mayor fiabilidad incluso sobre los datos obtenidos, para que pueda generarse una correcta y eficaz transferencia a programas aplicados de asesoramiento y/o intervención en contextos educativos o de otra índole (en la familia o en el deporte, por ejemplo), donde se interfiera directa o indirectamente en las variables objeto de estudio.

Referencias Bibliográficas

A

- Aderman, D., & Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2),141.
- Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Routledge.
- Alessandri, G., Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of personality*, 77(4), 1229-1259.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Thompson, M. S. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 665-682.
- Allen, T. A., & DeYoung, C. G. (2017). Personality neuroscience and the five factor model. *Oxford handbook of the five factor model*, 319-352.
- Allport, G.W. (1937). *Personality. A psychological interpretation*. New York, Buenos Aires: Holt, Rinehart and Winston, Paidos.
- Asociación Médica Mundial. (2000). Declaración de Helsinki, los principios éticos para la investigación médica en seres humanos. 52ª Asamblea General de la AMM, Edimburgo. Escocia.
- Astudillo Peña, J. C., & Valdez Cabrera, J. D. (2016). *Niveles de ansiedad, afabilidad y estabilidad emocional como influencia frente al proceso de ingreso a la universidad en jóvenes bachilleres aspirantes a la carrera de Psicología Clínica*(Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Auné, S., Abal, F., & Attorresi, H. (2015). Diseño y construcción de una escala de conducta prosocial para adultos. *prensa. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*.

Axelrod, R., & Hamilton, W. D. (1981). The evolution of cooperation. *science*, 21(4489), 1390-1396.

B

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*: 4, Special Issue: Self-Efficacy Theory in Contemporary Psychology (pp, 359-373).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In R. F. Baumeister (Ed.) (1999). *The self in social psychology. Key readings in social psychology*, 285-298. Philadelphia, PA: Psychology Press/Taylor & Francis.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual. Review. Psychology*,. 52, 1-26

Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education and Behavior*, 31 (2), 143-164.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72,187-206.

Bara, M.G., Scipiao, L.C. y Guillén, F. (2004). La personalidad de deportistas brasileños de alto nivel: Comparación entre diferentes modalidades deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4 (1.2), 117-127.

Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645-664.

- Basinger, K. S., & Gibbs, J. C. (1987). Validation of the sociomoral reflection objective measure—short form. *Psychological Reports*, 61(1), 139-146.
- Bassi, M., Steca, P., Monzani, D., Greco, A., & Delle Fave, A. (2014). Personality and optimal experience in adolescence: Implications for well-being and development. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 829-843.
- Batista, J.M., y Coenders, G. (2000). Modelos de ecuaciones estructurales. Madrid: La Murallafrom.
- Batson, C. D., Eklund, J. H., Chermok, V. L., Hoyt, J. L., & Ortiz, B. G. (2007). An additional antecedent of empathic concern: valuing the welfare of the person in need. *Journal of personality and social psychology*, 93(1), 65.
- Bermúdez, L. (1998). Cuestionario Big Five. 2ª Edición. *Adaptación al castellano del Cuestionario BFQ de G.V. Caprara, Barbaranelli, y Borgogni (1993)*. Madrid: Tea ediciones.
- Bernande, M. (2014). Subjective and objective factors of youth achievement strategy. *Education in a Changing Society*, 1, 84-93.
- Bierhoff, H. W., & Rohmann, E. (2004). Altruistic personality in the context of the empathy–altruism hypothesis. *European Journal of Personality*, 18(4), 351-365.
- Black, CR, Weinstein, EA, y Tanur, JM (1974). Interés propio y expectativas de altruismo en situaciones de intercambio. *The Sociological Quarterly* , 15 (2), 242-252.
- Boehm, C. (1999). Unto others: The evolution and psychology of unselfish behavior. *American Anthropologist*, 101(3), 702-703.
- Boeree, G. (2003). Teorías de la personalidad, de Abraham Maslow
- Boland, J. K., Damnjanovic, T., & Anderson, J. L. (2018, in press). Evaluating the role of functional impairment in personality psychopathology. *Psychiatry Research*.

- Borrás, C., Palmer, A., Hernández, A., & Llobera, J. (2017). Socio-cognitive and personal characteristics of juvenile offenders: a field study. *International Journal of Psychological Research*, 10(1), 45-52
- Bouchard, T. y Loehlin, J. (2001). Genes, Evolution, and Personality. *Behavior Genetics*, 31 (3), 243-273.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 309-319.
- Broc, M. Á. (2017). Rendimiento Académico Y Otras Variables Psicosocio-Familiares En Alumnos De Educación Secundaria Obligatoria. *European Scientific Journal*, 13(5), 50-69. doi:10.19044/esj.2017.v13n5p50
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, 154, 136-136.
- Browne, M. W., & Du Toit, S. H. (1992). Automated fitting of nonstandard models. *Multivariate Behavioral Research*, 27(2), 269-300.
- Bruner, MW, Boardley, ID, Benson, AJ, Wilson, KS, Root, Z., Turnnidge, J., y Cote, J. (2017). Desenredar las relaciones entre la identidad social y el comportamiento prosocial y antisocial en el deporte juvenil competitivo. *Revista de juventud y adolescencia* , 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0769-2>
- Bruner, MW, Boardley, ID, y Côté, J. (2014). Identidad social y comportamiento prosocial y antisocial en el deporte juvenil. *Psicología del Deporte y el Ejercicio* , 15 (1), 56-64.
- Bueno, J., Weinberg, R. S., Fernández-Castro, J., & Capdevila, L. (2008). Emotional and motivational mechanisms mediating the influence of goal setting on endurance athletes' performance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(6), 786-799.

Bunketorp Käll, L., Malmgren, H., Olsson, E., Lindén, T., y Nilsson, M. (2015). Efectos de una intervención de actividad física curricular en el rendimiento escolar, el bienestar y el desarrollo cerebral de los niños. *Journal of School Health* , 85(10), 704-713. DOI: 10.1111 / josh.12303

Burger, K., & Samuel, R. (2017). The role of perceived stress and self-efficacy in young people's life satisfaction: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 46(1), 78-90.

C

Caballo, V., Guillén, J., & Salazar, I. (2009). Estilos, rasgos y trastornos de la personalidad: interrelaciones y diferencias asociadas al sexo. *Psico*, 40(3), 319-327.

Calero, J., Escardíbul, J. O., & Choi, Á. (2012). El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 69-104.

Calvo, A. J., González, R., y Martorell, M. C. (2001). Variables related to prosocial behaviour in childhood and adolescence: Personality, self-concept and gender. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95–111.

Caprara, G. V. (2009). Positive orientation: Turning potentials into optimal functioning. *European Health Psychologist*, 11(3), 46-48.

Caprara, G. V. (2010). W kierunku integracji teorii cech i społecznopoznawczej [Trait Theory and Social Cognitive Theory towards an Integration]. In: S. Nowosad & B. Żurek (Eds.). *Barwy nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Caprara, G. V., & Bonino, S. (Eds.). (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Edizioni Erickson.

Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of personality*, 7(1), 19-36.

- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), 1289.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Caprara, G. V., y Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, dynamics, and potentials*. Cambridge University Press.
- Caprara, G., Vecchione, M., Barbaranelli, C., y Alessandri, G. (2013). Estabilidad emocional y las creencias de eficacia de autorregulación afectivos: Las pruebas de integración entre teoría de los rasgos y la teoría cognitiva social. *European Journal of Personality*, 27(2), 145-154.
- Caprara, G.V., Steca, P., Cervone, D. y Artístico, D. (2004). The Contribution of Self-Efficacy Beliefs to Dispositional Shyness: On Social-Cognitive Systems and the Development of Personality Dispositions. *Journal of Personalit.*, 71 (6), 943-970.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically-based morality. En M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551-579). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. *Handbook of moral development*, 2, 208-234.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349.

- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The journal of early adolescence*, 23(1), 107-134.
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., & Rotenberg, K. J. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental psychology*, 27(3), 456.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M. S., y Frohlich, 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.
- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P., & Koller, S. H. (2001). Between-or within-culture variation?: Culture group as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(6), 559-579.
- Cattaneo & Schmidt (2014). *Escala de Metas de Vida para adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Cavero, M. Á., & Angel, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de educación*, 340, 379-414.
- Cazan, A. M., y Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Cecchini, J.A., Fernández, J., González, C., y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.

- Cervantes, M. C. M., & González, M. L. G. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Cervone, D. (2004). Personality assessment: Tapping the social-cognitive architecture of personality. *Behavior Therapy*, 35(1), 113-129.
- Cervone, D., y Shoda, Y. (1999). *The Coherence of Personality: Social-cognitive Bases of Consistency, Variability, and Organization*. Guilford Press.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of research in personality*, 37(4), 319-338.
- Chen, X., Chen, H., y Kaspar, V. (2001). El funcionamiento social grupal y el ajuste socioemocional y escolar individual en niños chinos. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 264-299.
- Chen, X., Morin, A. J., Parker, P. D., & Marsh, H. W. (2015). Developmental investigation of the domain-specific nature of the life satisfaction construct across the post-school transition. *Developmental Psychology*, 51(8), 1074.
- Chou, C.-P., y Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. Sage Publications, Inc.
- Ciorciari, J., & Gountas, J. (2016). Functional Cortical networks associated with personality, emotional intelligence and decision making. *International Journal of Psychophysiology*, 108, 43-43.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgement: Volume 2, Standard issue scoring manual* (Vol. 2). Cambridge university press.
- Cook, A., & Maree, J. G. (2016). Efficacy of using career and self-construction to help learners manage career-related transitions. *South African Journal of Education*, 36(1), 1-11

Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171–200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>

D

Dalle Grave, R., Calugi, S., & El Ghoch, M. (2018). Are Personality Characteristics as Measured by the Temperament and Character Inventory (TCI) Associated with Obesity Treatment Outcomes? A Systematic Review. *Current Obesity Reports*, 7(1), 27-36.

Damon, W. 1977. *The Social World of the Child*, San Francisco: Jossey-Bass

Danioni, F., y Barni, D. (2017). Las relaciones entre los valores personales de los adolescentes y las conductas prosociales y antisociales en los deportes de equipo. *Revista Internacional de Deporte y Psicología del Ejercicio* , 1-18.

Darley, S. y Latané (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-388.

Darlington, P. J. (1978). Altruism: Its characteristics and solution (set and groupselection/kin selection/human evolution). *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 75, No. 1, 385- 389

De Raad, B. y Peabody, D. (2005). Cross-culturally recurrent personality factors: analyses of three factors. *European Journal of Personality*, 19 (6), pp, 451-474.

Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W., y Pearson, R. A. (2016). Más allá de los cinco grandes: El papel mediador de la orientación de meta en la relación entre centrales autoevaluaciones y rendimiento académico. *Revista Internacional de Gestión de la Educación*, 14(3), 273-285.

Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista española de pedagogía*, 67-83.

- Di Giunta, L., Pastorelli, C., Thartori, E., Lunetti, C., Bacchini, D., D'Amico, F., ... & Lansford, J. (2016). The Influence of Adolescents' Abilities to Regulate Emotions and their Beliefs about Being Able to Regulate Emotions on School Performance. In *EDULEARN16 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, July 4th-6th, 2016*. IATED Academy.
- Dijkstra, J. K., y Gest, S. D. (2015). Peer Norma prominencia para el logro académico, conducta prosocial y la intimidación: Implicaciones para las experiencias escolares de los adolescentes. *The Journal of Early Adolescence*, 35 (1), 79–96.
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.
- Doctoroff, G.L. & Arnold, D.H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113.
- Durán-DOI, M. Á. F., Seguí, P. V., & López, M. J. C. (2016). Eficacia del programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos para el desarrollo de la competencia social de adolescentes en situación de riesgo de inadaptación social. *Informacio psicologica*, (110), 39-50.

E

- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., ... & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The journal of positive psychology*, 6(1), 4-16.
- Eisenberg Cordero Ferrera, J. M. (2015) Factores del éxito escolar En condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370. 172-198.
- Eisenberg N., & Spinrad T. L. (2014). "Multidimensionalidad del comportamiento prosocial", en *Las complejidades de criar a los niños prosociales: un examen de la*

- multidimensionalidad de los comportamientos prosociales , eds Padilla-Walker L., Carlo G., editores. (Oxford: Oxford University Press;), 17 – 39
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1980). Altruism and the Assessment of Empathy in the Preschool Years. *Child Development*, 51 (2), 552-557.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (2003). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In *The development of prosocial behavior*(pp. 219-249).
- Eisenberg, N. (1996). Meta-emotion and socialization of emotion in the family—A topic whose time has come: Comment on Gottman et al.(1996).
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Ediciones Morata.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N. (2009). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. En M. Mikulincer & Ph. R. Shaver. *Prosocial motives, emotions, and behavior. The better angels of nature. The Herzlyia Symposium on Personality and Social Psychology*. American Psychological Association.
- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2008). Empathy-related and prosocial responding: Conceptions and correlates during development.

- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., y Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child development*, 66(4), 1179-1197. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.193>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of research on adolescence*, 15(3), 235-260.
- Eisenberg, N., Eggum, ND, y Di Giunta, L. (2010). Respuesta relacionada con la empatía: Asociaciones con comportamiento prosocial, agresión y relaciones intergrupales. *Cuestiones sociales y revisión de políticas* , 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (1998). Prosocial development. John Wiley & Sons, Inc..
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 993.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental psychology*, 50(1), 58. doi:10.1037/a0032990

- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19(6), 846.
- Eisenberg, N., Morris, A. S., McDaniel, B., & Spinrad, T. L. (2004). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 2, 155-188
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*, 2005(109), 109-118.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child development*, 72(2), 518-534.
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., Mcnalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27 (5), 849–857.
- Eisenberg-Berg, N. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14(2), 185.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental psychology*, 15(2), 128.
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child development*, 356-363.
- Eisenberg-Berg, N., & Roth, K. (1980). Development of young children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, 16(4), 375.
- Eisenberg-Berg, N., y Neal, C. (1979). Children's moral reasoning about their own spontaneous prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 15(2), 228.

- Endendijk, J.J., Groeneveld, M.G., Bakermnans-Kranenvurg, M.J. y Mesman, J. (2016). Gender- Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PLoS ONE*, 11(7), e0159193.
- Endendijk, J.J., Groeneveld, M.G., Bakermnans-Kranenvurg, M.J. y Mesman, J. (2016). Gender- Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PLoS ONE*, 11(7),
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M., & Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child development*, 1190-1206.
- Epinosa, P., & Jóluskin, G. (1999). Razonamiento Moral, Utilización de Heurísticos e Indicadores de Actividad Cognitiva: Aportes para un Modelo de Conducta Prosocial. *Psyke*, 8(2).
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escrivá, M. V. M., Tur, A. M., y Del Barrio, M. V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. conducta agresiva, inestabilidad y prosociabilidad. *Acción Psicológica*, 3(1), 7–20. <https://doi.org/10.5944/ap.3.1.496>
- Eshel, Y., Sharabany, R. & Barsade, E. (2003). Reciprocated and unreciprocated dyadic peer preferences and academic achievement of Israeli and immigrant students: A longitudinal study. *Journal of Social Psychology*, 143, 746-762.
- Eysenck H.J. (1995). *Genius: the natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eysenck H.J. (1997). Creativity and personality. In: Runco MA, editor. *The creativity research handbook*. (pp, 41-66). Cresskill, N.J: Hampton Press,
- Eysenck, H. J. (1997). Theories of Personality. *Personality and Individual Differences*, 6(22), 947.

Eysenck, J.H. y Eysenck, M.W. (1985). *Personality and Individual Differences: A natural science approach*. New York. Plenum Press.

Eysenck, H.J. (1965). *The Biological Basis of Personality*. Library of Congress. New Jersey.

F

Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133-156.

Ferguson, C. J. (2015). Angry Birds no hacen para niños enojado? Un meta-análisis de las influencias del juego video en la agresión de los Niños y Adolescentes, Salud mental, conducta prosocial y de rendimiento académico. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 646–666. <https://doi.org/10.1177/1745691615592234>

Fernández-Durán, M. Á, Viguer, P., y Cantero, M. J. (2016). Eficacia del programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos para el desarrollo de la competencia social de adolescentes en situación de riesgo de inadaptación social. *Información Psicológica*, (110), 39-50.

Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Metaanalysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 123–151.

Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The sport psychologist*, 23(1), 3-23.

Freud, S. (1917). Mourning and Melancholia. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914-1916): *History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works*. (pp, 237-25).

Fuentes, M. J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y aprendizaje*, 12(48), 65-78.

Fung, Y., Mei-Tai, R., & Sun-Keung, N. (2007). Developmental patterns of school students' motivational-and cognitivemetacognitive compétences. *Educational Studies*, 33(1), 81-98.

G

Gadermann, A. M., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Hymel, S., Thomson, K., & Hertzman, C. (2016). A population-based study of children's well-being and health: The relative importance of social relationships, health-related activities, and income. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 1847-1872

Gaeta, M.L., Teruel, M. P., y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y meta-cognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research*, 10(1),73-94

Garcés de Los Fayos, E. J., Pérez, H.I., & López J. C. L. M. (2002). Personalidad, diferencias individuales y ejecución deportiva. In *Manual de psicología del deporte* (pp. 105-123). DM.

García Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E. y Sánchez-Miguel, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4(12), 45-58.

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., King, A. M., Hsu, L. M., McIntyre, J., y Rogers, T. (2016). Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher–student relationships and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 342.

Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., y Caprara, G. V. (2017). Adolescents' Prosocial Behavior Predicts Good Grades Beyond Intelligence and Personality Traits. *Journal of Personality*.

Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., & Caprara, G. V. (2018). Adolescents' Prosocial Behavior Predicts Good Grades Beyond Intelligence and Personality Traits. *Journal of personality*, 86(2), 247-260.

- Gibbs, J. C., Widaman, K. F., & Colby, A. (1982). Construction and validation of a simplified, group-administerable equivalent to the moral judgment interview. *Child development*, 895-910.
- Gibbs, J., Arnold, K., Morgan, R., Schwartz, E., Gavaghan, M., & Tappan, M. (1984). Construction and Validation of a Multiple-Choice Measure of Moral Reasoning. *Child Development*, 55(2), 527-536. doi:10.2307/1129963
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard educational review*, 47(4), 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(1).
- González, J., Caprara, G., Garcés de los Fayos, E. y Zuffianó, A. (2014). Importance of the Development of Prosocial Behavior Through Physical Education in the Adolescents' Personality. *Education in a Competitive and Globalizing World*. Nova Publications. New York. USA
- González, M. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- González-Hernández, J., Garcés de los Fayos, E.J., y Ortega, E. (2014). Avanzando en la diferenciación psicológica del deportista. Ejemplos de diferencias en sexo y modalidad deportiva. *Anuario de Psicología*, 44(1), 31-
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.

- Graziano, W. G., & Habashi, M. M. (2015). Searching for the prosocial personality. *The Oxford handbook of prosocial behavior*, 231-255
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251-258.
- Guijo Blanco, V. (2003). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1).
- Gutiérrez, E. F., Palacio, M. E. M., y Pellerano, B. D. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, (46), 57-70.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

H

- Hair, E. C., & Graziano, W. G. (2003). Self-esteem, personality and achievement in high school: a prospective longitudinal study in Texas. *Journal of personality*, 71(6), 971-994.
- Hampson, S. E., Edmonds, G. W., Barckley, M., Goldberg, L. R., Dubanoski, J. P., & Hillier, T. A. (2016). A Big Five approach to self-regulation: Personality traits and health trajectories in the Hawaii longitudinal study of personality and health. *Psychology, Health & Medicine*, 21(2), 152-162.
- Hans, K. (2015). Aggression in relation to school environment. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(6), 598.

- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T. & Sullivan, C. (2008). The socialization of prosocial development. En J. E. Grusec & P. D. Hastings. *Handbook of Socialization. Theory and Research* (pp. 638-664). New York: The Guilford Press
- Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J., y Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 453–462. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00041-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00041-1)
- Hellin, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física (Tesis Doctoral)*. Universidad de Murcia.
- Hellinson, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hill, PL, y Roberts, BW (2010). Propuestas para el estudio del desarrollo de la personalidad moral. *Direcciones actuales en Psychological Science* , 19 (6), 380-383.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and emotion*, 14(2), 151-172.
- Hoffman, M. L., & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12(6), 557.
- Hogue, A., Bobek, M., & Evans, S. W. (2016). Changing Academic Support in the Home for Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Family-Based Clinical Protocol for Improving School Performance. *Cognitive and Behavioral Practice*, 23(1), 14-30.

- Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193.
- Hornstein, H. A., LaKind, E., Frankel, G., & Manne, S. (1975). Effects of knowledge about remote social events on prosocial behavior, social conception, and mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1038.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hubbard, J.A., McAuliffe, M.D., Morrow, M.T. y Romano, L.J. (2010). Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, 78, 95-118

I

- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The teenage inventory of social skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451.
- Inglés Saura, C. J., Aparisi Sierra, D., García-Fernández, J. M., Núñez-Pérez, J. C., y Martínez-Monteaudo, M. C. (2016). Relationship between sociometric types and academic goals in a sample of Spanish students of Secondary Education. *Universitas Psychologica*, 15(1), 233-244.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1).
- Inglés, C. J., E Martínez-González, A., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1).

- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X., & Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and Validity of the Spanish Translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., Gracia-Fernández, J. M., & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-461.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., y García-Fernández, J. M. (2015). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.1989/ejep.v6i1.101>
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Prosocial behaviour and academic achievement in spanish students of compulsory secondary education. *Anales de Psicología*, 25(1), 93–101.
- Inglés, C.J. (2009). Enseñanza de Habilidades Interpersonales en la adolescencia. *Programa PEHIA*. 3ª Ed. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C.J., Delgado, B., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C. y Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 728-738.
- Inglés, C.J., Martínez-González, A.E., Valle, A., Gracia-Fernández, J.M., y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-461.
- Ison, M. S., y Korzeniowski, C. (2016). El Rol de la Atención y Percepción Viso-Espacial en el Desempeño Lector en la Mediana Infancia. *Psyke (Santiago)*, 25(1), 1-13.

J

- Janssens, J. M., & Deković, M. (1997). Child rearing, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 509-527.
- Jiang, Y., Bong, M., y Kim, S. I. (2015). Conformity of Korean adolescents in their perceptions of social relationships and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 40, 41-54.
- Jiménez Morales, M., & López Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29).
- Jiménez, L. O. (2015). Investigation about of the possibility of the development of strategies for learning in childhood education. *InterSciencePlace*, 1,11, 2-18
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language (Vol. xvi)*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

K

- Knight, G. P., Johnson, L. G., Carlo, G., & 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.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1981). The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice.
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human development*, 12(2), 93-120.
- Konrath, S., Falk, E., Fuhrel-Forbis, A., Liu, M., Swain, J., Tolman, R., & Walton, M. (2015). Can text messages increase empathy and prosocial behavior? the

- development and initial validation of text to connect. *PLoS One*, 10(9)
doi:<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0137585>
- Kramer, R., Burke, R., & Charles, C. Z. (2015). When change doesn't matter: Racial identity (in) consistency and adolescent well-being. *Sociology of race and ethnicity*, 1(2), 270-286.
- Krebs, D. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social psychology*, 32(6), 1134.
- Krebs, D. L. (1970). Altruism: An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological bulletin*, 73(4), 258.
- Krüger, N., Formichella, M. M., y Lekuona, A. (2015) Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación*, 367, 10-35
- Kyllonen, P. C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., y Roberts, R. D. (2014). Personality, motivation, and college readiness: A prospectus for assessment and development. *ETS Research Report Series*, (1), 1-48.
- L**
- Lacunza, A. B., Caballero, S. V., & Contini, E. N. (2013). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la BAS-3 para población adolescente de Tucumán (Argentina). *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1).
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology*, 32(6), 1008.
- Lázaro-Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de trabajo social*(9), (9)125.
- Leffel, G. M. (2008). Who Cares? Generativity And The Moral Emotions, Part 2: A "Social Intuitionist Model" Of Moral Motivation. *Journal of Psychology and Theology*, 36(3), 182-201.

- Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: una versión pictórica. *Universitas Psychologica*, 9(3).
- Lester, N., Garcia, D., Lundström, S., Brändström, S., Råstam, M., Kerekes, N., ... & Anckarsäter, H. (2016). The genetic and environmental structure of the character sub-scales of the temperament and character inventory in adolescence. *Annals of general psychiatry*, 15(1), 1-16.
- Levine, L. E., & Hoffman, M. L. (1975). Empathy and cooperation in 4-year-olds. *Developmental Psychology*, 11(4), 533.
- Liem, G. A. D., Martin, A. J., Porter, A. L., y Colmar, S. (2012). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement motives in achievement goals and academic performance. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(1), 1-13.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083.
- Lizarraga, M. L. S. D. A., Ugarte, M. D., y Bea, M. V. L. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- LLuis Font, J. (2002). Personalidad: esbozo de una teoría integradora. *Psichotema*, 14 (4), 693-701.
- Loehlin, J. C. (1998). *Latent Variable Models: An Introduction to Factor, Path, and Structural Analysis*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- López de Cózar, E., Alonso Plá, F., Esteban Martínez, C., Calatayud Miñana, C., & Alamar Rocati, B. (2008). Diseño y validación de una escala para la medición de la conducta prosocial-antisocial en el ámbito vital y en el tráfico. *Instituto Universitario de Tráfico y Seguridad Vial. Universidad de Valencia*.

Luciano Soriano, M. C., Gómez Becerra, I., & Valdivia Salas, S. (2002). Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional-contextual. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(2) 173-197

Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., Castellani, V., y Caprara, G. V. (2014). Trajectories of prosocial behavior from adolescence to early adulthood: Associations with personality change. *Journal of Adolescence*, 37(5), 701–713. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.013>

Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, 81(3), 302-312.

Luong, C., Strobel, A., Wollschläger, R., Greiff, S., Vainikainen, M.-P., & Preckel, F. (2017). Need for cognition in children and adolescents: Behavioral correlates and relations to academic achievement and potential. *Learning and Individual Differences*, 53, 103–113. doi:10.1016/j.lindif.2016.10.019

M

Maan, SK, y Nagar, D. (2015). Inteligencia emocional para un rendimiento académico efectivo en estudiantes de secundaria superior. *Revista Internacional de Educación y Estudios de Gestión*, 5 (3), 254-258. Obtenido de <https://search.proquest.com/docview/1738793568?accountid=17225>

Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277-287). Oxford: University Press.

Malti, T., Gummerum, M., & Buchmann, M. (2007). Contemporaneous and 1-year longitudinal prediction of children's prosocial behavior from sympathy and moral motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 277-99.

Maqsd, M. (1993). Relationships of Some Personality Variables to Academic Attainment of Secondary School Pupils. *Educational Psychology*, 13(1), 11–18. <https://doi.org/10.1080/0144341930130102>

- Marcia, J. E. (2017). Ego-Identity Status: Relationship to Change in Self-Esteem. *Social Encounters: Contributions to Social Interaction* (p-109-137).
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.
- Martí Vilar, M. (2010). Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos básicos. Madrid: CCS.
- Martínez, A. E., Inglés, C. J., Piqueras, J. A., y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 20, 8(1), 111-138.
- Martínez, F. D., & González, J.H. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes: Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 5.
- Martínez-González, R., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., & Becedóniz-Vázquez (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to develop emotional competences. *Psychosocial Intervention*, 25, 111-117.
- Martínez-González, R., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., & Becedóniz-Vázquez (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to develop emotional competences. *Psychosocial Intervention*, 25, 111-117.
- Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O., & Silva, F. (1993). Cuestionario de evaluación del Autoconcepto. *TEA. Madrid*.
- Maslow, A.H. (1991). Motivación y Personalidad. Ediciones Díaz Santos. Madrid.
- Mason, M. G., & Gibbs, J. C. (1993). Social perspective taking and moral judgment among college students. *Journal of Adolescent Research*, 8(1), 109-123.
- McCabe, K. O. (2015). *The role of personality in the pursuit of context-specific goals*. University of Groningen.

- McCabe, K. O., Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., y Verbraak, M. (2013). Big Five personality profiles of context-specific achievement goals. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 698-707.
- McCrae, R. y Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. Guildford Press: New York.
- McRae, R et al. (2005)a. Personality Profiles of Cultures: Aggregate Personality Traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (3), 407–425. McRae, R et al. (2005)b. Personality Profiles of Cultures: Aggregate Personality Traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547–561.
- McRae, R. y Costa, P.T. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, 13 (6), 653-665.
- Mestre V., Pérez Delgado, E., & Samper García, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2).
- Mestre, Samper, Tur y Cortés, (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados. Un estudio longitudinal en adolescentes, *revista mexicana de psicología*, 2)
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P., & Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 1(3), 221-232.
- Midgley, C. (Ed.). (2014). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Routledge.
- Miller, L. C., Droutman, V., & Read, S. J. (2017). Virtual Personalities: A Neural Network Model of the Structure and Dynamics of Personality. In *Computational Social Psychology* (pp. 31-53). Routledge.

- Millon, T. (2001). *Inventario de Estilos de Personalidad de Millon*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mills, K. L., Goddings, A. L., Clasen, L. S., Giedd, J. N., & Blakemore, S. J. (2014). The developmental mismatch in structural brain maturation during adolescence. *Developmental Neuroscience*, 36(3-4), 147-160.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28), 1-7.
- Mischel W, Shoda Y. 1995. A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-68.
- Mischel, W., y Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Reviews of Psychology*, 49, 229-58.
- Moeijes, J., van Busschbach, JT, Fortuin, B., Bosscher, RJ, y Twisk, JW (2017). Participación deportiva y salud psicosocial en niños de escuela primaria. *Health Behavior and Policy Review* , 4 (6), 582-592.
- Monserud, M. A. (2008). Intergenerational relationships and affectual solidarity between grandparents and young adults. *Journal of Marriage and Family*. 70(1), 182– 195.
- Moral Jiménez, M. & Ovejero Bernal, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25(87).
- Morales Rodríguez, M., & Suárez Pérez, C. D. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes. Ponencia. In *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Morales, I. M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69–79.

Moran, S. (2015). Adolescent aspirations for change: Creativity as a life purpose. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 167-175.

Muelas, A. (2011). Tesis doctoral: “*Los determinantes del Rendimiento Académico*”. Departamento Psicología Evolutiva. Facultad de Educación: Universidad Complutense de Madrid

Muñoz-Villena, A. J., González J., & Olmedilla Zafra, A. (2016). Perfeccionismo percibido y expresión de ira en deportistas varones adolescentes: Influencia sobre la autoestima. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(3), 30-39.

Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of pro-social behavior in children*. WH Freeman.

N

Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2009). Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. *Psychology of Learning and Motivation*, 50, 237-274.

Nelson, DA, y Crick, NR (1999). Gafas de color rosa: examinando el procesamiento de la información social de los jóvenes adolescentes prosociales. *The Journal of Early Adolescence*, 19 (1), 17-38.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.

O

O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual differences*, 43(5), 971-990.

O'Connor, M. C., y Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971–990. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>

- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2009). Making goal pursuit effective: Expectancy-dependent goal setting and planned goal striving. *The psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes*, 127-146.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Oram, R., Ryan, J., Rogers, M., & Heath, N. (2017). Emotion regulation and academic perceptions in adolescence. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 162-173.
- Otiz, M. J., Apodaka, P., Etxeberria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J., & 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.
- Owen, G. (2015). Toward a theory of adolescence: Queer disruptions in representations of adolescent reading. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 7(1), 110-134.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- P**
- Pânișoară, G., Pânișoară, I. O., Lupașcu, A., y Negovan, V. (2013). Motivation for Career in Teenagers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 100-104.
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D., & Tapanya, S. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 824-834.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. *Advances in personality assessment*, 10, 147-163.

- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33.
- Perera, H. N., y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33.
- Pérez, E.; Cupani, M.; Beltramino, C. (2004). Adaptación del Inventario de Personalidad 16PF IPIP a un contexto de Orientación. Estudios Preliminares. *Evaluar*, 4, 23-49.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V., Frías, D., & Soler, M. (1996). DIT. *Defining Issues Test de J. Rest (Cuestionario de Problemas Sociomorales)*. Manual. Valencia: Nau Llibres.
- Perugini, M., & Costantini, G. (2015). Why and how a functional perspective on situations can be integrated with a personality perspective. *European Journal of Personality*, 29(3), 406-407.
- Pervin, L.A. (1978). Theoretical approaches to the analysis of individual environment interaction. In L.A. Pervin y M. Lewis (Eds.). *Perspectives in interactional psychology*, (pp, 67-85). Plenum. New York.
- Piaget, J. (1932). The moral development of the child. Kegan Paul, London.
- Plazas, E.A., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. y Darío, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9, 357-369
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322.
- Portal, M. D. (1992). Conducta prosocial: evaluación e intervención. España: Morata.

Portolés, A., (2014). Orientación de metas y Práctica de actividad Física en adolescentes. Implicaciones sobre el rendimiento académico y el Burnout. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Portolés, A., y González, J. (2016). Perfiles adolescentes según orientación de metas: relación con conductas sedentarias. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(2), 222–238. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1436>

Q

Qualter, P., Pool, L. D., Gardner, K. J., Ashley-Kot, S., Wise, A., & Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale: adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 33-45.

R

Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting Academic Achievement and Attainment: The Contribution of Early Academic Skills, Attention Difficulties, and Social Competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250–267.

Rathour, S., & Kang, T. K. (2014). Transition in adolescents' value system: A review study. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(10), 1240.

Redondo, J., Ingles, C. J., y García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30(2), 482–489. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>

Rest, J. R. (1979). *Revised manual for the Defining Issues Test: An objective test for moral judgment development*. Minnesota Moral Research Projects.

Rest, J., y Narvaez, D. (1991). La experiencia universitaria y el desarrollo moral. Manual de comportamiento moral y desarrollo.

- Richaud di Minzi, M.C. (2004). Diferentes perspectivas acerca de la personalidad en la niñez. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 17 (1), 27-38.
- Riemann, R., Angleitner, A. & Strelau, J.(1997). Genetic and environmental influences on personality: A study of twins reared together using the self-and peer report NEO-FFI scale. *Journal of Personality*, 65, 449-475.
- Roberts, B. W., y DelVecchio, W.F. (2002). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25.
- Roche, R. (1982). Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia. *Infancia y Aprendizaje*, 5(19-20), 101-114.
- Roche, R. (2004). Inteligencia prosocial: educación de las emociones y valores. Madrid, España: Servei publicaciones.
- Roche, R., & Sol, N. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas: para adolescentes en entornos familiares y escolares. Blume.
- Rodríguez, AM, Rodríguez, MJE, Orozco, HR, y Schmith, HF (2016). Efecto de un programa de actividades recreativas deportivas sobre agresión y valores prosociales entre jóvenes que viven en riesgo social. *European Journal of Human Movement* , (37), 143-162.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., & González Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4).
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625–631.

- Rogers, C., Palacios, M.T. y Duran, P. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia. Fundamentos de un enfoque centrado en la persona: Conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid (3 de abril de 1978)*. Narcea. Madrid.
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 263-276.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las “dos disciplinas” de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21 (2), 244-258.
- Romero, E. Luengo, M.A., Gómez, J.A. y Sobral (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: El modelo de cinco factores y los cinco alternativos. *Psichotema*, 14 (1), 134-143.
- Rosario, P., Pereira, A., Hogemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., ... & Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Rosenthal, A.M. (1999). *Thirty-eight witnesses: The Kitty Genovese case*. Los Angeles: University of California Press.
- Ross, M., Perkins, H., & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & information science research*, 38(1), 2-9.
- Roxby, J., Chaundhry, N., Nolan, J., Fletcher, T., & Omelchenko-Comer, N. (2017). In Pursuit of a Functional Personality Model. *Proceedings of the West Virginia Academy of Science*, 89(2), 1-11.
- Ruiz Castañeda, D., & Gómez-Becerra, I. (2012). Patrones de personalidad disfuncionales en niños y adolescentes: una revisión funcional-contextual. *Suma Psicológica*, 19(2), 131-149.

Ruiz, R. (2005). Análisis de las diferencias de personalidad en el deporte del judo a nivel competitivo en función de la variable sexo y categoría de edad deportiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1 y 2), 29-48.

Ruiz-castañeda, D., y Gomez-Becerra, I. 2012. Patrones de personalidad disfuncionales en niños y adolescentes: Una revision funcional contextual. *Suma psicologica*, 19. (2, 131,149)

S

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.

Salgado, J. F., y Táuriz, G. (2014). The Five-Factor Model, forced-choice personality inventories and performance: A comprehensive meta-analysis of academic and occupational validity studies. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 3-30.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). 'I'm OK but You're Not' and Other Peer-Relational Schemas: Explaining Individual Differences in Children's Social Goals. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-375. doi:10.1037/0012-1649.41.2.363

Sánchez-Alcaráz, B.J., Gómez, A., Valero, A., De la Cruz, E., y Esteban, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de la vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.

Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.

Sanchez-Quejia, I., Oliva, A., y Parra, A., (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.

- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., & Lumbreras, M. V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493–499.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Lumbreras, M. V., y Sanz de Acedo Baquedano, M. T. (2006). Metas y personalidad en adolescentes. *School Psychology International*, 27(3), 370–381
- Saucier, G., & Srivastava, S. (2015). What makes a good structural model of personality? Evaluating the Big Five and alternatives. *Handbook of Personality and Social Psychology*, 3, 283-305
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: a 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social indicators Research*, 126(2), 921-934.
- Silva, R., & Martorell, C. (1987). Batería de Socialización (Autoevaluación). BAS-3. Madrid: TEA.
- Simmons, R. G. (2017). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Routledge.
- Skinner, B.F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52(5), 270-277.
- Skoe, E. E., Cumberland, A., Eisenberg, N., Hansen, K., & 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.

- Smith, A. R., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). Impact of socio-emotional context, brain development, and pubertal maturation on adolescent risk-taking. *Hormones and Behavior*, 64(2), 323-332.
- Sorgo, A., Lamanaskas, V., Slavica, Š. Š., Ersozlu, Z. N., Tomažič, I., Kubiak, M., ... & Usak, M. (2017). Cross-national study on relations between motivation for science courses, pedagogy courses and general self-efficacy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6497-6508.
- St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P., y Perry, J. (2015). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35(7), 886-907.
- Stoll, G., Rieger, S., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., y Roberts, B. W. (2016). Vocational interests assessed at the end of high school predict life outcomes assessed 10 years later over and above IQ and big five personality traits. *Journal of personality and social psychology*. 113(1), 167-184. doi: 10.1037/pspp0000117

T

- Taylor, A. B., MacKinnon, D. P., & Tein, J. Y. (2008). Tests of the three-path mediated effect. *Organizational Research Methods*, 11(2), 241-269.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, Á., & Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 20(2), 263.
- Triandis, H.C y Eunkook, M.S. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Reviews*, 53, 133-160.
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly review of biology*, 46(1), 35-57.

Tur, A. M., Mestre, M. V., y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 75-88.

Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., y Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3–14. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>

U

Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological bulletin*, 91(1), 143.

Urquiza, V. (2005). Empatía y Razonamiento Moral Prosocial: Adaptación y Validación de instrumentos para su evaluación psicológica. *Informe Final de Beca Estímulo. Facultad de Psicología, UBA*.

Urquiza, V., & Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 297-302.

V

Valdes, H.M. (1998). *Personalidad y Deporte*. Barcelona. NDE Publicaciones

Vander Zanden, J. W. (1986). *Manual de psicología social*. Barcelona.

Vazsonyi, A. T., Ksinan, A., Mikuška, J., y Jiskrova, G. (2015). The Big Five and adolescent adjustment: An empirical test across six cultures. *Personality and Individual Differences*, 83, 234-244.

Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 71, 66-76.

Vega, L. E. S., García, L. A. F., & Llanos, A. B. J. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20(1), 61-75.

Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Measuring teachers' interpersonal self-efficacy: relationship with realized interpersonal aspirations, classroom management efficacy and age. *Social Psychology of Education*, 20(2), 411-426.

Vidal, M., Cascarosa, E., & Roda, V. (2016). Respuesta educativa individualizada a las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias en la etapa de secundaria. *REIDOCREA*, 5(26), 263-277.

W

Watson, J.B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177.

Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357-374.

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal Of Educational Psychology*, 86(2), 173-182. doi:10.1037/0022-0663.86.2.173

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.

Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2018). Emotional Support, Social Goals, and Classroom Behavior: A Multilevel, Multisite Study. *Journal Of Educational Psychology*, doi:10.1037/edu0000239

Wentzel, K. R., y Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*, 13-30.

Wentzel, K., Barry, C., y Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.

Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. *Handbook of competence and motivation*, 222-239.

Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K., y Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52(1), 130.

X

Xie, X., Chen, W., Lei, L., Xing, C., y Zhang, Y. (2016). The relationship between personality types and prosocial behavior and aggression in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 95, 56–61.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.002>

Y

Yamagata, S., Suzuki, A., Ando, J., Ono, Y., Kijima, N., Yoshimura, K., ... & Livesley, W. J. (2006). Is the genetic structure of human personality universal? A cross-cultural twin study from North America, Europe, and Asia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(6), 987-998.

Yang, W., Cun, L., Du, X., Yang, J., Wang, Y., Wei, D., ... & Qiu, J. (2015). Gender differences in brain structure and resting-state functional connectivity related to narcissistic personality. *Scientific reports*, 5, 10924.

Yu, R. (2014). *Adolescent Personality in Social Contexts: Pals, Partners, and Problems* (Doctoral dissertation, Utrecht University).

Z

Zhang, J., y Ziegler, M. (2016). How do the big five influence scholastic performance? A big five-narrow traits model or a double mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 93-102.

Zumalabe, J. M. (1994). Modelos teóricos-explicativos de la conducta prosocial. *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y en la Adolescencia*. San Sebastián: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.

Anexos

Anexo 1: Autorización menores



Estimados Padres, Madres y Tutores

Por la presente, nos ponemos en contacto con ustedes a fin de informarles sobre el estudio de investigación, "**Prosocialidad como elemento del desarrollo la personalidad eficaz en adolescentes**", que se está llevando a cabo desde el departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de psicología de la Universidad de Murcia como parte del programa de Doctorado, y dirigido por los profesores Dr. Juan González y Dr. Enrique J. Garcés de los Fayos, de la Facultad de Psicología.

Entre los objetivos de la investigación están los de establecer longitudinalmente a lo largo de 3 años, la evolución de perfiles de prosocialidad en adolescentes, que se asocian a diferentes elementos vitales de los mismos (rendimiento académico, práctica de actividad física vs vida sedentaria y establecimiento de metas para la vida).

Para ello realizaremos tres mediciones distintas, a lo largo de tres cursos académicos consecutivos (2014 a 2017) en los niveles de 4º E.S.O, 1º BACH, 2ºBACH. Las mediciones se llevarán a cabo, mediante baterías de cuestionarios que se administraran en el centro de estudios de su hijo/a. Este proyecto garantiza el cumplimiento de la normativa ética de investigación (Helsinki, 1983) en la que se preserva el anonimato total de los datos obtenidos. Para lo cual solicitamos su autorización.

Sin más, los responsables de la investigación quedamos a su total disposición
Murcia, febrero de 2014

Clara López Mora – clara.lopez1@um.es
Dr. Juan González Hernández jgonzalez@um.es

D./Dña _____ con DNI _____ padre/
madre de _____, estudiante del
centro _____ autoriza a que su hijo/hija participe
del proyecto de investigación "**Prosocialidad como elemento del desarrollo la personalidad eficaz en adolescentes**", orientado a medir longitudinalmente en un periodo de 3 años aspectos relacionados con perfiles adolescentes que se está realizando desde el departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos psicológicos de la Universidad de Murcia, y acepta que se obtengan los datos de la evaluación psicológica correspondiente con los objetivos de investigación de los cuales ha sido previamente informado.

En _____ a ____ de _____ de 2014

Fdo:

Anexo 2: Presentación estudio a centros



Estimado Director/a

Por la presente, nos ponemos en contacto con usted y su centro a fin de solicitarles la colaboración en el estudio de investigación, "**Prosocialidad como elemento del desarrollo la personalidad eficaz en adolescentes**", que se esta llevando a cabo desde el departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de psicología de la Universidad de Murcia como parte del programa de Doctorado, y dirigido por los profesores Dr. Juan González y Dr. Enrique J. Garcés de los Fayos, de la Facultad de Psicología.

Entre los objetivos de la investigación en la que deseamos colaboren con nosotros, estan los de establecer longitudinalmente a lo largo de 3 años, la evolución de perfiles de prosocialidad en adolescentes, que se asocien a diferentes elementos vitales de los mismos (rendimiento académico, práctica de actividad física vs vida sedentaria y establecimiento de metas para la vida).

Para ello realizaremos tres mediciones distintas, a lo largo de tres cursos académicos consecutivos (2014/15, 2015/16, 2016/17) en los niveles de 4º E.S.O, 1º BACH, 2ºBACH.

Las mediciones se llevarán a cabo, mediante dos baterias de cuestionarios (con unaduración aproximada de 40 min cada una) que han de administrarse con un intervalo entre la primera y la segunda máximo de 10 días. En la misma, se procederá al cumplimiento de la normativa ética de investigación (Helsinki, 1983), con la autorización en los correspondientes consentimientos informados por parte de los responsables/tutores.

Por parte de este equipo de investigación, nos comprometemos a hacer entrega al centro de un informe con los resultados y conclusiones extraídas, atendiendo además su colaboración en publicaciones científicas y divulgativas que se realizarán una vez realizado el estudio (guías, artículos, etc.).

Sin más, los responsables de la investigación quedamos a su total disposición

Murcia, febrero de 2014

Resumen del proyecto.

	2014/2015 (enero-febrero)	2015/2016 (enero-febrero)		2016/2017 (enero-febrero)	
4º ESO	Batería1. (aprox 40 min)	*Alumnos que repiten curso	Bat1. (aprox 40 min)	- No se mide -	
	Batería2 (aprox. 40 min) *máximo 10 días después de pasar batería1.		Bat2 (aprox. 40 min) *máximo 10 días después de pasar batería1.		
1º Bach	Bat1. (aprox 40 min)	* Alumnos de 4º curso en 2014/15.	Bat1. (aprox 40 min)	*Alumnos que repiten curso	Bat1. (aprox 40 min)
	Bat2 (aprox. 40 min) *máximo 10 días después de pasar Batería1.		Bat2 (aprox. 40 min) *máximo 10 días después de pasar batería1.		Bat2. (aprox. 40 min) *máximo 10 días después de pasar batería1.
2º Bach	Bat1. (aprox 40 min)	- No se mide-		* Alumnos de 1º bach curso en 2015/16.	Bat1. (aprox 40 min)
	Bat2 (aprox. 40 min) *máximo 10 días después de pasar Batería1.				Bat2. (aprox. 40 min) *máximo 10 días después de pasar Batería1.

Relación de cursos a medir en 3 años.

Clara López Mora – clara.lopez1@um.es 679 920 297.
Dr. Juan González Hernández-jgonzalez@um.es 607892431



Anexo 3: Batería cuestionarios

Código (Tus iniciales + fecha de nacimiento): _____

Ejemplo CLM15091990

I.E.S: _____

Fecha: _____

Edad: _____

Género: ☐ Chico ☐ Chica

Curso escolar: _____

A continuación se te hacen varias preguntas referidas con tus datos personales. Responde con toda sinceridad, recuerda que el cuestionario **es anónimo y no hay respuestas correctas e incorrectas**. En las preguntas en donde se presentan opciones de respuestas, solo **marca con una X** dentro del cuadro que corresponda a **TÚ** respuesta.

SOCIODEMOGRÁFICO

La **actividad física** es cualquier actividad que hace que tu corazón se acelere y que en ocasiones te cueste trabajo respirar. Se puede hacer actividad física en los deportes, en las actividades escolares, jugando con los amigos o andando hacia el colegio o instituto

1- ¿Haces actividad física o prácticas algún deporte de forma habitual **fuera del horario escolar**? Si No

2- ¿Cual /

es? _____ 3-

¿Cuántos veces por semana?

Todos los
días
☐

4-6 veces por
semana
☐

2-3 veces por
semana
☐

Una vez a la
semana
☐

2 veces al
mes
☐

Menos de una
vez al mes
☐

Nunca
☐

4-¿Cuántas horas por semana?

Ninguna	Media hora aprox.	1 hora aprox.	2-3 horas aprox.	4-6 horas aprox.	7 horas o más
☐	☐	☐	☐	☐	☐

5- ¿Estas federado? ☐ Si ☐ No 6- ¿En qué categoría estas federado? _____

6- ¿Cuántas horas pasas sentado en un día normal desde que te despiertas?

5-6 horas aprox.	7-9 horas aprox.	10- 11 horas aprox.	12 o más
☐	☐	☐	☐



Código (Tus iniciales + fecha de nacimiento): _____

Ejemplo CLM15091990

I.E.S: _____

Fecha: _____

Edad: _____

Género: ☐ Chico ☐ Chica

Curso escolar: _____

Rellena con un círculo o una X el número con el más te identifiques, siendo el 1 totalmente falso, y el 5 totalmente verdadero. Recuerda que es anónimo.

1-Falso	2-Casi siempre falso	3-A veces falso/verdadero	4- Casi siempre verdadero	5-Verdadero	
BIG FIVE					
1. Creo que soy una persona muy activa y vigorosa	1	2	3	4	5
2. No me gusta hacer las cosas razonando demasiado sobre ellas	1	2	3	4	5
3. Tiendo a implicarme demasiado cuando alguien me cuenta sus problemas	1	2	3	4	5
4. No me preocupan especialmente las consecuencias que mis actos puedan tener sobre los demás	1	2	3	4	5
5. Estoy siempre informado sobre lo que sucede en el mundo	1	2	3	4	5
6. Nunca he dicho una mentira	1	2	3	4	5
7. No me gustan las actividades que exigen empeñarse y esforzarse hasta el agotamiento.	1	2	3	4	5
8. Tiendo a ser muy reflexivo	1	2	3	4	5
9. No suelo sentirme tenso	1	2	3	4	5

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

10. Noto fácilmente cuándo las personas necesitan mi ayuda	1	2	3	4	5
11. No recuerdo fácilmente los números de teléfono que son largos	1	2	3	4	5
12. Siempre he estado completamente de acuerdo con los demás	1	2	3	4	5
13. Generalmente tiendo a imponerme a las otras personas, más que a condescender con ellas	1	2	3	4	5
14. Ante los obstáculos grandes, no conviene empeñarse en conseguir los objetivos propios	1	2	3	4	5
15. Soy más bien susceptible	1	2	3	4	5
16. No es necesario comportarse cordialmente con todas las personas	1	2	3	4	5
17. No me siento atraído por las situaciones nuevas e inesperadas.	1	2	3	4	5
18. Siempre he resuelto de inmediato todos los problemas que he encontrado.	1	2	3	4	5
19. No me gustan los ambientes de trabajo en los que hay mucha competitividad	1	2	3	4	5
20. Llevo a cabo las decisiones que he tomado.	1	2	3	4	5
21. No es fácil que algo o alguien me hagan perder la paciencia.	1	2	3	4	5
22. Me gusta mezclarme con la gente	1	2	3	4	5
23. Toda novedad me entusiasma	1	2	3	4	5
24. Nunca me he asustado ante un peligro, aunque fuera grave.	1	2	3	4	5
25. Tiendo a decidir rápidamente	1	2	3	4	5
26. Antes de tomar cualquier iniciativa, me tomo tiempo para valorar las posibles consecuencias.	1	2	3	4	5
27. No creo ser una persona ansiosa	1	2	3	4	5
28. No suelo saber cómo actuar ante las desgracias de mis amigos.	1	2	3	4	5
29. Tengo muy buena memoria	1	2	3	4	5
1-Falso	2-Casi siempre falso	3-A veces falso/verdadero	4- Casi siempre verdadero	5-Verdadero	
30. Siempre he estado absolutamente seguro de todas mis acciones.	1	2	3	4	5

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

31. En mi trabajo no le concedo especial importancia a rendir mejor que los demás.	1	2	3	4	5
32. No me gusta vivir de manera demasiado metódica y ordenada.	1	2	3	4	5
33. Me siento vulnerable a las críticas de los demás	1	2	3	4	5
34. Si es preciso, no tengo inconveniente en ayudar a un desconocido	1	2	3	4	5
35. No me atraen las situaciones en constante cambio.	1	2	3	4	5
36. Nunca he desobedecido las órdenes recibidas, ni siquiera siendo niño.	1	2	3	4	5
37. No me gustan aquellas actividades en las que es preciso ir de un sitio a otro y moverse continuamente.	1	2	3	4	5
38. No creo que sea preciso esforzarse más allá del límite de las propias fuerzas, incluso aunque haya que cumplir un plazo.	1	2	3	4	5
39. Estoy dispuesto a esforzarme al máximo con tal de destacar	1	2	3	4	5
40. Si tengo que criticar a los demás lo hago, sobre todo cuando se lo merecen	1	2	3	4	5
41. Creo que no hay valores y costumbres totalmente válidas y eternas.	1	2	3	4	5
42. Para enfrentarse a un problema no es efectivo tener presentes muchos puntos de vista diferentes	1	2	3	4	5
43. En general no me irrito, ni siquiera en situaciones en las que tendría motivos suficientes para ello.	1	2	3	4	5
44. Si me equivoco, siempre me resulta fácil admitirlo.	1	2	3	4	5
45. Cuando me enfado, manifiesto mi mal humor.	1	2	3	4	5
46. Llevo a cabo lo que he decidido, aunque me suponga un esfuerzo no previsto.	1	2	3	4	5
47. No pierdo tiempo en aprender cosas que no estén estrictamente relacionadas con mi campo de intereses.	1	2	3	4	5
48. Casi siempre sé cómo ajustarme a las exigencias de los demás.	1	2	3	4	5
49. Llevo adelante las tareas emprendidas, aunque los resultados iniciales parezcan negativos.	1	2	3	4	5
50. No suelo sentirme solo y triste.	1	2	3	4	5
51. No me gusta hacer varias cosas al mismo tiempo.	1	2	3	4	5
52. Habitualmente muestro una actitud cordial, incluso con las personas que me provocan una cierta antipatía.	1	2	3	4	5

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

53. A menudo estoy completamente absorbido por mis compromisos y actividades.	1	2	3	4	5
54. Cuando algo entorpece mis proyectos, no insisto en conseguirlos e intento otros.	1	2	3	4	5
55. No me interesan los programas televisivos que me exigen mucho esfuerzo e implicación.	1	2	3	4	5
56. Soy una persona que siempre busca nuevas experiencias.	1	2	3	4	5
57. Me molesta mucho el desorden.	1	2	3	4	5
58. No suelo reaccionar de modo impulsivo.	1	2	3	4	5
59. Siempre encuentro buenos argumentos para sostener mis propuestas y convencer a los demás de su validez.	1	2	3	4	5
60. Me gusta estar bien informado, incluso sobre temas alejados de mi ámbito de competencia.	1	2	3	4	5
61. No doy mucha importancia a demostrar mis capacidades.	1	2	3	4	5
62. Mi humor pasa por altibajos frecuentes.	1	2	3	4	5
63. A veces me enfado por cosas de poca importancia.	1	2	3	4	5
64. No hago fácilmente un préstamo, ni siquiera a personas que conozco bien.	1	2	3	4	5
65. No me gusta estar en grupos numerosos.	1	2	3	4	5
66. No suelo planificar mi vida hasta en los más pequeños detalles.	1	2	3	4	5
67. Nunca me han interesado la vida y costumbre de otros pueblos.	1	2	3	4	5
68. No dudo en decir lo que pienso.	1	2	3	4	5
69. A menudo noto que me inquieto.	1	2	3	4	5
1-Falso	2-Casi siempre falso	3-A veces falso/verdadero	4-Casi siempre verdadero	5-Verdadero	
70. En general no es conveniente mostrarse sensible a los problemas de los demás	1	2	3	4	5
71. En las reuniones no me preocupo especialmente por llamar la atención.	1	2	3	4	5
72. Creo que todo problema puede ser resuelto de varias maneras.	1	2	3	4	5
73. Si creo que tengo razón, intento convencer a los demás aunque me cueste tiempo y energía.	1	2	3	4	5

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

74. Normalmente tiendo a no fiarme mucho del prójimo.	1	2	3	4	5
75. Dificilmente desisto de una actividad que he comenzado.	1	2	3	4	5
76. No suelo perder la calma.	1	2	3	4	5
77. No dedico mucho tiempo a la lectura.	1	2	3	4	5
78. Normalmente no entablo conversación con compañeros ocasionales de viaje.	1	2	3	4	5
79. A veces soy tan escrupuloso que puedo resultar pesado.	1	2	3	4	5
80. Siempre me he comportado de modo totalmente desinteresado.	1	2	3	4	5
81. No tengo dificultad para controlar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
82. Nunca he sido un perfeccionista.	1	2	3	4	5
83. En diversas circunstancias me he comportado impulsivamente.	1	2	3	4	5
84. Nunca he discutido o peleado con otra persona.	1	2	3	4	5
85. Es inútil empeñarse totalmente en algo, porque la perfección no se alcanza nunca.	1	2	3	4	5
86. Tengo en gran consideración el punto de vista de mis compañeros.	1	2	3	4	5
87. Siempre me han apasionado las ciencias.	1	2	3	4	5
88. Me resulta fácil hacer confidencias a los demás	1	2	3	4	5
89. Normalmente no reacciono de modo exagerado, ni siquiera ante las emociones fuertes.	1	2	3	4	5
90. No creo que conocer la historia sirva de mucho.	1	2	3	4	5
91. No suelo reaccionar a las provocaciones.	1	2	3	4	5
92. Nada de lo que he hecho podría haberlo hecho mejor.	1	2	3	4	5
93. Creo que todas las personas tienen algo bueno.	1	2	3	4	5
94. Me resulta fácil hablar con personas que no conozco.	1	2	3	4	5
95. No creo que haya posibilidad de convencer a otro cuando no piensa como nosotros.	1	2	3	4	5

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

96. Si fracaso en algo, lo intento de nuevo hasta conseguirlo.	1	2	3	4	5
97. Siempre me han fascinado las culturas muy diferentes a la mía.	1	2	3	4	5
98. A menudo me siento nervioso.	1	2	3	4	5
99. No soy una persona habladora.	1	2	3	4	5
100. No me merece mucho la pena ajustarse a las exigencias de los compañeros, cuando ello supone una disminución del propio ritmo de trabajo.	1	2	3	4	5
101. Siempre he comprendido de inmediato todo lo que he leído.	1	2	3	4	5
102. Siempre estoy seguro de mí mismo.	1	2	3	4	5
103. No comprendo qué empuja a las personas a comportarse de modo diferente a la norma.	1	2	3	4	5
104. Me molesta mucho que me interrumpan cuando estoy haciendo algo que me interesa.	1	2	3	4	5
105. Me gusta mucho ver programas de información cultural o científica.	1	2	3	4	5
106. Antes de entregar un trabajo, dedico mucho tiempo a revisarlo.	1	2	3	4	5
107. Si algo no se desarrolla tan pronto como deseaba, no insisto demasiado.	1	2	3	4	5
108. Si es preciso, no dudo en decir a los demás que se metan en sus asuntos.	1	2	3	4	5
109. Si alguna acción mía puede llegar a desagradar a alguien, seguramente dejo de hacerla.	1	2	3	4	5
110. Cuando un trabajo está terminado, no me pongo a repasarlo en sus mínimos detalles.	1	2	3	4	5
111. Estoy convencido de que se obtienen mejores resultados cooperando con los demás que compitiendo.	1	2	3	4	5
1-Falso	2-Casi siempre falso		3-A veces falso/verdadero		4- Casi siempre verdadero
112. Prefiero leer a practicar alguna actividad deportiva.	1	2	3	4	5
113. Nunca he criticado a otra persona.	1	2	3	4	5
114. Afronto todas mis actividades y experiencias con gran entusiasmo.	1	2	3	4	5
115. Sólo quedo satisfecho cuando veo los resultados de lo que había programado.	1	2	3	4	5
116. Cuando me critican, no puedo evitar exigir explicaciones.	1	2	3	4	5

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

117. No se obtiene nada en la vida sin ser competitivo.	1	2	3	4	5
118. Siempre intento ver las cosas desde distintos enfoques.	1	2	3	4	5
119. Incluso en situaciones muy difíciles, no pierdo el control.	1	2	3	4	5
120. A veces incluso pequeñas dificultades pueden llegar a pararme.	1	2	3	4	5
121. Generalmente no me comporto de manera abierta con los extraños.	1	2	3	4	5
122. No suelo cambiar de humor bruscamente.	1	2	3	4	5
123. No me gustan las actividades que implican riesgo.	1	2	3	4	5
124. Nunca he tenido mucho interés en los temas científicos o filosóficos.	1	2	3	4	5
125. Cuando empiezo a hacer algo, nunca sé si lo terminaré.	1	2	3	4	5
126. Generalmente confío en los demás y en sus intenciones.	1	2	3	4	5
127. Siempre he mostrado simpatía por todas las personas que he conocido.	1	2	3	4	5
128. Con ciertas personas no es necesario ser demasiado tolerante.	1	2	3	4	5
129. Suelo cuidar todas las cosas hasta en sus mínimos detalles.	1	2	3	4	5
130. No es trabajando en grupo como se pueden desarrollar mejor las propias capacidades.	1	2	3	4	5
131. No suelo buscar soluciones nuevas a problemas para los que ya existe una solución eficaz.	1	2	3	4	5
132. No creo que sea útil perder el tiempo repasando varias veces el trabajo hecho.	1	2	3	4	5

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Código (Tus iniciales + fecha de nacimiento): _____

Ejemplo CLM15091990

I.E.S: _____

Fecha: _____

Edad: _____

Género: ☐ Chico ☐ Chica

Curso escolar: _____

Te preguntamos por cosas que son **importantes** para ti. Puntúa entre 1 y 6 las cuanto te importan estas cosas, siendo 1 nada importante, y 6 importantísimo.

1.nada importante	2.poco importante	3. importante	4.bastante importante	5.muy importante	6.importantísimo
Es importante para mí...					
1.Ser buen estudiante	1	2	3	4	5 6
2.Ser considerado un héroe	1	2	3	4	5 6
3.Divertirme en todo momento	1	2	3	4	5 6
4.Pertenecer a un equipo deportivo	1	2	3	4	5 6
5.Aprobar los exámenes	1	2	3	4	5 6
6.Ayudar a los demás	1	2	3	4	5 6
7.Hacer las cosas a mi manera	1	2	3	4	5 6
8.Sobresalir en deporte	1	2	3	4	5 6
9.Aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5 6
10 Ser sincero con los demás	1	2	3	4	5 6

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

11 Respetar a la otra persona en una relación de amistad	1	2	3	4	5	6
12 Tener mucho poder	1	2	3	4	5	6
13 Poder vivir por mi cuenta	1	2	3	4	5	6
14 Jugar en equipos destacados	1	2	3	4	5	6
15 Cambiar el sistema político actual	1	2	3	4	5	6
16 Finalizar las tareas en el tiempo asignado	1	2	3	4	5	6
17 Escuchar a los demás	1	2	3	4	5	6
18 Ser líder de un grupo	1	2	3	4	5	6
19 Tener bastante dinero	1	2	3	4	5	6
20 Ser mejor que otros en deporte	1	2	3	4	5	6
21 Terminar las etapas educativas sin repetir ningún curso	1	2	3	4	5	6
22 Defender mis ideales políticos	1	2	3	4	5	6
23 Ser justo con los demás	1	2	3	4	5	6
24 Ser perdonado si ofendo a otras personas	1	2	3	4	5	6
25 Alcanzar prestigio social	1	2	3	4	5	6
26 Llevar los últimos diseños de moda	1	2	3	4	5	6
27 Estar en buena forma física	1	2	3	4	5	6
28 Conseguir notas altas para poder acceder a la Universidad	1	2	3	4	5	6
29 Ser leal con los demás	1	2	3	4	5	6
30 Ser centro de atención de los demás	1	2	3	4	5	6
31 Asistir a muchas fiestas	1	2	3	4	5	6
32 Realizar actividades de riesgo	1	2	3	4	5	6

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

33 Vestir de manera llamativa	1	2	3	4	5	6
34 Obtener mejores notas que mis amigos	1	2	3	4	5	6
35 Ser una persona de confianza	1	2	3	4	5	6
36 Pertenecer a un partido político	1	2	3	4	5	6
37 Realizar actividades distintas de las habituales	1	2	3	4	5	6
38 Garantizar el derecho de autodeterminación de un pueblo	1	2	3	4	5	6
1 = nada importante	2 = poco importante	3 = importante	4 = bastante importante	5 = muy importante	6 = importantísimo	
39 Vivir alejado de la familia	1	2	3	4	5	6
40 Relacionarme con la gente	1	2	3	4	5	6
41 Mejorar mis marcas deportivas	1	2	3	4	5	6
42 Esforzarme en tareas difíciles	1	2	3	4	5	6
43 Comparar los contenidos nuevos con los ya adquiridos	1	2	3	4	5	6
44 Ser considerado superior a los demás	1	2	3	4	5	6
45 Comprar siempre lo que quiero	1	2	3	4	5	6
46 Participar en manifestaciones políticas	1	2	3	4	5	6
47 Estudiar utilizando resúmenes, cuadros, diagramas, etc.	1	2	3	4	5	6
48 Tener libertad para tomar mis propias decisiones	1	2	3	4	5	6
49 Satisfacer mis impulsos lo antes posible	1	2	3	4	5	6
50 Llegar a ser gerente de una empresa	1	2	3	4	5	6
51 Estar entre los mejores en todas las actividades	1	2	3	4	5	6
52 Ser mencionado en situaciones especiales	1	2	3	4	5	6
53 Apoyar a quienes utilizan la violencia en la política	1	2	3	4	5	6

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

54 Planificar mis tareas y controlar su realización	1	2	3	4	5	6
55 Hacer cosas prohibidas	1	2	3	4	5	6
56 Practicar el ejercicio físico	1	2	3	4	5	6
57 Obtener la aprobación de los profesores	1	2	3	4	5	6
58 Ser reconocido como un líder político	1	2	3	4	5	6
59 Aceptar a los demás tal como son	1	2	3	4	5	6
60 Programar las actividades físicas	1	2	3	4	5	6
61 Tener libertad para hacer lo que yo quiera	1	2	3	4	5	6
62 Rechazar lo que me imponen	1	2	3	4	5	6
63 Disfrutar con el deporte	1	2	3	4	5	6
64 Disfrutar del sexo	1	2	3	4	5	6
65 Relajarme con el deporte	1	2	3	4	5	6
66 Expresar mis opiniones sin ofender a nadie	1	2	3	4	5	6
67 Identificarme con quienes me comunican sus emociones	1	2	3	4	5	6
68 Reunirme con amigos	1	2	3	4	5	6
69 Ser delicado en las conversaciones con los demás	1	2	3	4	5	6
70 Conseguir las metas que me propongo	1	2	3	4	5	6
71 Esforzarme poco en el logro de las metas	1	2	3	4	5	6
72 Esforzarme mucho en el logro de las metas	1	2	3	4	5	6
73 Tomar las metas con cierta tranquilidad	1	2	3	4	5	6
74 Cambiar de metas dependiendo de cómo vayan las cosas	1	2	3	4	5	6
75 Evaluar las metas que consigo	1	2	3	4	5	6

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

76 Renunciar a las metas que requieren mucho esfuerzo	1	2	3	4	5	6
77 Estudiar la posibilidad de alcanzar determinadas metas	1	2	3	4	5	6
78 Analizar el tiempo que tardaré en lograr una meta	1	2	3	4	5	6
79 Trabajar con ilusión para conseguir las metas que deseo	1	2	3	4	5	6

(chicos)

Ahora vas a leer unos problemas, responde a las preguntas que se te hacen. Recuerda que no hay respuestas verdaderas o falsas, tan solo tu opinión.

1: HISTORIA DE LA DONACIÓN DE SANGRE

Un joven llamado Antonio tenía un tipo de sangre poco usual. Un día, justo después de que Antonio empezara el colegio y fuera aceptado en el equipo de baloncesto, el médico llamó a Antonio para pedirle que donara una gran cantidad de sangre. El chico, que estaba muy enfermo, necesitaba sangre del mismo tipo que la de Antonio para recuperarse de su enfermedad. Debido a que Antonio era la única persona en la ciudad con el mismo tipo de sangre que aquel chico enfermo, tendría que hacer continuas donaciones durante un período de varias semanas. Por eso, si Antonio aceptaba donar su sangre, tendría que ingresar en el hospital durante varias semanas. Su estancia en el hospital podría hacer que Antonio se sintiera débil durante un tiempo, con lo cual perdería su lugar en el equipo y llevaría un pronunciado retraso en el colegio.

¿Qué debería hacer Antonio? Elige una de las siguientes opciones:

a) Antonio debería donar sangre _____

b) No estoy seguro _____

c) Antonio no debería donar sangre _____

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna		Muchísima		
1. Depende de si Antonio piensa que ayudar es agradable.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende del acercamiento unidimensional de Antonio a las clases sociales	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Antonio cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de la importancia que tenga para Antonio perder su lugar en el equipo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si Antonio puede comprender lo enfermo que está el otro chico	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de lo enfermo que puede llegar a estar el otro chico	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si Antonio se sentiría mal debido a que el otro chico siguiera enfermo	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si sus amigos se sentirían decepcionados si decide no ayudar	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de lo grave que sería el retraso en la escuela o en el trabajo de Antonio si aceptara donar sangre	1	2	3	4	5	6	7

2: LA HISTORIA DE TOMÁS

Tomás era un estudiante del colegio. Una mañana, Tomás llegó temprano a clase y vio como un chico más mayor molestaba y se reía de la ropa de otro muchacho. El muchacho estaba llorando. No había nadie más alrededor y Tomás no conocía a los chicos muy bien, pero había oído que el chico al que estaban molestando era muy pobre y que el más mayor tenía muchos amigos. Tomás pensó que quizás debería intentar parar al chico más mayor, pero tenía miedo de que este chico y sus amigos la tomaran con él y también le molestaran.

¿Qué debería hacer Tomás? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Tomás debería parar al chico más mayor
- b) No estoy seguro
- c) Tomás no debería parar al chico más mayor

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____ IMPORTANCIA _____									
	Ninguna			Alguna			Muchísima		
1. Depende de si Tomás piensa que el chico mayor es malo o no lo es.	1	2	3	4	5	6	7		
2. Depende de si el otro chico está llorando mucho o no	1	2	3	4	5	6	7		
3. Depende de si Tomás puede encontrar otros amigos en la escuela	1	2	3	4	5	6	7		
4. Depende de si Tomás cree que está haciendo lo que debería hacer.	1	2	3	4	5	6	7		
5. Depende de si los compañeros de clase de Tomás aprueban lo que está haciendo o no	1	2	3	4	5	6	7		
6. Depende de si Tomás está moralmente abstraído de los lazos afectivos o no	1	2	3	4	5	6	7		
7. Depende de si sus compañeros de clase aprobarían su elección de acción	1	2	3	4	5	6	7		
8. Depende de si piensa que podría ser herido físicamente si decide ayudar	1	2	3	4	5	6	7		
9. Depende de si Tomás piensa que todas las personas valen la pena por igual	1	2	3	4	5	6	7		

3: EL ACCIDENTE

Un día, Juan se dirigía a la fiesta de un amigo. Por el camino, vio a un chico que se había caído y herido en la pierna. El chico le pidió a Juan que fuera a casa de sus padres para que acudieran al lugar y le llevaran al médico. Pero si Juan corría a avisar a los padres del chico, llegaría tarde a la fiesta y se perdería toda la diversión y las actividades sociales con sus amigos

¿Qué debería hacer Juan? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Juan debería correr a avisar a los padres del chico herido
- b) No estoy seguro
- c) Juan debería ir a la fiesta de sus amigos

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____ IMPORTANCIA _____									
	Ninguna			Alguna			Muchísima		
1. Depende de cómo se sentiría Juan si ayuda al chico o no.	1	2	3	4	5	6	7		
2. Depende de lo divertida que Juan espera que sea la fiesta y del tipo de cosas que están pasando allí	1	2	3	4	5	6	7		
3. Depende de si Juan cree en los valores y metacogniciones de la gente	1	2	3	4	5	6	7		
4. Depende de lo que pensarán los padres y amigos de Juan sobre si hizo bien o hizo mal.	1	2	3	4	5	6	7		
5. Depende de si el chico herido necesita ayuda realmente o no	1	2	3	4	5	6	7		
6. Depende de lo que Juan piense que es lo más decente de hacer	1	2	3	4	5	6	7		
7. Depende de si Juan piensa que es una obligación de la gente ayudar a los otros en la comunidad	1	2	3	4	5	6	7		
8. Depende de si ayudar echará a perder sus planes para el resto del día	1	2	3	4	5	6	7		
9. Depende de si los padres y los amigos de Juan se enfadarían si no acude a la fiesta	1	2	3	4	5	6	7		

4: LA HISTORIA DE DAVID

Un día mientras David estaba jugando en su jardín, vio a un valentón empujar y molestar a otro chico que él no conocía. No había ningún vecino alrededor. Como David podía ver, el valentón empujaba al chico más pequeño cada vez que este último intentaba levantarse. David se lo estaba pasando muy bien jugando en su jardín, y seguramente el valentón le molestaría a él también si tratara de ayudar al chico.

¿Qué debería hacer David? Elige una de las siguientes opciones:

- a) David debería seguir jugando en su jardín
- b) No estoy seguro
- c) David debería ayudar al otro chico

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de si el otro chico está siendo herido o no.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de si David se siente preocupado por el chico o no	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si David piensa que no ayudar sería lo correcto o no	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si David se siente responsable de la naturaleza de la patología de los principios	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si David se lo está pasando muy bien o no	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de lo que los padres y los amigos de David pensarían si no ayuda al chico	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si David piensa que podría resultar herido si ayudase	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si David piensa que sus vecinos de la comunidad creerían que fue un irresponsable al no ayudar	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si David se sentiría culpable si el chico resulta herido por no ayudarlo	1	2	3	4	5	6	7

5: LA HISTORIA DE LAS MATEMÁTICAS

Enrique sabe mucho sobre matemáticas. Un día un chico que acababa de incorporarse a la clase de Enrique le preguntó si podía ayudarlo con los deberes de matemáticas aquel fin de semana. Al chico le estaba resultando muy difícil ponerse al día en la clase de matemáticas, tenía sólo el fin de semana para preparar el examen de matemáticas que tenía el próximo lunes, y el chico necesitaba aprobar ese examen. Si Enrique ayuda al chico con sus deberes de matemáticas no podrá ir a la playa con sus amigos ese fin de semana.

¿Qué debería hacer Enrique? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Enrique debería ayudar al chico con sus deberes
- b) No estoy seguro
- c) Enrique debería ir a la playa con sus amigos

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____IMPORTANCIA_____									
	Ninguna			Alguna		Muchísima			
1. Depende de lo que piensen los padres y los amigos de Enrique sobre si hizo lo correcto o no.	1	2	3	4	5	6	7		
2. Depende de lo que Enrique piense que es lo más agradable de hacer	1	2	3	4	5	6	7		
3. Depende de si Enrique piensa que el chico necesita ayuda realmente o no	1	2	3	4	5	6	7		
4. Depende de si Enrique quiere ir realmente a la playa o no	1	2	3	4	5	6	7		
5. Depende de si la justicia puede ser utilizada para promover la causa de reciprocidad en prioridades	1	2	3	4	5	6	7		
6. Depende de si Enrique siente que el mundo iría mejor si las personas se ayudaran entre sí	1	2	3	4	5	6	7		
7. Depende de si sería embarazoso para Enrique que otras personas supieran lo que ha sucedido	1	2	3	4	5	6	7		
8. Depende de si Enrique se siente afectado por la situación del otro chico	1	2	3	4	5	6	7		
9. Depende de si ayudar al otro chico le servirá también a Enrique para superar el examen del lunes	1	2	3	4	5	6	7		

6: LA HISTORIA DE LA NATACIÓN

Samuel era muy bueno en natación. Le pidieron que ayudara a niños con algunos problemas que no podían andar. Aprender a nadar fortalecería sus piernas y les ayudaría a andar. Samuel era el único en la ciudad que podía desempeñar aquel trabajo porque era un buen nadador y un buen profesor de natación. Pero, ayudar a los niños minusválidos le quitaría a Samuel gran parte de su tiempo libre después del trabajo, y Samuel quería emplear ese tiempo en entrenar duro para una importante competición de natación que se acercaba. Si Samuel no podía entrenar en todo su tiempo libre, probablemente perdería el concurso y no recibiría el premio, que era dinero. Samuel tenía planeado emplear el dinero del premio en sus estudios en la universidad o en otras cosas que quería.

¿Qué debería hacer Samuel? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Samuel debería aceptar el trabajo
- b) No estoy seguro
- c) Samuel debería entrenarse para el concurso

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____IMPORTANCIA_____									
	Ninguna			Alguna			Muchísima		
1. Depende de la filosofía natural de las reglas éticas y su incorporación en la sociedad.	1	2	3	4	5	6	7		
2. Depende de si Samuel piensa que enseñar a los niños es lo más agradable de hacer	1	2	3	4	5	6	7		
3. Depende de si Samuel quiere ganar el concurso realmente	1	2	3	4	5	6	7		
4. Depende de si a los niños con problemas les duelen las piernas o no	1	2	3	4	5	6	7		
5. Depende de lo que piensen los padres de Samuel y la comunidad sobre lo que ha decidido hacer	1	2	3	4	5	6	7		
6. Depende de lo bien que se sentiría Samuel viendo a los niños andar mejor	1	2	3	4	5	6	7		

7. Depende de si la comunidad apoyará su decisión	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si Samuel necesita el dinero para la universidad realmente	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si Samuel piensa que todo el mundo merece igualdad de oportunidades	1	2	3	4	5	6	7

7: LA INUNDACIÓN

Un día, en una ciudad cercana a un gran río, hubo una gran tormenta y el río comenzó a desbordarse. El agua del río entró en las casas, en las calles y en todas partes. Debido a la inundación, no había forma de hacer llegar comida a la ciudad. Miguel tenía algo de comida, y vivía cerca de la ciudad. Pero si Miguel llevaba su comida a la gente del pueblo, entonces no tendría suficiente comida para él y no tenía la posibilidad de conseguir comida en un largo período de tiempo. Si Miguel no tuviera comida no moriría, pero enfermaría.

¿Qué debería hacer Miguel? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Miguel debería llevar la comida
- b) No estoy seguro
- c) Miguel debería quedarse en casa

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____ IMPORTANCIA _____							
Ninguna		Alguna			Muchísima		
1. Depende de si los padres y amigos de Elisa aprobarían o no lo que hace.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de si los habitantes de la ciudad enfermarían o no	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Elisa se sentiría mal si los habitantes de la ciudad enfermaran	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si Elisa piensa que sería de tacaña no ayudar	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si las cuestiones existenciales sobre el universo son lógicas para debatirlas	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de si Elisa espera recibir ayuda de los habitantes del pueblo en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si Elisa piensa que los miembros de la sociedad tienen responsabilidades que cumplir los unos con los otros	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si su propia comunidad pensará que su decisión ha sido la correcta	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de lo enferma que se pondría Elisa	1	2	3	4	5	6	7

Recuerda las notas que sacaste el **AÑO PASADO** y en este **PRIMER TRIMESTRE** y rodea.

Asignaturas	Notas año pasado										Notas primer trimestre									
Lengua castellana y literatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inglés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educación Física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sociales/Geografía/ Historia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matemáticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ciencias (Biología, Física, Química, Tecnología)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Código (Tus iniciales + fecha de nacimiento): _____

Ejemplo CLM15091990

I.E.S: _____

Fecha: _____

Edad: _____

Género: ☐ Chico ☐ Chica

Curso escolar: _____

(chicas)

Ahora vas a leer unos problemas, responde a las preguntas que se te hacen. Recuerda que no hay respuestas verdaderas o falsas, tan solo tu opinión.

1: HISTORIA DE LA DONACIÓN DE SANGRE

Una joven llamada Lucía tenía un tipo de sangre poco usual. Un día, justo después de que Lucía empezara el colegio y fuera aceptada en el equipo de béisbol, el médico llamó a Lucía para pedirle que donara una gran cantidad de sangre. La chica, que estaba muy enferma, necesitaba sangre del mismo tipo que la de Lucía para recuperarse de su enfermedad. Debido a que Lucía era la única persona en la ciudad con el mismo tipo de sangre que aquella chica enferma, tendría que hacer continuas donaciones durante un período de varias semanas. Por eso, si Lucía aceptaba donar su sangre, tendría que ingresar en el hospital durante varias semanas. Su estancia en el hospital podría hacer que Lucía se sintiera débil durante un tiempo, con lo cual perdería su lugar en el equipo y llevaría un pronunciado retraso en el colegio.

¿Qué debería hacer Lucía? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Lucía debería donar sangre
- b) No estoy segura
- c) Lucía no debería donar sangre

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____ IMPORTANCIA _____								
	Ninguna			Alguna			Muchísima	
1. Depende de si Lucía piensa que ayudar es agradable.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Depende del acercamiento unidimensional de Lucía a las clases sociales	1	2	3	4	5	6	7	
3. Depende de si Lucía cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer	1	2	3	4	5	6	7	
4. Depende de la importancia que tenga para Lucía perder su lugar en el equipo.	1	2	3	4	5	6	7	
5. Depende de si Lucía puede comprender lo enferma que está la otra chica	1	2	3	4	5	6	7	
6. Depende de lo enferma que puede llegar a estar la otra chica	1	2	3	4	5	6	7	
7. Depende de si Lucía se sentiría mal debido a que la otra chica siguiera enferma	1	2	3	4	5	6	7	
8. Depende de si sus amigos se sentirían decepcionados si decide no ayudar	1	2	3	4	5	6	7	
9. Depende de lo grave que sería el retraso en la escuela o en el trabajo de Lucía si aceptara donar sangre	1	2	3	4	5	6	7	

2: LA HISTORIA DE BEGOÑA

Begoña era una alumna del colegio. Una mañana, Begoña llegó temprano a clase y vio como una chica más mayor molestaba y se reía de la ropa de otra muchacha. La muchacha estaba llorando. No había nadie más alrededor y Begoña no conocía a las chicas muy bien, pero había oído que la chica a la que estaban molestando era muy pobre y que la más mayor tenía muchos amigos. Begoña pensó que quizás debería intentar parar a la chica más mayor, pero tenía miedo de que esta chica y sus amigos la tomaran con ella y también la molestaran.

¿Qué debería hacer Begoña? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Begoña debería parar a la chica más mayor
- b) No estoy segura
- c) Begoña no debería parar a la chica más mayor

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____ IMPORTANCIA _____									
	Ninguna			Alguna			Muchísima		
1. Depende de si Begoña piensa que la chica mayor es mala o no lo es.	1	2	3	4	5	6	7		
2. Depende de si la otra chica está llorando mucho o no	1	2	3	4	5	6	7		
3. Depende de si Begoña es capaz de encontrar otras amigas en la escuela	1	2	3	4	5	6	7		
4. Depende de si Begoña cree que está haciendo lo que debería hacer.	1	2	3	4	5	6	7		
5. Depende de si los compañeros de clase de Begoña aprueban lo que está haciendo o no	1	2	3	4	5	6	7		
6. Depende de si Begoña está moralmente abstraída de los lazos afectivos o no	1	2	3	4	5	6	7		
7. Depende de si sus compañeros de clase aprobarían su elección de acción	1	2	3	4	5	6	7		
8. Depende de si piensa que podría ser herida físicamente si decide ayudar	1	2	3	4	5	6	7		
9. Depende de si Begoña piensa que todas las personas valen la pena por igual	1	2	3	4	5	6	7		

3: EL ACCIDENTE

Un día, María se dirigía a la fiesta de una amiga. Por el camino, vio a una chica que se había caído y herido en la pierna. La chica le pidió a María que fuera a casa de sus padres para que acudieran al lugar y la llevaran al médico. Pero si María corría a avisar a los padres de la chica, llegaría tarde a la fiesta y se perdería toda la diversión y las actividades sociales con sus amigos

¿Qué debería hacer María? Elige una de las siguientes opciones:

- a) María debería correr a avisar a los padres de la chica herida
- b) No estoy segura
- c) María debería ir a la fiesta de sus amigos

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____ IMPORTANCIA _____									
	Ninguna			Alguna			Muchísima		
1. Depende de cómo se sentiría María si ayuda a la chica o no.	1	2	3	4	5	6	7		
2. Depende de lo divertida que María espera que sea la fiesta y del tipo de cosas que están pasando allí	1	2	3	4	5	6	7		
3. Depende de si María cree en los valores y metacogniciones de la gente	1	2	3	4	5	6	7		
4. Depende de lo que pensarán los padres y amigos de María sobre si hizo bien o hizo mal.	1	2	3	4	5	6	7		
5. Depende de si la chica herida necesita ayuda realmente o no	1	2	3	4	5	6	7		
6. Depende de lo que María piense que es lo más decente de hacer	1	2	3	4	5	6	7		
7. Depende de si María piensa que es una obligación de la gente ayudar a los otros en la comunidad	1	2	3	4	5	6	7		
8. Depende de si ayudar echará a perder sus planes para el resto del día	1	2	3	4	5	6	7		
9. Depende de si los padres y las amigas de María se enfadarían si no acude a la fiesta	1	2	3	4	5	6	7		

4: LA HISTORIA DE ANA

Un día mientras Ana estaba jugando en su jardín, vio a un valentón empujar y molestar a otra chica que ella no conocía. No había ningún vecino alrededor. Como Ana podía ver, el valentón empujaba a la chica más pequeña cada vez que esta última intentaba levantarse. Ana se lo estaba pasando muy bien jugando en su jardín, y seguramente el valentón la molestaría a ella también si tratara de ayudar a la chica.

¿Qué debería hacer Ana? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Ana debería seguir jugando en su jardín
- b) No estoy segura
- c) Ana debería ayudar a la otra chica

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una) _____ IMPORTANCIA _____									
	Ninguna			Alguna			Muchísima		
1. Depende de si la otra chica está siendo herida o no.	1	2	3	4	5	6	7		
2. Depende de si Ana se siente preocupada por la chica o no	1	2	3	4	5	6	7		
3. Depende de si Ana piensa que no ayudar sería lo correcto o no	1	2	3	4	5	6	7		
4. Depende de si Ana se siente responsable de la naturaleza de la patología de los principios	1	2	3	4	5	6	7		
5. Depende de si Ana se lo está pasando muy bien o no	1	2	3	4	5	6	7		
6. Depende de lo que los padres y los amigos de Ana pensarían si no ayuda a la chica	1	2	3	4	5	6	7		
7. Depende de si Ana piensa que podría resultar herida si ayudase	1	2	3	4	5	6	7		
8. Depende de si Ana piensa que sus vecinos de la comunidad creerían que fue una irresponsable al no ayudar	1	2	3	4	5	6	7		
9. Depende de si Ana se sentiría culpable si la chica resulta herida por no ayudarle	1	2	3	4	5	6	7		

5: LA HISTORIA DE LAS MATEMÁTICAS

Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad funcional

Julia sabe mucho sobre matemáticas. Un día una chica que acababa de incorporarse a la clase de Julia le preguntó si podía ayudarle con los deberes de matemáticas aquel fin de semana. A la chica le estaba resultando muy difícil ponerse al día en la clase de matemáticas, tenía sólo el fin de semana para preparar el examen de matemáticas que tenía el próximo lunes, y la chica necesitaba aprobar ese examen. Si Julia ayuda a la chica con sus deberes de matemáticas no podrá ir a la playa con sus amigos ese fin de semana.

¿Qué debería hacer Julia? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Julia debería ayudar a la chica con sus deberes
- b) No estoy segura
- c) Julia debería ir a la playa con sus amigos

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna		Muchísima		
1. Depende de lo que piensen los padres y los amigos de Julia sobre si hizo lo correcto o no.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de lo que Julia piense que es lo más agradable de hacer	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Julia piensa que la chica necesita ayuda realmente o no	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si Julia quiere ir realmente a la playa o no	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si la justicia puede ser utilizada para promover la causa de reciprocidad en prioridades	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de si Julia siente que el mundo iría mejor si las personas se ayudaran entre sí	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si sería embarazoso para Julia que otras personas supieran lo que ha sucedido	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si Julia se siente afectada por la situación de la otra chica	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si ayudar a la otra chica le servirá también a Julia para superar el examen del lunes	1	2	3	4	5	6	7

6: LA HISTORIA DE LA NATACIÓN

Susana era muy buena en natación. Le pidieron que ayudara a niños con algunos problemas que no podían andar. Aprender a nadar fortalecería sus piernas y les ayudaría a andar. Susana era la única en la ciudad que podía desempeñar aquel trabajo porque era una buena nadadora y una buena profesora de natación. Pero, ayudar a los niños minusválidos le quitaría a Susana gran parte de su tiempo libre después del trabajo, y Susana quería emplear ese tiempo en entrenar duro para una importante competición de natación que se acercaba. Si Susana no podía entrenar en todo su tiempo libre, probablemente perdería el concurso y no recibiría el premio, que era dinero. Susana tenía planeado emplear el dinero del premio en sus estudios en la universidad o en otras cosas que quería.

¿Qué debería hacer Susana? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Susana debería aceptar el trabajo
- b) No estoy segura
- c) Susana debería entrenarse para el concurso

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de la filosofía natural de las reglas éticas y su incorporación en la sociedad.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de si Susana piensa que enseñar a los niños es lo más agradable de hacer	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Susana quiere ganar el concurso realmente	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si a los niños con problemas les duelen las piernas o no	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de lo que piensen los padres de Susana y la comunidad sobre lo que ha decidido hacer	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de lo bien que se sentiría Susana viendo a los niños andar mejor	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si la comunidad apoyará su decisión	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si Susana necesita el dinero para la universidad realmente	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si Susana piensa que todo el mundo merece igualdad de oportunidades	1	2	3	4	5	6	7

7: LA INUNDACIÓN

Un día, en una ciudad cercana a un gran río, hubo una gran tormenta y el río comenzó a desbordarse. El agua del río entró en las casas, en las calles y en todas partes. Debido a la inundación, no había forma de hacer llegar comida a la ciudad. Elisa tenía algo de comida, y vivía cerca de la ciudad. Pero si Elisa llevaba su comida a la gente del pueblo, entonces no tendría suficiente comida para ella y no tenía la posibilidad de conseguir comida en un largo período de tiempo. Si Elisa no tuviera comida no moriría, pero enfermaría.

¿Qué debería hacer Elisa? Elige una de las siguientes opciones:

- a) Elisa debería llevar la comida
- b) No estoy segura
- c) Elisa debería quedarse en casa

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de si los padres y amigos de Elisa aprobarían o no lo que hace.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de si los habitantes de la ciudad enfermarían o no	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Elisa se sentiría mal si los habitantes de la ciudad enfermaran	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si Elisa piensa que sería de tacaña no ayudar	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si las cuestiones existenciales sobre el universo son lógicas para debatirlas	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de si Elisa espera recibir ayuda de los habitantes del pueblo en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si Elisa piensa que los miembros de la sociedad tienen responsabilidades que cumplir los unos con los otros	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si su propia comunidad pensará que su decisión ha sido la correcta	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de lo enferma que se pondría Elisa	1	2	3	4	5	6	7

Recuerda las notas que sacaste el **AÑO PASADO** y en este **PRIMER TRIMESTRE** y rodea.

Asignaturas	Notas año pasado										Notas primer trimestre									
Lengua castellana y literatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inglés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educación Física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sociales/Geografía/ Historia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matemáticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ciencias (Biología, Física, Química, Tecnología)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.