



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Impacto psicosocial del Proyecto UCABMUN sobre estudiantes de
bachillerato en contexto de pobreza**

Proyecto de investigación presentado por:

Gonzalo E. AGUILERA DE LLANO

Y

Alana PÉREZ FERNÁNDEZ

Profesor guía:

Dr. Gustavo PEÑA TORBAY

Caracas, junio de 2012



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Impacto psicosocial del Proyecto UCABMUN sobre estudiantes de
bachillerato en contexto de pobreza**

Trabajo de investigación presentado por:

Gonzalo E. AGUILERA DE LLANO

Y

Alana PÉREZ FERNÁNDEZ

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito para obtener el título de
Licenciados en Psicología

Profesor guía:

Dr. Gustavo PEÑA TORBAY

Caracas, junio de 2012

*Para los chicos de la Fundación,
embajadores de su propio futuro.*

Agradecimientos

A Proyección a la Comunidad de la Universidad Católica Andrés Bello y a los Colegios Don Pedro, Andy Aparicio y Escuela Canaima por darnos su apoyo y su confianza y permitirnos entrar en sus casas de estudio.

A la Fundación Embajadores Comunitarios, por servir de inspiración y propósito en este reto.

Al Dr. Gustavo Peña, por trazarnos el camino.

A la Promo LII por compartir con nosotros estos años.

Gonzalo:

A mi papá por ser el ejemplo,

A mi mamá por el amor,

A mi hermana por la amistad,

A mi tío Goyo por tantas conversas,

A Gianinna por hacerme crecer,

A Vilma por el cariño,

Y a la Señora Aura por siempre estar.

Alana:

A mis papás, por ser el mejor ejemplo de fortaleza ante las adversidades y por su amor incondicional.

A mi hermano, por recordarme que no hay que tomarse la vida tan en serio.

A mi tía Lelen, por siempre estar ahí.

A Leonel, mi always and forever.

A mi Titi y a mi Yayo, que me cuidan y me acompañan en cada momento de mi vida.

A WorldMUN UCAB, mi segunda familia, por ser el primer paso de este camino.

A Cleo, por sus consentimientos.

A Venezuela, por las enseñanzas de hoy y por el mejor mañana.

Índice de Contenido

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
MARCO TEÓRICO.....	12
Contexto de Pobreza.....	15
Impacto Psicosocial.....	16
Los Modelos de Naciones Unidas.....	20
UCABMUN.....	23
Autoestima.....	27
Prejuicios hacia otros grupos sociales.....	36
Responsabilidad social.....	45
Rendimiento académico.....	56
MÉTODO.....	64
Problema de Investigación.....	64
Hipótesis.....	64
Hipótesis General.....	64
Hipótesis Específicas.....	64
Definición de variables.....	66
Variables de estudio.....	66
Variables controladas.....	69
Tipo y diseño de investigación.....	70
Diseño muestral.....	75
Instrumentos, aparatos y/o materiales.....	77
Procedimiento.....	85
RESULTADOS.....	88
DISCUSIÓN.....	96

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
ANEXO A. Escala de Autoestima.....	119
ANEXO B. Adaptación de la Escala de atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos.....	121
ANEXO C. Adaptación de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas.....	123
ANEXO D. Carta de Consentimiento.....	125
ANEXO E. Tablas y Gráficas de los Resultados del Estudio Piloto.....	127
ANEXO F. Tablas y gráficas de los resultados del Análisis Exploratorio y de la Confiabilidad de los Instrumentos.....	130
ANEXO G. Tablas de Pruebas de Hipótesis.....	134
ANEXO H. Magnitud del Efecto.....	137

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Categorías del Análisis de Contenido de las respuestas de gerentes de empresas venezolanas respecto a los consumidores de bajos ingresos.....</i>	80
---	----

Resumen

El objetivo de la siguiente investigación fue evaluar el impacto psicosocial del Proyecto UCABMUN en jóvenes en contexto de pobreza. La muestra estuvo compuesta de estudiantes de bachillerato entre 12 y 21 años (Media=14,85) habitantes de comunidades de bajos recursos de La Vega, Antímano y San Agustín del Sur de la ciudad de Caracas. Para alcanzar este objetivo se midieron las variables de responsabilidad social, prejuicios hacia otros grupos sociales, autoestima y rendimiento académico mediante un diseño evaluativo con dos grupos (participante y no participante), y una medida de las variables al inicio del programa y otra medida al final del mismo. En cuanto a los resultados se encontró un efecto estadísticamente significativo para responsabilidad social y prejuicios ($\alpha < 0,10$). En la primera se obtuvo un tamaño del efecto entre moderado y grande ($d=0,76$ y $d=0,92$). Para la segunda variable, se encontró una pequeña diferencia en la magnitud del efecto ($d=0,30$ y $d=0,39$). Por otro lado en autoestima no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, ni a niveles prácticos. En cuanto a rendimiento académico, se encontró una diferencia significativa y leve ($d=0,28$) desde el inicio del tratamiento entre los participantes y no participantes que se mantuvo tras el tratamiento ($d=0,25$). Para los cambios dentro de cada grupo entre el pretest y el posttest, no se encontraron diferencias significativas, por lo que se concluyó que el grupo participante era superior en calificaciones al grupo no participante previo al tratamiento, implicando que el tratamiento no produjo cambios en rendimiento académico. Con base en estos resultados, cabe concluir que el Proyecto UCABMUN fue exitoso en aumentar la acción social y disminuir los prejuicios hacia clases sociales más altas en jóvenes en contexto de pobreza. Vale agregar que el programa además fomenta habilidades como la oratoria, la negociación y la solución de conflictos; y dado a que estos jóvenes también están recibiendo becas para estudiar en la Universidad Católica Andrés Bello, el Proyecto UCABMUN está formando futuros líderes profesionales comprometidos con la realidad de su comunidad.

Introducción

En el presente estudio, se realiza una evaluación del impacto psicosocial del proyecto UCABMUN (Universidad Católica Andrés Bello – Modelo de Naciones Unidas) sobre jóvenes estudiantes de bachillerato en contexto de pobreza. A este fin, se trabaja con las siguientes variables: autoestima, prejuicios hacia otros grupos sociales, responsabilidad social y rendimiento académico.

Se toma como concepto de evaluación del impacto psicosocial el propuesto por Baker (2000), que lo plantea como el análisis que busca determinar, de manera más general, si un programa produjo los efectos deseados en las personas e instituciones y determinar si es posible atribuirle dichos efectos al programa. Además, se toman como variables las mencionadas anteriormente pues se corresponden con algunos de los objetivos del Proyecto UCABMUN de los cuales se busca conocer el impacto que han tenido en los estudiantes participantes.

En cuanto al fenómeno a estudiar, los Modelos de Naciones Unidas son simulaciones del funcionamiento de la Asamblea General de la ONU y de otros organismos internacionales (Asociación de las Naciones Unidas de los Estados Unidos de América, 2011); las cuales se constituyen bajo la forma de dinámicas sociales en las que los estudiantes deben asumir el rol de embajadores de distintos países y defender su política exterior relacionada con diversos temas de actualidad mundial.

Específicamente, en esta investigación se trabaja con UCABMUN, un proyecto que lleva la metodología de los Modelos de Naciones Unidas a jóvenes de bachillerato que viven en contextos de pobreza en el Área Metropolitana de Caracas (Venezuela); valiéndose para ello del entrenamiento impartido por jóvenes universitarios. El programa busca incidir en los jóvenes, entre otras cosas, a fin de (a) potenciar su disciplina y motivación para el desempeño académico; (b) fortalecer sus sentimientos de autovalía; (c) aumentar su interés por mejorar su propio entorno social; y, además, (d) procura crear un espacio de encuentro entre clases

sociales que facilite modificar los prejuicios de clase a través del trabajo en equipo (UCABMUN, 2010).

Partiendo de estos objetivos, el propósito de esta investigación es obtener una medición fiable y válida del impacto del programa UCABMUN en los jóvenes en contextos de pobreza que participan en él; específicamente en lo que respecta al rendimiento académico, autoestima, responsabilidad social y prejuicios hacia otros grupos sociales.

Para ello, se utiliza un tipo de investigación cuasi-experimental de campo, entendiendo que, como exponen Kerlinger y Lee (2002) las diferencias entre los grupos que reciben y los que no reciben el tratamiento (participantes y no participantes en el Proyecto UCABMUN) se pueden usar para formular inferencias de relaciones de causalidad entre la variable independiente y las dependientes. Además se realizarán dos medidas de las variables, en pretest, antes de iniciar el Proyecto UCABMUN y en posttest, al culminar su participación en el mismo.

Igualmente, se decide utilizar un diseño evaluativo, el cual permite formular recomendaciones para un mejoramiento en la toma de decisiones del programa, con base en cuáles son los aspectos en los que están generando mayor impacto y cuáles no están dando los resultados esperados.

La justificación para la realización de este trabajo de investigación radica en el deseo de contribuir con el conocimiento de la eficacia de programas de educación en liderazgo y resolución de conflictos en contextos de pobreza, para así potenciar el desarrollo personal (autoestima y desempeño académico) y el interés por el bienestar colectivo (prejuicios y responsabilidad social).

En cuanto a sus contribuciones para las áreas en las que se encuentra inmerso esta investigación, específicamente la psicología social y educativa, se considera necesaria la investigación de estas variables ya que, primero, en cuanto a la variable responsabilidad social, Ford (1996) señala que existe una amplia laguna de conocimiento entre lo que se conoce y lo que se debería conocer de ella. Resalta

puntualmente que este campo se enfrenta a preguntas tan básicas como cuál es la mejor manera de encuadrar teóricamente este problema, y cómo conceptualizar el fenómeno. Inclusive enfatiza la necesidad de trabajo de investigación e intervención centrada en el desarrollo de la responsabilidad social en el contexto escolar.

Segundo, es útil desde el punto de vista teórico saber cómo la participación en programas que fomenten el desarrollo de habilidades de desempeño, tales como la oratoria y la resolución de conflictos, llevan a un aumento en la autoestima, especialmente para una muestra de jóvenes que viven en contexto de pobreza y son vulnerables a manifestar bajos niveles de autoestima (Nieto, 2008).

Tercero, en lo que respecta a la variable prejuicios hacia otros grupos sociales, es importante el presente estudio como vía para continuar falseando una de las hipótesis más investigadas en el tema: la Hipótesis del Contacto, cuya premisa básica es que el mero contacto de un individuo con miembros de otros grupos sociales disminuirá el prejuicio hacia dicho grupo y sobre la cual aún existen controversias (Baron, 1996).

Cuarto, la investigación es útil ya que aportará evidencia empírica en relación al efecto de simulaciones sobre el rendimiento académico y el aprendizaje colaborativo en contextos de pobreza.

En lo que se refiere a los aspectos éticos de la presente investigación, es importante destacar que la participación de los sujetos será completamente voluntaria, con la opción de retirarse durante la realización de las encuestas pre y postest, así como durante todo el proceso de participación dentro del Proyecto UCABMUN. Esto va de la mano con el Principio 2.3 “Respeto por los Individuos” del Código Deontológico de la Práctica de la Investigación en Psicología, aprobado por la Escuela de Psicología de la UCAB en el 2002.

Así se asegurarán la dignidad y buenas condiciones durante la participación en la investigación, privacidad y confidencialidad de las informaciones y bienestar general del individuo (Escuela de Psicología UCAB, 2002). Dentro de este mismo

principio, los datos de los sujetos de la muestra se mantendrán en completa confidencialidad.

Por otro lado, se mantendrá el principio de 4.1 del mismo Código, es decir, el consentimiento de parte de los sujetos que participan en la investigación. Al tratarse de jóvenes menores de edad, se le solicitará el permiso a los padres para la participación de los jóvenes en el estudio y se les mantendrá informados en todo momento sobre aspectos pertinentes del mismo.

Finalmente, siguiendo el principio 6.4 sobre el Uso de los Resultados del Código Deontológico de la Práctica de la Investigación en Psicología (Escuela de Psicología UCAB, 2002), los resultados de la investigación no se usarán para fines de lucro o beneficio personal. Además, cabe destacar que los investigadores no forman parte directamente del proyecto UCABMUN como facilitadores académicos, sino únicamente estarán trabajando en la Coordinación de Impacto Educativo y Social, por lo que tienen muy poco contacto con los jóvenes, limitando de esta manera posibles conflictos de intereses.

Marco Teórico

La presente investigación se enmarcó en dos áreas de la psicología: la psicología social y la psicología educativa o escolar. Según Baron (1996) la psicología social es el área que “estudia todos los procesos de la conducta y el pensamiento social, la forma en que pensamos e interactuamos con otros” (p.21). Worchel et al. (2002) agregaron que el interés general del psicólogo social no es la reacción individual del sujeto frente al contexto social, sino la tendencia general en la forma de actuar, pensar o sentir de los sujetos ante una misma situación. Es decir, en la psicología social se ha buscado identificar los puntos en común dentro de un grupo de individuos, la forma cómo reacciona la mayoría de las personas ante una situación dada.

Dentro de esta misma línea, Allport (citado en Worchel et al., 2002) definió a la psicología social como la “disciplina que se vale de los métodos científicos para entender y explicar la influencia que la presencia real, imaginada o implícita de los otros, tiene en las ideas, los sentimientos y la conducta de los individuos” (p.4).

También, para Baron y Byrne (1998), es el “campo científico que trata de entender la naturaleza y las causas del comportamiento y del pensamiento del individuo en situaciones sociales” (p.5). Para estos autores existe un consenso sobre los aspectos en los cuales centra su atención la psicología social: la comprensión del cómo y del por qué los individuos sienten, piensan y se comportan en las situaciones que implican a otros individuos.

De acuerdo con esto, el presente estudio formó parte de la psicología social pues intentaba apreciar variaciones ocurridas en distintos aspectos del comportamiento y los pensamientos de los individuos jóvenes, como consecuencia de su participación en una dinámica social, en este caso el Proyecto UCABMUN.

Según Worchel et al. (2002), los psicólogos sociales han ampliado su definición de las “conductas” que son objeto de estudio desde que esta empezó a

principios del siglo XX. Así, “comenzaron a examinar las respuestas que se daban más allá de los comportamientos observables, que primero incluyeron las actitudes y emociones y posteriormente, las percepciones e interpretaciones” (p. 6-7). Por este motivo, una gran parte de los experimentos e investigaciones en psicología social han tenido una fuerte conexión con las variables de la psicología cognoscitiva puesto que se basan en la premisa de que una “buena parte de nuestras cogniciones son producto y motor de la conducta social” (p.8).

Entre estas cogniciones se encuentran las distintas representaciones mentales que elaboran los sujetos en una situación social (Worchel et al., 2002). De esta forma, tres de las variables que se trabajaron en la presente investigación: autoestima, prejuicios hacia otros grupos sociales y responsabilidad social, formaban parte de este grupo de nuevas “conductas” estudiadas por la psicología social.

Dado que los límites entre las áreas de conocimiento se entrelazan, se solapan unos con otros y se enriquecen, este estudio también formó parte del área de la psicología escolar, pues consistió en la evaluación del impacto psicosocial de un proyecto que se desarrolla dentro del ámbito académico. La psicología escolar es “la psicología cuyo objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones” (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España, 2004, p.2).

Respecto a esto, Baron (1996) señaló que en la psicología escolar se estudian “todos los aspectos del proceso educativo, desde las técnicas de instrucción hasta los problemas de aprendizaje” (p.20). Woolfolk (2006) amplió esta definición, indicando que es la disciplina de la psicología que “estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje, aplica los métodos y teorías de la psicología y también posee los suyos propios” (p.9).

Para Woolfolk (2006) un concepto base dentro de la psicología escolar es el de desarrollo. La autora indicó que existen varios tipos de desarrollo, “el desarrollo físico (cambios en el cuerpo), el desarrollo personal (cambios en la personalidad del

individuo), el desarrollo social (cambios en la forma en que el individuo se relaciona con los demás) y el desarrollo cognoscitivo (cambios en el pensamiento)” (p. 58). Debido a que todo niño y joven pasa por estos distintos cambios durante su escolaridad, fue necesario tomar en cuenta este fenómeno al momento de realizar una investigación dentro del área de la psicología educativa.

Mayer (2002) indicó que uno de los componentes principales en la definición de la psicología educativa es que esta “investiga los cambios resultantes en los procesos cognitivos del aprendiz y en sus estructuras de conocimiento” (p.4). Este componente es el aspecto principal de la postura cognitiva en psicología escolar. Por otro lado, existe la visión conductista de la psicología educativa, según la cual esta es una relación entre dos factores observables: las manipulaciones instruccionales (o naturaleza del estímulo que se presenta al alumno) y la respuesta del estudiante (Mayer, 2002).

Sin embargo, para la presente investigación se tomó como base la postura cognitiva, la cual supone que existe una relación entre factores externos al sujeto, tales como distintas técnicas para dar un tema o instrucción, y factores internos, como pueden ser los procesos de aprendizaje y características del estudiante [habilidades específicas y conocimientos previos] (Mayer, 2002).

Este mismo autor señaló que desde el punto de vista cognitivo “el objetivo de la psicología educativa es explicar la relación entre estímulos y respuestas o resultados académicos, describiendo la intervención de los procesos cognitivos y sus estructuras” (p.5-6).

Por esta razón, entonces, la variable rendimiento académico, considerada en la presente investigación, fue evaluada desde esta perspectiva cognitiva de la psicología educativa, tomando en cuenta que existen procesos y estados cognitivos internos que influyeron en este rendimiento o resultado académico final.

De esta manera, las variables de la presente investigación: autoestima, prejuicios hacia otros grupos sociales, responsabilidad social y rendimiento

académico, se asumieron como parte de los procesos estudiados por la psicología social y la psicología educativa, con la especificidad de encuadrarlas en las líneas de la psicología cognitiva como marco de referencia general.

Contexto de Pobreza

Altimir (1979) definió la pobreza como un síndrome producto de una situación con el cual se asocian “el infraconsumo, la desnutrición, las precarias condiciones de vivienda, los bajos niveles educacionales, las malas condiciones sanitarias, una inserción inestable en el aparato productivo o dentro de los estratos primitivos del mismo” (p.1) entre otros. Este autor continúa explicando que el concepto no se ubica dentro de un único marco teórico, sino que más bien está definido principalmente por las distintas condiciones que lo componen.

Por su parte, Valdez y Amoroz (2008) señalan que un contexto de pobreza “se caracteriza en reconocer un conjunto de carencias que abarcan los aspectos físicos, afectivos, psicológicos y culturales cuyas satisfacciones inherentemente representan una condición mínima para el funcionamiento y desarrollo de la vida humana en sociedad” (p.1).

Existen diversas formas de medir la pobreza, a través de índices objetivos desarrollados para tal fin, o a través de las condiciones que la caracterizan. Dentro de los índices objetivos se han desarrollado una serie de medidas, entre las que destaca la propuesta por Altimir (1979) quien desarrolló el concepto de líneas de pobreza, las cuales constituyen una representación aproximada del límite de los niveles de poder adquisitivo, por debajo de los cuales las necesidades básicas del hogar no serán suficientemente cubiertas, considerando esto como la situación de pobreza absoluta. Con base en este concepto, el Banco Mundial (2009) estimaba que en Venezuela un 28,5% de la población vivía por debajo de la línea de pobreza nacional.

Para las mediciones de pobreza considerando las condiciones que la caracterizan, Feres y Mancero (2001) señalan que “para identificar a los pobres se

requiere comparar el bienestar de distintas personas, para evaluar si alguna de ellas tiene un nivel menor al mínimo razonable” (p.50). Este mínimo razonable, según los autores, debe estar fijado socialmente.

Así, Feres y Mancero (2001) continúan exponiendo que cada manera de clasificar la pobreza tiene asociado un indicador de bienestar, y que la elección de este indicador depende en gran medida de la información disponible que se tiene, la cual usualmente es escasa. Entre estos indicadores se encuentran la comparación entre el ingreso y el consumo, la proporción del gasto en alimentos, los indicadores nutricionales, métodos antropométricos (edad, peso, etc.), y la satisfacción de las necesidades básicas (Feres y Mancero, 2001).

Sobre el contexto de pobreza que implica la presente investigación, la Coordinación de Impacto Educativo y Social del Proyecto UCABMUN (CIES, 2010) determinó que los participantes de este proyecto provienen de hogares de bajos ingresos. Además, se utilizó el criterio geográfico, por el hecho de habitar en comunidades de bajos recursos; y el ser estudiantes de liceos públicos o de Fé y Alegría, como las condiciones para identificar que los jóvenes están inmersos en un contexto de pobreza.

Impacto Psicosocial

El término impacto psicosocial fue definido por Fernández (2000) como el “cambio efectuado en la sociedad debido al producto de las investigaciones” (p.3), es decir, aquellas modificaciones que surgen como consecuencia de la aplicación de un(os) programa(s) de investigación en particular.

Refiriéndose más a la acción misma que al resultado, Cava (1998) planteó que la intervención psicosocial se centra en sistemas sociales complejos y dinámicos, intentando alcanzar un estado final definido por unos objetivos que incluyen tanto la resolución de problemas como el desarrollo del sistema social y, a través de él, de los

individuos que lo forman. Adicionalmente, especifica que ésta acción debía ser llevada a cabo desde una postura de autoridad.

Sobre el por qué de estas acciones, Barriga (citado en Cava, 1998) consideró que la intervención psicosocial halla su justificación tanto en el desequilibrio de la sociedad (solucionando problemas), como en el desarrollo de la sociedad (promocionando la calidad de vida). Este autor argumentó que la mejora de la calidad de vida de los individuos se logra mediante tareas preventivas, estableciendo acciones que impidan problemas, acciones impulsoras, potenciando los niveles de desarrollo psicosocial y acciones terapéuticas, solventando los problemas psicosociales de una comunidad en determinado momento.

En la intervención psicosocial, también existen modelos teóricos que le permiten ser explicada y que contribuyen a la construcción del conocimiento. Por este motivo, serán descritos algunos modelos de intervención psicosocial que sirvieron como guías para el presente estudio.

El primero es el modelo de competencia de White (citado en Cava 1998), cuya idea fundamental es concebir a la competencia como una fuerza motivadora, dado que la realización de una conducta en competencia produce la experiencia o sentimiento de eficacia. Bajo esta premisa, White (citado en Cava 1998) planteó tres procesos esenciales en la adaptación y el logro de la competencia: (1) la búsqueda de un volumen óptimo de información sobre el ambiente; (2) la organización interna satisfactoria; y, (3) la autonomía en la iniciación y en el mantenimiento de la acción del individuo. Sánchez (citado en Cava, 1998) agregó que al buscar el desarrollo de la competencia de los individuos, se incrementarían los sentimientos de poder, eficacia y autoestima.

El segundo modelo a explicar, sería el modelo de suministros de Caplan (citado en Cava, 1998). Según este autor, existen tres tipos de suministros que resultan necesarios para el desarrollo adecuado de una persona. Los primeros son los suministros físicos, que engloban alimentación, vivienda estimulación sensorial y posibilidad de ejercicio físico. Luego, los suministros psicosociales que estarían

formados por el desarrollo intelectual y emocional a través de la interacción con “otros significativos” como familiares, pares y profesores. Estos suministros permiten la satisfacción de las necesidades interpersonales y el establecimiento de roles. Y por último, los suministros socioculturales que incluyen a los valores y las costumbres de la cultura. Estos suministros afectan al sujeto directamente, al influir sobre su vida e, indirectamente, al mediar los aportes de los suministros psicosociales.

En este modelo, el sujeto no es pasivo ante los suministros ambientales, sino interactivo en la medida que los crea, modifica o elimina de su entorno. Una intervención psicosocial que parte de este modelo buscaría incrementar y asegurar los suministros que reciben los sujetos con la meta de evitar la aparición de trastornos mentales y disfunciones sociales.

Un tercer marco para la explicación de la intervención psicosocial, son los modelos de estrés psicosocial. Desde que Seyle (citado en Cava, 1998) planteó el término estrés cuando introdujo el Síndrome General de Adaptación, se han desarrollado diversos modelos teóricos sobre la respuesta del organismo y los efectos del estrés. Este autor conceptualizó el estrés como la respuesta del organismo ante las situaciones que le resultan de algún modo amenazantes.

Actualmente, Kessler y cols. (citado en Cava, 1998) señalan que la mayoría de las investigaciones se centra en los efectos del estrés sostenido y en los factores que determinan la resistencia del individuo ante estas situaciones. Entre estos factores, se ha estudiado principalmente al afrontamiento y al apoyo social.

Las intervenciones basadas en este modelo utilizan la siguiente secuencia de acciones: identificación de acontecimientos y procesos, estudio de sus consecuencias negativas y desarrollo de programas que busquen disminuir el estrés y fortalecer a las personas expuestas a situaciones estresantes (Cava, 1998).

Tras la descripción de estos tres modelos de intervenciones, el Proyecto UCABMUN se explica mejor teóricamente por el modelo de competencia de White,

pues los modelos de Naciones Unidas, donde los jóvenes fueron a debatir con otros colegios, podrían clasificarse como ambientes que desarrollan la competencia en ellos y que, por lo tanto, tuvieron un impacto en los mismos. En un segundo nivel se podría ajustar al modelo de suministro de Caplan, otorgándole el Proyecto a los jóvenes una serie de los suministros psicosociales (desarrollo intelectual y emocional) y culturales (valores).

Además de la explicación de las intervenciones psicosociales, es también necesario conocer la mejor manera de medir los resultados de estas. Para Baker (2000) la evaluación de impacto psicosocial es el “análisis que tiene como objetivo determinar de manera más general si un programa produjo los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones y si esos efectos son atribuibles a la intervención del programa” (p.1). Por esto se entiende que la evaluación del impacto buscaba descubrir, en este caso, si el programa UCABMUN tuvo los efectos deseados en los participantes y si, además, estos cambios o efectos se deben a la concurrencia de los individuos en el mismo. Además, esta evaluación permitió conocer las consecuencias no previstas del programa (Baker, 2000).

Por otra parte, Abdala (2004) amplió el concepto y asegura que la evaluación de impacto

... contempla el proceso evaluatorio, orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas. Así, la medida de los resultados, que constituye la característica principal de la evaluación de impacto, permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado y, a su vez, compara la planeación con el resultado de la ejecución. (p.29)

Siguiendo estas definiciones, la presente investigación pretendió evaluar si se alcanzaron los objetivos del Programa UCABMUN, específicamente los objetivos que se refieren al fortalecimiento de la disciplina, la motivación y las herramientas cognitivas necesarias para un desempeño académico óptimo de los jóvenes participantes; el aumento de sus sentimientos de autovalía, la potenciación de su interés por compartir aprendizajes con personas de su entorno cotidiano, de ayudar

a mejorar su propio contexto y la creación de un espacio de encuentro entre clases sociales que permita desmontar prejuicios de clase a través del trabajo en conjunto (UCABMUN, 2010).

Específicamente, la evaluación se realizó mediante la medición y contraste de las variables: (a) rendimiento académico, (b) autoestima, (c) prejuicios hacia otros grupos sociales y (d) responsabilidad social; puesto que estas eran las que correspondían con los objetivos dichos. Así mismo se observó si los cambios en estas variables fueron atribuibles al Proyecto UCABMUN en sí, a fin de constituir la medición del impacto psicosocial del mismo.

En cuanto a las razones por las cuales fue importante el desarrollo de un estudio del impacto psicosocial del Proyecto UCABMUN, más allá de por contrastar los objetivos mencionados anteriormente, existió una necesidad de corroborar la eficacia de este programa de liderazgo, dirigido a un contexto carenciado. Así, a raíz de lo obtenido en la presente investigación se pretendió dar recomendaciones prácticas para la mejora del Proyecto UCABMUN, apuntando a que cada año este tenga un mayor impacto positivo en los participantes y que siga creciendo responsablemente para abarcar más jóvenes de nuevas comunidades.

Los Modelos de Naciones Unidas

Por más de 65 años, estudiantes de educación secundaria y superior en el mundo han organizado simulaciones de organismos internacionales, entre ellas los Modelos de Naciones Unidas [MUN] (Muldoon, 1995).

De acuerdo con la Asociación de las Naciones Unidas de los Estados Unidos de América (UNAUSA, 2011), los Modelos de Naciones Unidas son simulaciones del funcionamiento de la Asamblea General de la ONU y otros organismos internacionales. En el MUN, los estudiantes asumen el rol de embajadores de la ONU de distintos países, para debatir temas que se encuentran actualmente en la agenda de la ONU. Dentro de este rol de embajadores, los estudiantes deben dar discursos,

preparar resoluciones, negociar con países aliados y adversarios y resolver conflictos, todo utilizando las reglas de procedimiento del Modelo al que asistan.

Cabe destacar que antes de asumir el rol de “embajadores” los estudiantes deben investigar sobre los distintos tópicos que sus comités discutirán. Los participantes tienen que aprender cuál es la política exterior de la comunidad internacional en lo referente a tópicos como: paz y seguridad, derechos humanos, ambiente, hambruna, desarrollo económico, etc. (Programa Académico UCABMUN, 2009).

Bailey (s.f.) complementó esta información explicando que los delegados tienen una serie de responsabilidades que deben llevar a cabo para asistir a estos Modelos. Expuso que el proceso de preparación consiste en varios pasos: primero se realiza la revisión de las guías de estudio que fueron preparadas por el comité organizador del Modelo, sobre los temas que van a discutir. Luego, los estudiantes deben hacer una investigación extensa sobre resoluciones pasadas del tema y eventos actuales a nivel mundial. Posteriormente investigan sobre el país que les fue asignado, su historia, política, geografía, cultura, etc. A continuación, luego de recabada la información, los delegados deben redactar un documento llamado “posición oficial”, la cual explica la posición del país asignado sobre el tema particular. Seguido de esto, y ya dentro de los 3 a 5 días que generalmente dura el Modelo como tal, viene el proceso de redacción de las resoluciones y para finalizar buscan el apoyo de otros delegados con posiciones similares, fortaleciendo de esta manera la resolución.

Continuando con lo expuesto, Muldoon y Myrick (1995) también explicaron que en los MUN, los estudiantes asumen roles de embajadores de distintos países de la ONU y a través de técnicas de negociación y debate en las que fueron previamente entrenados, por profesores u otros estudiantes, buscan soluciones para problemáticas mundiales que están en la agenda de las Naciones Unidas. Estos mismos autores señalaron que

... el reto está en ir más allá de sus opiniones personales y comunicar los intereses del gobierno que representan. Para esto deben estudiar la

historia, cultura y política del país que representan como también las reglas de procedimiento de la ONU y del comité al que asistirán. (p.1)

En una revisión de las oportunidades y retos de los MUN, Muldoon (1995) indicó que “las oportunidades para el programa MUN incluyen incrementar el alcance global a países en África, Latinoamérica, Asia y el Medio Oriente” (p.1). Es decir, los MUN crecieron de simulaciones realizadas principalmente en Estados Unidos a eventos globales realizados en los distintos continentes y con la participación de jóvenes que provienen de las más diversas culturas y tradiciones, fomentando la discusión y análisis de los temas desde diferentes puntos de vista.

En cuando a los motivos de por qué se han popularizado los MUN en la educación, Jones (citado en Bailey, s.f.) dijo que “de todas las razones para utilizar simulaciones para la enseñanza del lenguaje, la motivación es la más importante.” (p.115). Igualmente, Bailey continuó exponiendo que

... la motivación de los estudiantes es, de hecho, típicamente muy alta en la simulación llamada Modelo de Naciones Unidas, los cuales empezaron en 1950 en los Estados Unidos para informar a los estudiantes sobre el nuevo organismo internacional: la ONU. Actualmente en este país se realizan más de 100 simulaciones anuales, con una participación mayor a los 50.000 estudiantes tanto a nivel de bachillerato como a nivel universitario. (p.132)

Además, Bailey (s.f.) aseguró que los Modelos de Naciones Unidas enseñan a los estudiantes sobre relaciones internacionales y diplomacia, al permitirles asumir roles de delegados de distintos países en cualquiera de los seis órganos principales de la ONU.

Por su parte, además de lo dicho, para Phillips y Muldoon (1996) los MUN han sido descritos como una manera efectiva para desarrollar, en estudiantes de pregrado universitario, habilidades personales y técnicas como: investigación, negociación y búsqueda de consensos.

UCABMUN

El proyecto UCABMUN comenzó en el año 2008. De acuerdo con su página web oficial (UCABMUN, 2010) donde se encuentra su Plan de Emprendimiento Social, realizado en el 2009, su misión, visión y objetivo general y específicos son:

Misión:

Proporcionar herramientas de liderazgo, negociación, debate, investigación y resolución de conflictos a través del entrenamiento para la participación en Modelos de Naciones Unidas intercolegiales a jóvenes de bajos recursos, con miras a formar ciudadanos con criterio que ofrezcan propuestas ante las problemáticas mundiales y locales.

Visión:

Crear una red nacional de delegados y facilitadores, participantes en Modelos de Naciones Unidas, transmisora de valores aspiracionales y referente de aprendizaje experiencial en liderazgo y solidaridad, apoyada por universidades, empresas contribuyentes, escuelas, padres y representantes.

Objetivo General:

Preparar a los delegados en el programa UCABMUN con miras a que tengan una participación productiva en al menos cuatro Modelos de Naciones Unidas durante el año académico, incluyendo el organizado conjuntamente con los facilitadores de la UCAB.

Objetivos Específicos:

1. Entrenar a estudiantes en liderazgo, negociación, debate, investigación y resolución de conflictos con miras a conformar una delegación de estudiantes de educación media y diversificada participantes en Modelos de Naciones Unidas.
2. Fortalecer la disciplina, la motivación y las herramientas cognitivas necesarias para un desempeño académico óptimo de los jóvenes participantes.

3. Captar facilitadores que hayan participado en delegaciones de Modelos de Naciones Unidas con miras a replicar tanto la planificación académica y las herramientas de liderazgo como la inspiración de valores aspiracionales.
4. Aumentar los sentimientos de autovalía de los jóvenes participantes.
5. Potenciar su interés por compartir sus aprendizajes con personas de su entorno cotidiano y ayudar a mejorar su propio entorno.
6. Realizar un Modelo de Naciones Unidas organizado conjuntamente por delegados de UCABMUN y facilitadores en el cual participen colegios de la zona metropolitana de Caracas.
7. Incorporar aliados –universidades, empresas tanto del sector público como del privado, colegios, padres y representantes a la iniciativa UCABMUN para garantizar su crecimiento y que cada vez más estudiantes puedan participar.
8. Crear un espacio de encuentro entre clases sociales que permita romper con los prejuicios a través del trabajo en conjunto de jóvenes líderes.

Concretamente, la actual investigación se limitó a evaluar la consecución de los objetivos 2, 4, 5 y 8. Esto dado a que son aquellos que no han sido medidos en ocasiones previas.

Actualmente UCABMUN es un proyecto que consiste en el entrenamiento en Modelos de Naciones Unidas de delegaciones de varias instituciones educativas ubicadas en las zonas de La Vega, San Agustín del Sur y Antímamo. Las instituciones educativas seleccionadas a los fines de este trabajo son tres liceos de la Fundación Fe y Alegría y dos liceos públicos. En todo el proyecto, participaron aproximadamente 60 jóvenes de distintos grados de bachillerato durante todo el año lectivo 2011-2012.

Anualmente la Coordinación de Impacto Educativo y Social del Proyecto UCABMUN (CIES, 2010), realiza una evaluación de impacto en la que se encuesta utilizando preguntas abiertas y se entrevista de manera semiestructurada a participantes y facilitadores del Proyecto, así como a profesores y directivos de las escuelas participantes.

De acuerdo con la CIES (2010), los jóvenes participantes de UCABMUN venían de hogares de bajos ingresos. La mayoría de los profesores y facilitadores reportaron que los participantes, además, tenían bajos niveles de atención, es decir, les costaba mantenerse centrados en una actividad por un largo tiempo, por lo que necesitaban del uso de recursos visuales y solían abandonar las tareas antes de finalizarlas. Como otra característica, estos jóvenes tenían un acceso limitado a recursos de investigación, pues no contaban con bibliotecas, ni Internet en sus hogares, únicamente en el colegio donde el tiempo de uso es muy corto, o en la comunidad bajo la forma de Cyber Cafés pagados. Finalmente, utilizando la metodología de encuestas y entrevistas, la CIES (2010) determinó que al comenzar el programa tenían muy poco conocimiento de actualidad, geografía y política.

Todos los años, en el mes de mayo, se realiza el proceso de selección. Cabe destacar que el proceso comienza cuando el Proyecto UCABMUN realiza una serie de charlas informativas en los colegios para todos los jóvenes interesados, los cuales de forma voluntaria deciden inscribirse para presentar una prueba escrita, la primera fase de la selección. Cada año, UCABMUN ha reportado que aumenta la cantidad de jóvenes que desean inscribirse para formar parte de la delegación de su colegio, pues han visto los resultados que ha tenido el Proyecto en sus propios compañeros.

En esta prueba escrita, se evalúan conocimientos de geografía, historia, cultura general y redacción. Posteriormente se seleccionan los 25 mejores puntajes para pasar a la etapa de entrevista, donde los facilitadores evalúan la oratoria, creatividad y destrezas sociales de los jóvenes. Por lo general suelen ser aceptados dentro del Proyecto un 70% de los estudiantes que llegan a la etapa de entrevista.

Tras la selección de la delegación final, comienzan las sesiones de entrenamiento, las cuáles se realizan en la medida de lo posible, todos los sábados en la mañana de 9:00 a.m. a 12:00 m., desde finales del mes de mayo hasta abril del año siguiente, respetando el lapso de las vacaciones escolares. El programa académico contempla un número promedio de 25 sesiones por año.

Los contenidos y prácticas de las sesiones están enfocados principalmente en: conocimiento del mundo (geografía, historia, política, cultura general), reglas de debate formal, oratoria y negociación. La guía con los contenidos y las actividades para cada sesión se entrega a los facilitadores, o asesores académicos, desde la coordinación académica del Proyecto UCABMUN, asegurando impartir los mismos conocimientos a cada colegio.

Estos “facilitadores”, o asesores académicos, son los encargados de impartir las clases, en las cuales se utilizan varios recursos didácticos (presentaciones, debates cortos, role-play, entre otros). Los facilitadores son jóvenes estudiantes, o egresados, de la UCAB que han participado anteriormente en alguna de las delegaciones de Modelos de Naciones Unidas de la misma Universidad, quienes han competido en el exterior y que, por lo tanto, tienen los conocimientos necesarios sobre el desarrollo de un MUN. En paralelo, también se busca fomentar la identidad y cohesión de cada delegación de UCABMUN a través de dinámicas de grupo (Programa académico UCABMUN, 2009).

Para el período 2008-2009, la Coordinación de Impacto Educativo y Social del Proyecto (2009), encontró que profesores de dos de los tres colegios reportaron un aumento en la media de las notas, entre 1,5 y 2 puntos, de los alumnos participantes; mientras que 4 de los 18 facilitadores colocaron el rendimiento académico como uno de los tres aspectos que han mejorado con el proyecto. También se encontró que 18 de los 37 estudiantes refirieron un aumento de su autoestima y su capacidad para tomar decisiones; aunado a que 11 de los 18 facilitadores señalaron un aumento de la autoestima de los alumnos. Finalmente, 10 de los 18 facilitadores reportaron que el conocimiento general y de la ONU mejoró en los alumnos con el proyecto (CIES, 2009).

Finalmente, como otro de los logros más importantes del Programa UCABMUN, para el año 2011 habían 19 jóvenes egresados del Programa que se encontraban estudiando carreras de pregrado en la Universidad Católica Andrés Bello, con beca académica completa, gracias a una alianza establecida con la Universidad. De esta forma, los jóvenes reportan actualmente que ven a UCABMUN

no sólo como una oportunidad de crecimiento personal y de adquisición de herramientas, sino como una vía para acceder a la educación superior de forma gratuita y consolidar su futuro profesional.

Autoestima

Mruk (citado en Palencia, 2006) señaló que la definición de autoestima puede considerarse actualmente como un laberinto, debido a la existencia de múltiples formas de definirla.

Entre las definiciones, Fierro (1990) mencionaba que Markus y Rogers (citados en Fierro, 1990) definieron el “sí mismo” como un sistema de autoesquemas, que, tras las repetidas evaluaciones de las propias conductas del sujeto, surge como generalizaciones sobre sí mismo. Los mismos autores destacaron que el “sí mismo” es la estructura central en todo el procesamiento de información del individuo.

Por su parte, Silva (2002) indicó que:

la autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar. Es a partir de los 5-6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ven nuestros mayores (padres, maestros), compañeros, amigos, etcétera y las experiencias que vamos adquiriendo. (p.7)

Esta autora continuó exponiendo, la autoestima sería responsable de muchos fracasos y éxitos, pues una autoestima adecuada va a potenciar la capacidad de las personas para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal y confianza en sí mismo, mientras que una autoestima baja enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso (Silva, 2002).

Dentro de esta misma línea, al hablar de autoconcepto y autoestima, González-Pienda, Nuñez, Gonzalez-Pumariega y García (1997) explicaron que se podrían definir como

... la imagen que uno tiene de si mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). (p.2)

Finalmente, Branden (1997) explicó que la autoestima es la disposición a sentirse capaz de lidiar con los retos básicos de la vida, así como sentirse merecedores de felicidad. Indicó que existen 6 prácticas importantes para construir y mantener una autoestima sana, entre las cuales resalta la “práctica de vivir con propósito”, proponerse metas a corto y largo plazo e identificar las acciones necesarias para lograrlas. En este sentido, se podría sostener que el Proyecto UCABMUN contribuye a esta práctica pues dentro del mismo los jóvenes tienen como metas la asistencia y buen desempeño en los distintos modelos para los que deben esforzarse.

Además, existen diversas perspectivas que estudian la autoestima, Fierro (1990) relató que el tema del “sí mismo” o “concepto de sí mismo” está estrechamente vinculado en sus orígenes a las investigaciones de las corrientes fenomenológicas, personalistas y humanistas. Pero a pesar de esto, este autor consideró que el “sí mismo” en la actualidad suele estudiarse con mayor frecuencia desde una perspectiva cognitiva. Finalmente Fierro (1990) señaló que la autoestima es un proceso cognitivo autoreferido, y estos procesos son diferentes a los procesos cognitivos referidos a otros.

Sin embargo, para Palencia (2006) existen principalmente dos perspectivas a considerar al momento de definir la autoestima: la psicológica y la sociológica. Esta autora expuso que desde la perspectiva psicológica, entre cuyos autores más relevantes cita a James y White, se entiende a la autoestima como un constructo

formado por elementos afectivos y conductuales, resaltando que lo importante es la efectividad de la acción y los valores propios, además de su carácter dinámico (Palencia, 2006). Por otro lado, Branden (citado en Palencia, 2006) indicó que la autoestima se vincula con un sentido de eficacia y de merecimiento personal, agregando la dimensión motivacional a este concepto.

Desde la perspectiva sociológica, autores como Rosenberg y Coppersmith añadieron a la definición de autoestima una orientación actitudinal y evaluadora, abordando las dimensiones tanto cognitivas como afectivas y considerándola no sólo como un sentimiento, sino incluyendo un conjunto de determinantes perceptivos y cognitivos que permiten al individuo realizar una evaluación de su comportamiento a nivel grupal o social (Palencia, 2006).

Para fines de la presente investigación, se tomó la definición clásica de autoestima de Rosenberg, quien la entendió como un “conjunto de pensamientos y sentimientos que tiene un individuo hacia sí mismo” (citado en Sánchez, 1999). Este concepto se completó con el de Branden (1997), que lo dividió en dos aspectos principales: el “estar bien” y el “sentirse bien”. Así, para Branden (1997) “la raíz de la autoestima se encuentra en la necesidad consciente de aprender a creer en uno mismo” (p.2).

También, es importante destacar que Sastre (s.f.) señaló a Rosenberg como el primer autor que resalta que las actitudes que los sujetos tienen hacia sí mismos son muy similares a las que tienen hacia los objetos externos. Añadió igualmente una dimensión de corte social, a la cual llama merecimiento. El autor indicó que se trata del sentido de la persona de ser lo suficientemente buena al compararse con los conceptos valorados como centrales e importantes dentro de su cultura o sociedad. Estas autovaloraciones lo hacen sentirse más adecuado (p.5).

Teniendo en cuenta la creencia de la influencia de los procesos sociales en la autoestima, el presente trabajo se enriqueció de este concepto agregando la perspectiva sociológica, sin dejar de lado los elementos afectivos y cognitivos que aporta la perspectiva psicológica. Así, se entendió a la autoestima como una variable

individual que podría verse influenciada por la situación grupal, en este caso particular por la participación en el Proyecto UCABMUN.

En cuanto al curso de la autoestima durante el ciclo vital, Brim (citado en Fierro 1990) indicó que inicialmente es más indiferenciada y global, y poco a poco va haciéndose más diferenciada y compleja. En este curso evolutivo, Clifford resaltó que la adolescencia marca un hito diferenciador de las otras etapas, pues la autoestima pasa a ser central en la construcción de la propia identidad (citado en Fierro 1990). Así, los sujetos de la presente investigación se encuentran dentro de la etapa de su desarrollo en la cual la autoestima es más importante.

Por su parte, Block y Robins (1993) realizaron un estudio longitudinal sobre la consistencia y los cambios en la autoestima desde la adolescencia hasta la adultez temprana, utilizando una muestra compuesta por 47 niñas y 44 varones norteamericanos. Para las mediciones los autores hicieron un procedimiento ipsativo para que cada sujeto refiriera las que consideraba eran sus características más salientes en una evaluación tipo escala, a través de lo que llamaron un "procedimiento tipo Q" en el que observan la congruencia entre el yo real y el ideal (Block y Robins, 1993).

Estos investigadores realizaron 3 mediciones en los sujetos, a los 14 años, a los 18 años y a los 23 años aproximadamente. Posteriormente, calcularon correlaciones entre las 3 mediciones, asumiendo que a mayor puntaje correlacional, mayor congruencia de la autoestima. Cabe destacar que los análisis tuvieron una confiabilidad reportada de 0,88; 0,81 y 0,83 en las 3 mediciones de las mujeres y 0,63; 0,56 y 0,75 en los hombres respectivamente. Realizaron además una comparación entre las medias de los puntajes (Block y Robins, 1993).

En cuanto a los resultados obtenidos, Block y Robins (1993) reportan que de manera general no se observaron cambios en la autoestima que estuvieran simplemente relacionados a la edad. Sin embargo, a mayor edad había una mayor diferencia en el nivel de autoestima entre hombres y mujeres a favor de los hombres ($p < 0,005$). Además, los investigadores encontraron que las diferencias a nivel

individual en la autoestima fueron importantes, existiendo un cambio en los hombres comprendido desde un aumento de 0,65 a una disminución de la autoestima de -0,52, y en las mujeres desde 0,49 a 0,60. De esta forma se observa que la autoestima es una variable que, a nivel individual, puede modificarse significativamente en relativamente corto tiempo, especialmente por la edad adolescente donde suelen ocurrir diversos cambios.

Para la presente investigación este estudio fue particularmente importante, pues los sujetos se encuentran precisamente en la adolescencia durante su participación en el Proyecto UCABMUN. Además, a pesar de que metodológicamente existieron diferencias pues, en este caso se realizó una medición grupal de los cambios en la autoestima, es primordial entender que los cambios pudieron darse a nivel individual, y posiblemente no sean observables por la presente investigación.

Aunado a esto, Fierro (1990) diferenció entre dos clases de variables que se vinculan con la autoestima. Las que se corresponden con antecedentes biográficos, tales como: clase social, modo de crianza y capacidad intelectual; y las que se refieren a sus determinantes actuales y dinámicos: su vulnerabilidad ante la experiencia y ante los intentos deliberados de modificarlos, a través de psicoterapia y programas educativos. En este sentido, en la presente investigación se esperó que la autoestima se viera influenciada principalmente por los determinantes dinámicos, en este caso el programa educativo que incluye el Proyecto UCABMUN.

En cuanto a las fuentes que pueden producir alteraciones o cambios en la autoestima, Gergen (citado en Fierro 1990) mencionó: (a) el conocimiento de los puntos de vista de otro sobre el sujeto, (b) la propia auto-observación del sujeto y (c) la comparación del sujeto con otros. Factores todos que estuvieron presentes en la investigación, ya que como parte del Proyecto debería existir una repetida interacción de los participantes del Proyecto UCABMUN con un grupo de pares en una situación retadora a nivel académico.

Cabe destacar que al evaluar la calidad de las mediciones de los diferentes conceptos de autoestima: sí mismo, autoaceptación, autosatisfacción, así como

autoconcepto y otros sistemas *auto*, las revisiones realizadas por Lowe y Wylie (citados en Fierro, 1990) arrojaron resultados pesimistas sobre su confiabilidad. Fierro (1990) argumentó que la medición de este concepto se basa enormemente sobre autoinformes, con las reservas que los autoreportes merecen. Pese a estas reservas, la medición de la autoestima es la más fiable y válida en el sistema de los *auto*, añadiendo García Torres que muchos de los instrumentos de medición de autoconcepto, son en realidad, más bien medidas de autoestima (citado en Fierro, 1990).

Adicionalmente, Fierro (1990) indicó que la medición de la autoestima puede ser global, para la totalidad de las situaciones; o específica, delimitado a algunas situaciones. Para la presente investigación se tomó una medición de la autoestima de tipo global, ello en vista que no se dispuso de información que pudiera orientar hacia efectos específicos del proceso de intervención.

Reafirmando la importancia de elaborar programas de autoestima dentro del aula, Machargo (citado en Cava, 1998) desarrolló un programa de intervención en niños y adolescentes que, en vez de realizar una acción directa sobre la autoestima, se enfoca en reforzar otros aspectos que considera que tienen una relación con la misma, como son las habilidades para solución de problemas, el estilo atribucional, habilidades para la comunicación con los demás, autocontrol, fijación de metas personales, entre otras. De acuerdo con Machargo, entonces, se creaban las condiciones tanto personales como sociales que permiten una mejoría en el desarrollo de la autoestima.

El programa de Machargo, llamado *Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima (PADA)* consistió en 5 bloques con un total de 61 actividades que están compuestas por casos, situaciones y experiencias de la vida familiar, escolar y social para discutir en clases. Todos los casos se referían a las habilidades mencionadas anteriormente (citado en Cava, 1998). Además, este programa ha sido utilizado por el Gobierno de la Rioja (España) como base para la creación de uno propio.

En cuanto a la relación de este programa con el Proyecto UCABMUN, en ambos se fomenta el desarrollo específicamente de habilidades de solución de problemas, habilidades para la comunicación con los demás y fijación de metas personales. Así se esperó que de alguna forma el Proyecto UCABMUN influiría entonces, al igual que PADA, para mejorar la autoestima.

Cava (1998) elaboró y evaluó por su parte otro programa de intervención para la potenciación de la autoestima y la integración social de niños con dificultades socioafectivas, llamado programa "Galatea". La muestra estuvo constituida por 537 preadolescentes y adolescentes españoles, entre los 10 y los 16 años, 52,8% eran hombres y 47,2% mujeres. Los autores dividieron la muestra en un grupo experimental, a los cuales se les implementó el programa y un grupo control (sin programa).

Para la medición de la autoestima Cava (1998) utilizó el cuestionario A.F.5 de García y Musito (citado en Cava y Musito, 1999) el cual consta de 30 ítems con 100 posibilidades de respuesta, desde 0 a 99 para medir las 5 dimensiones de autoestima consideradas por los autores: física, emocional, social, familiar, académica. En cada ítem, los jóvenes debían colocar el grado en el cual estaban de acuerdo con la afirmación propuesta en el ítem por ejemplo "Consigo fácilmente amigos". Se evaluó considerando que una respuesta igual a 99 expresaba un muy alto grado de acuerdo con el ítem, mientras que una respuesta igual a 0 expresaba un total desacuerdo. Las confiabilidades (alfa de Cronbach) conseguidas por diversos autores para esta escala oscilaban entre 0,794 (adolescentes españoles) y 0,893 (adolescentes colombianos) (Cava y Musito, 1999).

El programa en sí constaba de 53 actividades que fueron agrupadas en 7 módulos: Preparando el terreno, Los Recursos Personales, Mi Identidad, Mis Proyectos, No Siempre es Fácil, Mis Amigos y Mi Familia (Cava y Musito, 1999). Al momento de evaluar la efectividad del programa de intervención los autores utilizaron el estadístico de t de Student para comparar las medias pre-test y pos-test en el grupo experimental y el grupo control.

Después de la implementación del programa de intervención Cava y Musito (1999) reportaron un incremento estadísticamente significativo en dos de las dimensiones de autoestima propuestas por la escala en el grupo experimental, al compararlo con el grupo control. Específicamente este aumento se dio para las subdimensiones de autoestima familiar ($t=-2,13$; $p=0,033$) y autoestima física ($t=-2,72$; $p=0,007$).

Esta investigación sobre el programa Galatea permitió aportar diversas evidencias para la presente investigación. Primero, en cuanto a la metodología, corroboró la utilización de la metodología de la presente investigación para la autoestima, implementando una escala y utilizando grupos experimental y control, pre-test y postest, que luego se compararon a través del estadístico de t de Student. Además, ya que varias de las actividades del programa Galatea se enfocaban en metas, recursos y el desarrollo de habilidades en los adolescentes para fomentar la autoestima, se esperaba nuevamente que el Proyecto UCABMUN haya servido también como un potenciador, pues implica actividades que buscan promover igualmente el desarrollo de metas concretas y habilidades como la negociación, solución de problemas, etc.

Por otro lado, para arrojar luces sobre relaciones de autoestima con rendimiento académico, responsabilidad social y pobreza; vale mencionar la investigación de Fierro (1990) cuya hipótesis puesta a prueba era que la autoestima global es estable en cierta medida y que está asociada variables como el nivel socioeconómico, disposición a ayudar y las calificaciones escolares. Este autor resaltaba que, sin embargo, la autoestima es sensible a acontecimientos significativos que son capaces de modificarla.

Para los fines del estudio de Fierro (1990), entre estos acontecimientos significativos se encontraban un informe favorable del juicio de los compañeros sobre el sujeto, el resultado obtenido en un test de capacidades cognitivas generales (aumentados, disminuidos o mantenidos por los investigadores) y la lectura de un mensaje alentador. El autor hipotetizó que estos acontecimientos que podrían cambiar la autoestima, también producirán variaciones en los comportamientos de

cooperación (Fierro, 1990). La investigación constó de trece estudios, que utilizaron cinco diseños diferentes, con algunos elementos semejantes a la presente investigación y otros distintos, entre los cuales vale mencionar:

1. Todos los sujetos fueron adolescentes de ambos sexos. Por lo general alumnos de 8vo grado, pero en algunos estudios de 7mo y en otros de lo que sería el equivalente a 1er año de diversificado en Venezuela. Cada estudio tuvo una muestra de entre 34 y 64 sujetos. Fueron extraídos accidentalmente de la ciudad de Málaga.
2. Las pruebas de evaluación de la autoestima fueron aplicadas colectivamente. En las pruebas que llevaban intervención, las pruebas fueron aplicadas por personas distintas a las que realizaron la intervención.
3. La autoestima fue medida dos o tres veces en cada grupo en diferentes tiempos con ambos instrumentos mencionados.
4. En todos los estudios se midió NSE y calificaciones escolares.
5. Los lapsos entre las mediciones llegaron a los 11 meses.

En cuanto a los resultados, la relación entre autoestima y NSE fue nula, mientras que la relación de la autoestima con las calificaciones fue contradictoria, arrojando relaciones positivas y negativas en diferentes estudios. Para la modificación de la autoestima por los eventos significativos y el efecto de la autoestima en la disposición a ayudar; los resultados se produjeron en la dirección predicha mayoritariamente, pero no siempre, y sólo irregularmente significativo. Específicamente para la variable disposición a ayudar, los resultados siempre fueron positivos y en algunos casos significativos para la introducción de un texto alentador contrastado con un texto neutral. El autor menciona que los eventos significativos han producido, en su mayoría, cambios psicológicamente significativos pero no siempre estadísticamente significativos, es decir, no siempre el cambio en la autoestima era susceptible a ser medido (Fierro, 1990).

En conclusión, el conjunto de estudios de Fierro arrojan tenue evidencia a favor de las hipótesis del presente estudio, pero recalando la debilidad de las correlaciones entre las variables medidas y justificando mayor investigación con variables independientes más potentes.

En cuanto a la relación de la autoestima con los Modelos de Naciones Unidas, Bailey (1995) indicó que entre los beneficios más importantes de los MUN se encuentra el hecho que estos:

... contribuyen al desarrollo de un estudiante integral y con mayor confianza en sí mismo. Además, se amplían de manera considerable sus opciones de carrera. Es un beneficio tanto como para ellos como para el país pues fomentan el entendimiento de los problemas más importantes de nuestra época. (p.144).

Así, de acuerdo con Bailey (1995), a través de una mayor “confianza en sí mismos” se puede considerar el aumento en la autoestima un aspecto importante de los efectos de los MUN.

Villanueva y Chan (2010) recopilaron testimonios de estudiantes participantes en MUN, de reconocidas universidades americanas, los cuales indican que estos no solo enseñan a los alumnos técnicas de oratoria y negociación, sino que tienen efectos más duraderos, como el incremento de autoestima de los estudiantes, y la capacidad de creer en ellos mismos y en el valor de sus opiniones.

En este mismo sentido, la Asociación de las Naciones Unidas en Canadá (CANIMUN, 2010) señaló que además de desarrollar habilidades en los jóvenes tales como la oratoria, la capacidad de investigación, la mejor comprensión de otras culturas y la negociación, los MUN ayudan a desarrollar la creatividad de los alumnos e incrementan su autoestima.

Prejuicios hacia otros grupos sociales

La aproximación a los prejuicios hacia otro grupo social debe empezar por definir el concepto de grupo. Según Turner (citado en Canto y Moral, 2005) un grupo social comienza a existir cuando hay dos o más sujetos que comparten una identidad común, y son capaces de verse a sí mismos como dentro de la misma categoría social.

Del concepto de grupo social se derivaron, además, otros conceptos relevantes, como el de *identidad social* de Tajfel (1978). Este autor definió a la identidad social como “esa parte del autoconcepto del individuo que se deriva del conocimiento de pertenencia a grupos sociales junto con el valor significativo otorgado a esa pertenencia” (p.68). Así, al formar parte del mismo grupo, estos individuos poseen una definición común de quienes son, de cuáles son sus atributos y de cómo se diferencian de los demás grupos.

Para formar una identidad social dentro de un grupo, por lo tanto, es necesario realizar atribuciones sobre el propio grupo (elementos en común) y sobre los grupos externos (elementos diferenciadores). De acuerdo con Worchel et al. (2002), la atribución es la “inferencia sobre las causas de las acciones de una persona” (p.463). Baron y Byrne (1998) extendieron este concepto, definiendo a la atribución como los esfuerzos por entender las causas subyacentes de la conducta de las otras personas y en ocasiones también de las propias. Los mismos autores señalaron que no se trata simplemente de saber cómo han actuado los demás, sino por qué lo han hecho de esta manera. A través de la atribución las personas buscan, entre otras cosas, conocer las disposiciones y características estables de las otras personas (Heider; citado en Baron y Byrne, 2005); y, además, la atribución permite predecir los eventos y comportamientos de las personas en su entorno social (Vallerand y Bouffard; citado en Guallar et al., 1997).

Darley (citado en Worchel et al., 2002) aludió a dos tipos de atribuciones: internas y externas. Así, si un sujeto determina que fue una disposición propia la que causó la conducta, se estaría hablando de atribuciones internas. Mientras que si la conducta se cree determinada por un aspecto del entorno o de la situación, se trataría de una atribución externa.

Dentro de los numerosos fenómenos que se han estudiado partiendo de la definición de atribución, para el desarrollo de la presente investigación hay que destacar la existencia del llamado *error fundamental de la atribución*. Este error, llamado también sesgo de correspondencia, fue enunciado primeramente por Ross y

lo definió como la tendencia de las personas a realizar atribuciones internas de las acciones de los demás, aún cuando existan causas externas válidas (citado en Hogg y Vaughan, 2008). De esta manera, las personas tienden a explicar la ocurrencia de las conductas por las características de personalidad más estables que puede presentar el otro, en vez de por situaciones que pueden haberlo llevado a realizarlas.

Pettigrew (citado en Hogg y Vaughan, 2008) amplió el concepto de Ross, exponiendo la existencia del *error extremo de atribución*, en el cual los grupos realizan atribuciones asegurando que las conductas negativas o indeseables del grupo al que no pertenecen tienen características disposicionales, es decir se llevan a cabo porque el otro grupo “es así”; y que las conductas positivas o deseables de este mismo grupo externo se atribuyen a condiciones ambientales o situacionales, implicando que lo positivo de ellos se debe bien a la situación y no al grupo, o a la mera casualidad. Este error en la atribución grupal constituía, por lo tanto, un prejuicio, ya que la sola pertenencia al grupo al que el propio sujeto no pertenece llevaba a la atribución de condiciones personales para explicar conductas negativas y a condiciones ambientales para explicar las positivas.

Para definir la noción de prejuicio, Allport (citado en León, 2003) se valió del concepto de grupo social, definiéndolo como “una actitud aversiva u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, presumiéndose, por tanto, que posee las cualidades inaceptables atribuidas al grupo” (p.249). León (2003) añadió que el prejuicio constituye una forma de discriminación de un individuo debido a que pertenece a cierto grupo social.

Por otro lado, Tversky (citado en León, 2003) concluyó que en el caso de los prejuicios las personas juzgan a “un objeto menos prominente como más similar a [y menos diferente de] un objeto prominente” (p.249). Es decir, los sujetos suelen pensar que los objetos de su prejuicio son más parecidos entre sí.

Otros autores, como Light, Keller y Calhoun (1991), plantearon definiciones más generales, asumiendo que “el prejuicio es una predisposición categórica para

aceptar o rechazar a las personas por sus características sociales reales o imaginarias" (p. 356).

Martínez y Vera (1994) indicaron que generalmente los individuos más prejuiciosos perciben como amenazadores a ciertos grupos sociales. Dicha percepción de amenaza se justifica al considerar que los exogrupos, o aquellos grupos de los cuales no forman parte, violan y atacan los valores fundamentales de su sistema social.

Baron (1996), quien definió al prejuicio como "actitudes negativas hacia los miembros de un grupo social específico basadas únicamente en su pertenencia a dicho grupo" (p.678), señaló que se han propuesto diferentes explicaciones para los orígenes del prejuicio. Explicó que la primera y más antigua de ellas es la Teoría Realista del Conflicto; según esta, la competencia entre los grupos, bien sea por bienes, oportunidades o cosas que los sujetos valoran, es la fuente principal del prejuicio.

Dentro de esta misma teoría, White (citado en Baron, 1996) indicó que si la competencia continúa, los sujetos de los grupos implicados en ésta, terminarán viéndose cada vez de forma más negativa. De esta forma consideran a los miembros del grupo al que no pertenecen como enemigos y a los del propio grupo como mejores, al tiempo que generan barreras cada vez mayores entre ellos.

De acuerdo con Baron (1996), la siguiente teoría que se puede utilizar para explicar el prejuicio es la teoría del Aprendizaje Social. Según esta perspectiva, los niños más pequeños no muestran reacciones prejuiciosas, sino que a medida que van creciendo las adquieren por medio del aprendizaje social (Baron, 1996). De esta manera, "los prejuicios surgen de experiencias en que los niños escuchan u observan a sus padres, amigos, maestros y otras personas expresar opiniones prejuiciadas, o porque son reforzados al adoptar tales opiniones" (Baron, 1996, p.679). Además, agregó que la exposición a los medios de comunicación también es una forma de aprendizaje social de los prejuicios.

Una tercera teoría sobre el origen de los prejuicios es aquella que pone como actor principal a los estereotipos (Baron, 1996). Esto implica la posibilidad de que el prejuicio provenga de aspectos del propio pensamiento social, de las maneras en que los sujetos piensan acerca de las otras personas y procesan la información social (Baron, 1996). Así, Judd, Ryan y Park (citado en Baron, 1996) definieron a los estereotipos como los marcos cognitivos que implican creencias e ideas sobre ciertos grupos sociales. Según estos autores, los estereotipos indican que todos los miembros de ese grupo social poseen las mismas características.

Este enfoque sugiere igualmente que la información importante, o que concuerda con un estereotipo, se procesa de forma más rápida que aquella que no concuerda con el mismo (Baron, 1996). De esta manera, son los estereotipos los que llevan a las personas a prestar atención a ciertos estímulos específicos consistentes con el estereotipo, bloqueando la información inconsistente (Sanbonmatsu, Akimoto y Gibson; citado en Baron, 1996). Este mismo fenómeno se da con la información que se recuerda, siendo ésta la que concuerda con el estereotipo (Seta y Hayes; citado en Baron, 1996).

Lo explicado anteriormente llevó a concluir, por tanto, que una persona que adquiere cierto estereotipo negativo acerca de otro grupo social, generalmente tiende a percibir y recordar únicamente la información sobre ese grupo que concuerda con su estereotipo, por lo que éste estereotipo se fortalece con el paso del tiempo (Baron, 1996).

Continuando con las teorías explicativas del prejuicio, una cuarta teoría es la Categorización Social. Esta se basa en el hecho de que las personas suelen dividir al mundo en dos categorías: nosotros y ellos (Baron, 1996). Estas dos categorías reciben el nombre de endogrupo (propio grupo social) y exogrupo (miembros del otro grupo), y pueden formarse a partir de características como sexo, edad, nivel socioeconómico, raza, etc. De esta forma Baron (1996) indicó que generalmente los sujetos otorgan creencias y sentimientos distintos a las personas que forman parte del propio grupo que a las de otros grupos. En el primer caso se asignan rasgos muy

favorables y positivos y en el segundo se los percibe de manera negativa (Baron, 1996).

Otra de las implicaciones de la teoría de la Categorización Social es que se ve al exogrupo como más homogéneo, “todos son iguales”, y poseen las mismas características indeseables (Baron, 1996). Para la presente investigación se tomó esta teoría como marco de referencia, asumiendo que los sujetos suelen ver a individuos de otro grupo social como un exogrupo, con todas las consecuencias mencionadas anteriormente que esto implica.

Dentro de la psicología social se han estudiado diversas maneras de enfrentar o reducir el impacto del prejuicio. Una de las estrategias es exhortar a los padres que tienen prejuicios a ser más tolerantes, y a cambiar el mensaje que transmiten a sus hijos, enseñándoles que las personas deben ser juzgadas por sus propios méritos y no por el grupo social al que pertenecen (Baron, 1996). El primer paso era hacer que padres y maestros reconozcan el problema y las consecuencias negativas del prejuicio, para luego lograr su eliminación.

Una segunda estrategia puede ser la recategorización. Según Baron (1996), esta conlleva “cambiar los límites entre *nosotros* y *ellos* de modo que las personas que antes se consideraban pertenecientes al exogrupo ahora se consideren parte del endogrupo” (p.681). De esta forma se reduce el prejuicio pues se considerarán personas que antes eran de otro grupo social como más parecidas al propio grupo.

Finalmente, otra estrategia para contrarrestar los prejuicios es la sugerida por autores como Pettigrew (citado en Worchel et al., 2002), llamada Hipótesis del Contacto, la cual se basa en la afirmación de que el trato cercano entre los miembros de grupos diferentes es suficiente para generar actitudes positivas, disminuir las actitudes negativas y reducir los prejuicios. Sin embargo, de acuerdo con Baron (1996) el contacto para ser efectivo en la reducción del prejuicio debe darse bajo 5 condiciones:

1. Que los grupos que interactúan sean aproximadamente iguales en estatus social, económico o de ocupación.

2. Que la situación de contacto involucre cooperación e interdependencia de modo que los grupos trabajen por metas compartidas.
3. Que el contacto entre los grupos sea informal, de modo que puedan conocerse sobre una base de uno a uno.
4. Que el contacto ocurra en un escenario en que las normas favorezcan por igual a ambos grupos.
5. Que las personas involucradas se consideren miembros típicos de sus respectivos grupos. (p. 680-681).

Cabe destacar que el Proyecto UCABMUN se podría haber basado en la Hipótesis del Contacto como estrategia primordial para promover una reducción en el prejuicio de los sujetos, ya que en la dinámica planteada se cumplieron las 5 condiciones: (a) los grupos son iguales en ocupación (estudiantes interactuando con estudiantes); (b) tienen que cooperar para lograr la meta común de escribir una resolución consensuada a un conflicto; (c) existen oportunidades para tener contacto informal (horas de almuerzo y de descanso); (d) las normas son iguales para todos (existe un moderador imparcial dentro de cada una de las simulaciones); y, (e) los involucrados son considerados miembros típicos de sus poblaciones.

Por esta razón se pensó que el repetido contacto con personas de distintos grupos sociales pudo hacer que disminuyeran los prejuicios hacia éstos. En el caso del Proyecto UCABMUN se esperaba entonces que el contacto de los jóvenes delegados, provenientes de un grupo socioeconómico bajo, con los asesores académicos y con otros estudiantes de colegios privados con los que asisten a los Modelos, ambos provenientes de un grupo socioeconómico más alto, hiciera que sus prejuicios disminuyeran.

Existen numerosas investigaciones que han validado la Hipótesis del Contacto. Baron (1996) señaló específicamente la investigación clásica de Aronson, Bridgeman y Geffner (citado en Baron, 1996), en la que comprobaron que el mayor contacto entre afroamericanos y blancos en Estados Unidos reduce el prejuicio entre ambos grupos.

En cuanto a la metodología MUN, Muldoon y Myrick (1995) explicaron que “el Modelo de Naciones Unidas es un popular programa de aprendizaje experiencial el cual involucra a estudiantes en técnicas de aprendizaje cooperativo (trabajo en equipo) y educación multicultural” (p.1), consistiendo en la integración de personas provenientes de distintas razas, grupos étnicos, religiones, grupos socioeconómicos, entre otros. Siguiendo la Hipótesis de Contacto, sería probable que dado el componente de aprendizaje cooperativo del MUN, disminuyeran los prejuicios de los participantes en el Proyecto UCABMUN hacia clases percibidas como de mayores recursos (económicos, sociales, personales, etc.).

De acuerdo con Villanueva y Chan (2010), los Modelos de Naciones Unidas también logran en los estudiantes un mayor entendimiento del mundo, saber trabajar con personas provenientes de distintos ambientes y apreciar las diferencias sin juzgar a los demás.

Siguiendo esta misma línea, la Asociación de las Naciones Unidas en Canadá – CANIMUN (2010) asumió entre las metas complementarias de los MUN, que los participantes logren una mayor perspectiva sobre diversos puntos de vista, fomentando el entendimiento transcultural, y que por lo tanto, los logros impliquen conocer y comprender a personas que provienen de diferentes contextos (grupos sociales, países, razas, religiones, entre otros).

Wright y Tolan (2009) realizaron una evaluación de un programa voluntario multicultural de 60 horas, aplicado a 134 alumnos estadounidenses y el cual contaba entre sus prácticas: la construcción de un contrato de grupo, ejercicios de confianza, iniciativas de grupo, discusiones de grupo y periodismo. Además de esto, las clases tenían eventos de enseñanza más tradicionales como exámenes, reportes de libros y reportes de investigación.

Al final del curso los autores pidieron a los participantes que realizaran un ensayo en el que reflexionaran sobre las experiencias de aprendizaje global. Los ensayos escritos a mano fueron analizados por tres evaluadores entrenados en análisis de contenido. El análisis arrojó una media de 1,7 eventos de aprendizaje por

ensayo. El acuerdo entre los tres jueces fue de 71,5% en la codificación, y 84,5% entre dos jueces. Los resultados de aprendizaje que se presentaron con mayor frecuencia fueron los de reducción de prejuicios, en comparación con experiencias de grupo y formación de identidad personal.

En cuanto a la relación entre el evento de aprendizaje con el resultado del aprendizaje, este estudio arrojó que las actividades de discusiones en grupo y las académicas formales fueron las que más se asociaron con resultados de reducción de prejuicios. Así, estos resultados apoyarían la hipótesis de esta investigación, en la que una actividad académica y grupal (Proyecto UCABMUN) se espera que se asocie con la disminución de los prejuicios.

Wright y Tolan (2009) concluyeron a partir de sus resultados que las actividades con el mayor significado para los alumnos fueron las actividades de campo y los aprendizajes más comentados la reducción de prejuicios. La investigación sugiere que las actividades de aventura y de discusión son por sí solas insuficientes como estrategias pedagógicas para el logro de los objetivos multiculturales. La data mencionada anteriormente muestra que el aprendizaje sobre la diversidad y la reducción de prejuicios estaban más fuertemente vinculados con el diálogo. Sin embargo, la profundidad y la calidad de las discusiones estaban asociadas con la significancia de las relaciones que se habían desarrollado en el grupo tras las actividades de aventura (Wright y Tolan, 2009).

En este sentido, el resultado arrojado por esta investigación permitió hipotetizar que las experiencias de diálogo entre jóvenes de contextos diferentes en conjunto con experiencias de campo, como pueden ser las competencias intercolegiales MUN, podrían ser un factor que favorezca la reducción en los prejuicios entre estos jóvenes que pertenecen a diferentes grupos sociales.

En otra investigación, Pedersen (1996) realizó encuestas a 607 niños de la ciudad de Oslo. Su estudio tenía como propósito dar respuesta a la pregunta ¿cuáles adolescentes noruegos son reclutados para el ejército por el prejuicio étnico? El investigador midió el prejuicio étnico hacia los inmigrantes a través de una escala de

diez preguntas con tres dimensiones: estereotipos, competencia percibida y distancia social. Luego les hizo cinco preguntas sobre el contacto entre los adolescentes y los inmigrantes. Se obtuvo un porcentaje de respuestas del 77% de los sujetos encuestados.

Los resultados arrojaron que la relación entre cantidad de inmigrantes en el vecindario y el prejuicio es curvilínea, a modo de U, ya que tanto el alto contacto como el bajo contacto con inmigrantes llevaron a incrementos en el prejuicio ($F=3,0$ $gl=3$); es decir, el prejuicio se vería disminuido únicamente en el medio de la curva, que se corresponde con un contacto moderado. Además encontró que las amistades específicamente de jóvenes de bajos recursos con inmigrantes disminuyen el prejuicio (Pedersen, 1996).

Esta investigación, por tanto, indicaría que para que existiera una disminución de los prejuicios como parte del Proyecto UCABMUN, el contacto entre ambos grupos sociales debería ser más bien moderado.

Responsabilidad Social

Existen múltiples definiciones de responsabilidad social, entre las cuales se puede mencionar la de Vallaeys (s.f.), que expuso que la responsabilidad social deviene en tomar “conciencia de sí mismo, de su entorno, y de su papel en su entorno. Presupone la superación de un enfoque egocéntrico” (p. 2). Esto indica que la responsabilidad social implicaba para este autor la realización de actividades prosociales y altruistas, tras el auto-entendimiento, la comprensión de su ambiente y del rol que desempeña el propio sujeto para modificarlo.

Por otra parte, Ford y Nichols (citado en Ford 1996) la definieron como mantener los compromisos con los demás, cumplir con los roles sociales esperados, conformarse con las reglas sociales y morales; y evitar conductas antiéticas e ilegales.

Agregando mayor diversidad conceptual al tema, Yates y Youniss (1999) definieron al individuo socialmente responsable como alguien que tiene un sentido de conexión con las personas fuera de su círculo de familiares y de amigos.

Para los fines del presente estudio se utilizará la definición de responsabilidad social de Berkowitz y Lutterman (citado en Robinson y Shaver, 1973) en la cual esta se entiende como una orientación del sujeto a ayudar a otras personas inclusive cuando no se han recibido o anticipado recompensas.

Un concepto que aparece en la literatura frecuentemente y se asemeja al de responsabilidad social, es el de participación. Esta ha sido entendida de diversas maneras: desde una sencilla colaboración, en la que los sujetos no forman parte de la toma de decisiones; hasta maneras en las que se establece como objetivo un pleno involucramiento (Magenzo y Egaña; citado en Velásquez, 2004).

Gyarmati (citado en Velásquez, 2004) entendió la participación como la capacidad de tomar decisiones de un individuo de un grupo que influyen su vida y sus actividades para con su sociedad. De manera más específica, Didier (citado en Velásquez, 2004) definió la participación social como la intervención en acciones grupales provistas de un nivel de organización determinado y orientadas por una decisión colectiva duradera. En otro nivel, Zimmerman y Rappaport (citado en Velásquez, 2004) precisaron la participación ciudadana como el estar involucrado en una actividad por la cual el individuo no perciba sueldo, en aras de lograr una meta común.

En este orden de ideas, Velásquez (2004) argumentaba que la participación tiene que ser vista en el contexto de la ciudadanía; entendiendo esta como el conjunto de normas que guían la relación entre el individuo y la sociedad, llegando a ser el marco que crea las condiciones para una participación posible. Además, señala que una fuerte sociedad civil puede darle solidez a los gobiernos instalando en sus ciudadanos un sentido de pertenencia y de identificación con el interés público (Flanagan et al.; citado en Velásquez, 2004).

Según Velázquez (2004), lo mencionado anteriormente se podría lograr de dos maneras, por medio de la educación formal, con la incorporación de contenidos que aumenten el conocimiento de derechos humanos, políticos y económicos y responsabilidades civiles; y a través de la educación informal, esto es, de actividades extracurriculares ya sea centradas en la familia, el niño, el adolescente, a la escuela, la prevención, al trabajo comunitario, etc. El proyecto UCABMUN contribuiría a la construcción de la ciudadanía por cualquiera de las dos vías pues se trata de una actividad extracurricular, que además impartiría a los jóvenes temas de derechos humanos, política, economía, etc.

Al relacionar la responsabilidad social con la adolescencia, desde los años 50 se ha identificado que entre las metas más importantes para los adolescentes, están: alcanzar la independencia de los padres, lograr las habilidades sociales, obtener un sentido para sí mismo, involucrarse en actividades académicas y vocacionales, adaptarse a los cambios corporales e internalizar las normas y valores culturales (McKinney, Fitzgerald y Strommen; citado en Velázquez, 2004).

Además los autores destacaron la formación de la identidad como la tarea más central de esta etapa. En este sentido indicaron que la construcción de esta identidad requiere de la vivencia de interacciones con otros y el sentido de pertenencia que se puede tener hacia los grupos con los que se comparte (Velázquez, 2004). Así, los contextos en los que el adolescente vea reforzada la labor social y el trabajo por metas comunes puede favorecer el fortalecimiento de aspectos sociales de su identidad (Velázquez, 2004) y, en consecuencia, incrementar sus comportamientos de ayuda a los demás.

Esta información sirvió como apoyo para la presente investigación pues el Proyecto UCABMUN es una actividad en el que el adolescente era llevado a buscar soluciones para las problemáticas de su comunidad, además de establecerse metas comunes de tipo grupal como la buena participación en los modelos.

Volviendo al concepto original de responsabilidad social, Ford (1996) argumentó que el entendimiento de esta depende de una estructura conceptual

teóricamente consistente y pragmáticamente útil, la cual permite la explicación de la motivación y su influencia en el desarrollo de la competencia prosocial.

Por este motivo, para abordar el tema de responsabilidad social, propuso la Teoría de los Sistemas Motivacionales (Ford, 1996), derivada de la Estructura de Sistemas Vivos de Donald Ford (M. Ford y D. Ford; citado en M. Ford, 1996). Esta era una teoría del funcionamiento humano que buscaba representar todos los procesos comportamentales, biológicos y psicológicos de una persona y cómo se relacionan estos procesos en diferentes ambientes.

La Teoría de los Sistemas Motivacionales parte de la idea de que toda competencia o funcionamiento efectivo puede ser mejor entendida en términos de alcanzar metas valoradas por el sujeto o la sociedad. Propuso que la competencia es determinada por: (a) la motivación para iniciar y mantener la actividad hacia la meta; (b) la habilidad necesaria para ejecutar un patrón de actividad eficiente; (c) una estructura biológica funcional, capaz de soportar la motivación y la habilidad; y (d) un ambiente responsivo que no dificulte en exceso el progreso hacia la meta. Si alguno de los componentes falta, el funcionamiento será inefectivo (Ford, 1996).

Este autor establece que casi todos los niños cumplen los requisitos biológicos y de habilidad [determinantes b y c]. Por este motivo señaló que la literatura psicológica acerca de la responsabilidad social y el comportamiento de cuidado se ha concentrado mayormente en los factores motivacionales y contextuales como sus determinantes más importantes (Ford, 1996). De esta forma se tomaron estos dos determinantes como principales dentro del concepto de responsabilidad social de la presente investigación.

Ford y Nichols (citado en Ford, 1996) hicieron una clasificación de las metas humanas, entre las cuáles mencionaron varias que influyen o pueden influir en la responsabilidad social de los sujetos. Una de estas eran las metas de equidad, que son entendidas como la promoción de la justicia, la reciprocidad o la igualdad; y la evitación de las acciones injustas. Estas metas, al promover la responsabilidad social y el comportamiento de cuidado, motivan a las personas a modificar las situaciones

de injusticia, distribución desigual de recursos, y la victimización de los individuos desamparados. Estas metas, además, pueden manifestarse ante personas no consideradas allegadas para el sujeto.

A su vez, dentro de las metas de equidad, se dan las metas de provisión de recursos; que los autores definieron como otorgar asistencia, ayuda, aprobación y validación a los demás y evitar las acciones que beneficien al sujeto perjudicando o dejando de ayudar a otros. Estas son la categoría de metas más implicadas en la responsabilidad social por su concentración en las necesidades y el bienestar de los demás. (Ford y Nichols; citado en Ford, 1996).

Estas metas suelen estar inmersas en relaciones de intercambio recíproco, tales como amistades o relaciones amorosas; o bien en roles sociales asimétricos de provisión, tales como relaciones de padres-hijos o docente-alumnos. Ford (1996) mencionó que las metas de provisión de recursos pueden ser una parte fundamental de los arreglos efectivos de aprendizaje cooperativo.

Finalmente, Ford (1996) señaló que existe un último tipo de metas que se encuentran vinculadas con la responsabilidad social: las integradoras de las relaciones sociales. Estas se definen como aquellas metas que buscan mantener o promover el bienestar de los demás (Ford y Nichols; citado en Ford 1996).

Ford, Love, Chase, Pollina e Ito (citado en Ford, 1996) contrastaron empíricamente dos de las hipótesis planteadas en la teoría a través de un estudio que contó con 174 estudiantes de un colegio público de California, el cual era étnicamente diverso y de clase social media alta. Las hipótesis contrastadas, relevantes al presente estudio, fueron que, (a) las metas integradoras, entre las cuales estaban las metas de provisión de recursos, de equidad y de responsabilidad social y (b) las creencias positivas personales de organismo; estaban vinculadas con lo que el autor llamó el comportamiento de cuidado. Para este estudio el comportamiento de cuidado se refirió, específicamente, a la conducta prosocial cuando no está motivada por leyes, reglas sociales o compromisos interpersonales, tratándose más de una elección personal que de una obligación social.

El comportamiento de cuidado fue medido a través de autoinformes, valoraciones de los maestros y nominaciones por parte de los pares respecto a una variedad de situaciones hipotéticas que permitían ayudar o apoyar a otras personas. En cada caso, la respuesta de cuidado requería que el estudiante se comportara yendo más allá de las obligaciones sociales, resistiendo la presión de los pares para conformarse o bien superando la tentación para actuar de una manera que le conviniese en lo personal.

El primer instrumento utilizado para medir el comportamiento de cuidado fue el *Caring Competence Nomination Form* (CCNF) de Ford, Love, Chase, Pollina e Ito, adaptado de un instrumento similar de M. Ford (citado en Ford, 1996). En su primera parte, los jóvenes debieron nominar tres niños y tres niñas de su clase (que no fuesen ellos mismos) que serían particularmente competentes en una serie de situaciones de potencial ayuda en concordancia con lo comentado anteriormente. Luego, los sujetos debían responder dos preguntas sobre su propia competencia de cuidado. Adicionalmente, los maestros debieron evaluar cuán competente para el cuidado era cada uno de sus alumnos.

El segundo instrumento contestado para medir el comportamiento de cuidado fue una versión revisada del *Youth Decision-Making Questionnaire* (YDMQ), el cual tiene 8 ítems y fue basado en un instrumento similar usado por Ford et al. (citado en Ford, 1996). El cuestionario pedía a cada alumno que expresara si elegían comportarse “definitivamente” o “probablemente” de manera bondadosa o no.

Para la medición de las metas personales, Ford et al (citado en Ford, 1996) usaron dos instrumentos. Primero, el *Assessment of Personal Goals* (APG), un cuestionario auto-administrado diseñado para medir las 24 categorías de la taxonomía de metas humanas de Ford y Nichols (citado en Ford, 1996). El APG está formado por 24 escalas de cinco ítems, donde cada ítem trata sobre una situación específica. En cada ítem, los participantes debían indicar en una escala de 9 puntos cuanto esfuerzo realizarían para un determinado resultado.

Además los autores utilizaron el *Assesment of Personal Agency Beliefs* (APAB), el cual también está basado en la taxonomía de Ford y Nichols. Este le pide a los sujetos que respondan a 21 “Metas de Vida”; tales como “preocuparme por y para los demás” (provisión de recursos). Ambos cuestionarios exploraron una mayor cantidad de metas que las hipotetizadas, pero se mantuvieron en la investigación con el fin de descartar asociaciones no esperadas.

En cuanto a las medidas de las creencias personales, luego de evaluar cada meta presentada por el APAB, los sujetos debían responder dos preguntas: (a) “¿Considerándote sólo a ti mismo (tus habilidades, intereses y personalidad) crees que eres capaz de ser exitoso en esa área?”; y (b) “¿Considerando sólo las cosas externas a ti (tu familia, tus amigos, tu escuela, tu situación laboral, etc.) crees que generalmente estas cosas hacen que sea más fácil o más difícil tener éxito en esta área?”.

Para la hipótesis de asociación entre metas personales y comportamiento de cuidado encontraron una correlación positiva significativa ($p < 0,01$), con coeficientes entre 0,32 y 0,54 entre los autoreportes de las metas de provisión de recursos, de equidad y de responsabilidad social; y el comportamiento de cuidado. Para la segunda hipótesis, las creencias de personales positivas de organismo estuvieron positiva y confiablemente asociados con el comportamiento de cuidado, con coeficientes positivos y significativos ($p < 0,05$) entre 0,14 y 0,36 (Ford et al.; citado en Ford, 1996).

Esta evidencia empírica, en conjunto con la interpretación y argumentación teórica expuesta, permitiría presumir que si la participación en el Proyecto UCABMUN aumenta las creencias positivas en las capacidades personales y en el apoyo ofrecido por el ambiente (CIES, 2009), a la vez que aumenta las metas de responsabilidad social, de equidad y de provisión de recursos, estos aumentos se traducirán, de igual modo, en un incremento de la motivación hacia los comportamientos de cuidado, que su vez se manifestarían en un crecida de las conductas de responsabilidad social.

Otra investigación empírica sobre responsabilidad social, fue la de Rossi (2001), quien realizó un estudio con el fin de conocer el perfil sociodemográfico de la responsabilidad social para la sociedad estadounidense. Se encuestaron 3.032 ciudadanos estadounidenses entre 25 y 74 años mediante entrevistas telefónicas y, luego, a través de un conjunto de cuestionarios que se envió tras el contacto telefónico. La muestra fue estratificada por edad y sexo, con sobremuestreo de los adultos hombres de 65 a 74 años y submuestreo de adultos de los 25 a los 39 años.

La autora midió la responsabilidad social por dominios y dimensiones. Por dominios se entendió a los receptores de la ayuda prestada, para lo cual se tomó: (a) familia, (b) trabajo, (c) comunidad y (d) global. En cuanto a las dimensiones, estas se entendieron a su vez como las formas o los medios por los cuales se otorga la ayuda, entre los cuáles se midieron: (a) normas (no violación de convenios sociales), (b) tiempo (horas de trabajo directo) y (c) dinero (contribuciones financieras).

Entre los mayores hallazgos del estudio estuvo que la responsabilidad social es un constructo multidimensional, altamente diferenciado por los dominios y las dimensiones. Por este motivo, Rossi (2001) señaló que se debe estar alerta ante las mediciones de la responsabilidad y los juicios emitidos, pues esto depende de si se eligen varias o pocas medidas empíricas. Un investigador podría clasificar a un no votante como bajo en responsabilidad social, a pesar de que dedica gran parte de su tiempo a atender a su padres ancianos; o asignar a alguien que se consagra intensamente a la política local como un sujeto con responsabilidad social alta a pesar de que no presta apoyo económico o emocional a sus amigos (Rossi, 2001).

Rossi (2001) indicó que un segundo aporte de la investigación es que cada una de las dimensiones y dominios de la responsabilidad social contribuyen independientemente a la autopercepción global de si se es una persona que ayuda mucho o no a los demás. El fuerte seguimiento a las normas familiares, del trabajo y de la comunidad demostró ser la base de la conducta que realmente ayuda al bienestar de los otros. La autora razonó que esto se debe a que esta actitud hacia las normas depende principalmente de la crianza y creencias religiosas.

Esta misma autora señaló que el tercer aporte del estudio es que la extensión de la responsabilidad social está fuertemente influenciada por la estructura social y la fase de la vida: las clases sociales de menores ingresos y educación, tienen una mayor tendencia a realizar cuidados en los que se involucren activamente y a otorgar apoyo socio-emocional a su grupo primario de miembros familiares y amigos cercanos; mientras que en las clases sociales más altas, predominan las contribuciones en tiempo y dinero a la comunidad, a través de un elevado sentido de sus obligaciones civiles, más trabajo como voluntarios y contribuciones financieras con fundaciones y caridades. Además, los miembros de las clases sociales más altas tienen mayor probabilidad de ser reclutados por organizaciones de beneficencia y caridad (Rossi, 2001).

En cuanto a la edad, los adultos más jóvenes se inclinan por sus responsabilidades para con su familia, mientras los adultos mayores, se inclinan por la participación civil (Rossi, 2001). Con base en esta evidencia, se podría esperar que los participantes en UCABMUN, al ser adolescentes de bajos recursos, se inclinarán por conductas de responsabilidad social en las cuales se involucren activamente para ayudar a sus allegados, más que en organizaciones cívicas que trabajen por una meta específica.

Para Rossi (2001) un cuarto hallazgo del estudio fue que el sexo juega un papel significativo en los patrones de responsabilidad social: las mujeres exceden a los hombres en cuidado activo y apoyo socio-emocional a la familia y amigos y en el trabajo como voluntarias para organizaciones que trabajen con jóvenes y temas de salud. Los hombres excedían a las mujeres en las contribuciones financieras tanto para la familia como para las caridades.

Un estudio semejante es el de Cumyn (citado en Yates y Youniss, 1999), en el cual se realizó un análisis de los datos sociodemográficos de la responsabilidad social, específicamente para los jóvenes canadienses. La Encuesta Nacional de la Actividad Voluntaria en Canadá arrojó que entre los jóvenes entre 15 y 19 años, 23,2% de estos participaba en actividades de voluntariado; siendo este monto ligeramente

menor al promedio de 26,8%. A pesar de esto, contribuían más horas hombres por año (115,8 horas) que los voluntarios de mayor edad (110,5).

En cuanto a las diferencias entre sexos para los jóvenes, los datos arrojaron que las mujeres contribuyen con un mayor número de horas de trabajo a la semana (3,9 horas) que los hombres (2,8 horas). Sobre el tipo de actividad social en la que se involucran, los jóvenes participan más en organizaciones que trabajan en educación y desarrollo juvenil (32,3%) que sus contrapartes mayores (13,1%). Adicionalmente, participan menos en organizaciones asociadas a servicios sociales (4,2% de jóvenes comparado con un 9,4% de no jóvenes).

En lo que se refiere a la relación con otras variables, existe un creciente cuerpo de evidencias que indica que los valores y hábitos asociados con la responsabilidad social y el comportamiento de cuidado son facilitadores del aprendizaje y el desarrollo intelectual (Wentzel; citado en Ford 1996). Específicamente, pareciera que las emociones y creencias personales que son la base de la responsabilidad social y el comportamiento de cuidado, otorgan una mayor motivación para la realización y el involucramiento para con las actividades académicas.

Por este motivo, aunque escaparía a las mediciones del presente estudio, se podría esperar una sinergia entre responsabilidad social y rendimiento académico que facilitó la expresión de los efectos del Proyecto UCABMUN en la presente investigación.

Sobre la relación de la responsabilidad social con los MUN, Reitano (2003) explicó que los Modelos de Naciones Unidas exhortan a desarrollar un sentido de comunidad ya que los estudiantes deben escucharse, aprender a trabajar juntos y negociar con personas con puntos de vista con los cuales no necesariamente están de acuerdo entre sí.

También, este autor indicó que la experiencia tiene un impacto a largo plazo en sus valores, su preocupación por los otros y en cuánto se involucran en

actividades relacionadas con su comunidad y su país. Además, Reitano (2003) aseguró que los Modelos de Naciones Unidas permiten que los participantes se vuelvan más sensibles a las diferencias culturales y que reconozcan que es importante tener la capacidad de ver el mundo como los otros lo ven.

Por su parte, Muldoon y Myrick (1995) señalaron que “la participación en Modelos de Naciones Unidas también les enseña a los estudiantes que son miembros de una comunidad global” (p.2).

CANIMUN (2010) concordó con lo expuesto anteriormente y colocó como otra de las metas complementarias de los Modelos de Naciones Unidas “propiciar la reflexión sobre temas globales, aplicables a sus propios países y su propia vida política” (p.1). Señalaron igualmente que, al haber desarrollado importantes destrezas de autoconfianza a través del proceso MUN y experimentado los asuntos de preocupación mundial de una manera más directa, los estudiantes comenzarán a ver el material de clase como de interés más personal, por lo que serán más dados a promover el conocimiento y a proponer soluciones para los asuntos que los afectan dentro de sus comunidades en la vida diaria.

Villanueva y Chan (2010) también indicaron que los estudiantes reportaron que los MUN han aumentado su interés por participar en movimientos civiles orientados al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos de su comunidad.

Reitano (2003) realizó un estudio de seguimiento de las historias de vidas de 16 participantes de la conferencia MUN más grande por su número de participantes en Estados Unidos, el National Model United Nations (NMUN). El autor concluyó que las narrativas de los participantes señalan que el participar en NMUN aumentó, entre otros, su interés por la vida pública y el trabajo político, por lo que esto se presentaría como un sustento para hipotetizar el posible mayor involucramiento de los participantes de UCABMUN sobre los problemas de la comunidad.

Sobre las razones por las cuales los Modelos de Naciones Unidas son implementados alrededor del mundo, Rodríguez (2004) indicó que

... ya que los eventos nacionales se convierten cada vez más en internacionales, los jóvenes están heredando un mundo muy distinto que el que teníamos hace apenas una década... es necesario promover el aprendizaje en aulas sobre diversas culturas, fomentar un segundo idioma y entender el trabajo de las organizaciones internacionales. Sin esto, los jóvenes no serán capaces de desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para funcionar como ciudadanos de una comunidad global. (p.1)

De esta manera, el MUN podría ser una herramienta útil para que los jóvenes se vean cada vez más involucrados e interesados en las actividades de sus comunidades.

Rendimiento académico

Poveda (2006) señaló que se han propuesto, a lo largo del tiempo, diferentes enfoques para definir el rendimiento académico, “desde los más centrados en el alumno que atribuían a la voluntad o a la capacidad del estudiante toda la responsabilidad sobre su rendimiento, hasta llegar a aquellos que plantean al rendimiento como un producto” (p.180).

Así, distintos autores han presentado definiciones para este concepto. Según Fortaleza (citado en Poveda, 2006) el rendimiento “es la productividad del sujeto, el producto de la aplicación de su esfuerzo, condicionado por sus rasgos, actitudes y conducta” (p.181). García Correa (citado en Poveda, 2006) agregó el elemento social, indicando que el rendimiento académico “es el resultado del proceso educativo del alumno, tanto en su proyección individual como social” (p.181).

Por su parte, Jiménez (citado en Navarro, 2003) señaló que el rendimiento académico es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.8).

Chávez (2006), en su investigación sobre el bienestar psicológico y su influencia sobre el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato, definió al mismo como “la relación que existe entre el esfuerzo y la adquisición de un producto” (p.37). En el contexto de la educación expuso que es una medida de las habilidades que demuestran, de manera aproximada, lo que una persona ha aprendido como resultado de su proceso de formación (Chávez, 2006).

La última definición de rendimiento académico a mencionar y la que será usada en este estudio es la de Aceros, Angarita y Campos (2003); que lo entendieron como el nivel de logro que puede alcanzar un estudiante en todas las asignaturas, y que puede ser medido a través de evaluaciones pedagógicas.

García y Palacios (citado en Chávez 2006) realizaron un análisis de distintas definiciones que se le atribuyen al rendimiento académico y concluyeron que existe un doble punto de vista, considerando al alumno como estático o dinámico. De manera general estos autores observaron que el rendimiento escolar es caracterizado por: el dinamismo del proceso de aprendizaje, ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; el aspecto estático el cual conforma el resultado final del proceso; la fuerte relación del rendimiento con medidas sobre su calidad y juicios de valor; la concepción del rendimiento como un medio y no un fin en sí mismo y su unión con aspectos éticos.

Por otro lado, Navarro (2003) indicó que existen diversos factores que influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos, entre los cuales están la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales. También Hernández (citado en González-Pienda et al., 1997), expuso que las variables personales que determinan el aprendizaje escolar son: el poder (inteligencia), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad). Este autor agrega además el saber hacer (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje).

Siguiendo con lo mencionado anteriormente, Chávez (2006) reconoce lo propuesto por Beguet, el cual indicó que desde mediados del siglo XX se acepta que existen 3 tipos de factores que influyen de manera general en el rendimiento académico: los factores cognitivos o intelectuales, los de aptitud para el estudio y los afectivos.

Sin embargo, Chávez (2006) señaló que en los últimos años se ha visto que “los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo” (p.39). En efecto, Aliaga (citado en Chávez, 2006) encontró que en el mejor de los casos, los factores intelectuales “explican alrededor de un 25% de la varianza del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje de varianza no explicada y por lo tanto atribuible a otros factores” (p.39). La presente investigación buscaba encontrar, entonces, si una parte de esta varianza no explicada por factores intelectuales podría deberse a la participación en actividades que beneficien el desarrollo de otras habilidades, tal como en este caso podría ser la concurrencia al Proyecto UCABMUN.

Otra de las variables generalmente ligadas al rendimiento académico es la autoestima. Según Chávez (2006), los resultados de diversas investigaciones aseguran que existe una relación persistente y significativa entre ambas variables y que esta es, además, bidireccional.

En cuanto a la medición del rendimiento académico existen básicamente dos concepciones a la hora de cuantificar esta variable. La primera es hacerlo a través de pruebas, generalmente diseñadas por asociaciones nacionales de educación, que buscan evaluar los conocimientos y capacidades desarrolladas en un área. Estas son usadas en una gran cantidad de escuelas y su contenido es bastante amplio y general (Chávez, 2006). Estas pruebas pueden utilizar otro tipo de indicadores, tales como la velocidad de culminación de las tareas.

El segundo tipo de pruebas usadas para medir el rendimiento académico son las pruebas clásicas diseñadas por los propios maestros de la escuela, cuyo

contenido está más centrado en el plan de estudios de una materia en particular. Estas tienden a ser más detalladas y las calificaciones obtenidas pueden tomarse como una estimación aceptable del rendimiento académico del estudiante, especialmente al ser comparados con el resto de sus competidores inmediatos: sus compañeros de clases (Chávez, 2006).

Para la presente investigación se utilizó como medida del rendimiento académico este segundo tipo de pruebas, las clásicas. Así, se consideró el promedio de las calificaciones de los alumnos en todas las asignaturas que cursan, como el indicador de su rendimiento académico.

Es importante resaltar que no existen actualmente teorías *per se* sobre el rendimiento académico. Como bien señaló Nieto (2008), existe una tendencia actual sobre la investigación educativa marcada por el lema de “aprender haciendo”. Esto ha llevado a que la mayoría de las investigaciones se implementen y luego se analizan sus consecuencias, las cuales no siempre son positivas. Por este motivo Nieto (2008) continuó exponiendo que hay una “imperiosa necesidad de llevar a cabo una investigación pedagógica orientada a la generación de sólidas teorías que puedan ser contrastadas empíricamente, dando con ello cumplida respuesta a la creación de un necesario conocimiento científico en torno a cuestiones pedagógicas de relevancia e interés” (p.257).

A tal fin, Nieto (2008) realizó una evaluación de los trabajos e investigaciones en los últimos años que tratan sobre el rendimiento académico. Nieto (2008) pudo resumir los hallazgos principales sobre este tema que van desde el año 1970 hasta el 2006. Entre los más relevantes para la presente investigación y más constantes a través de los años se encontraron:

1. “El autoconcepto aparece como un factor predictivo esencial para explicar el rendimiento” (p.263).
2. “Los alumnos procedentes de sectores sociales más desfavorecidos obtienen peores resultados académicos” (p.263).
3. “La inteligencia presenta una estrecha relación con el rendimiento académico” (p.263).

4. “Existe interdependencia entre actitudes sociales positivas, reacciones emocionales y rendimiento académico” (p.265).
5. “Los efectos de la cooperación grupal se muestran positivos tanto en la interacción educativa del grupo como en el rendimiento académico general” (p.269).
6. “Existen diferencias significativas en el rendimiento a favor de las mujeres en el área de Lengua. No existen diferencias significativas en función del sexo en matemáticas ni en rendimiento total” (p.267).
7. “La participación en un Programa de Desarrollo Integral favorece el autoconcepto, inteligencia general, estrategias de aprendizaje, personalidad y rendimiento académico” (p. 268).

De esta forma, se puede observar que los hallazgos 1, 2, 4, 5 y 7 se relacionaron con las variables de la presente investigación, y de allí su pertinencia para el estudio.

Otra investigación importante es la de Corno y Snow (citado en González-Pienda et al., 1997), quienes plantearon un modelo para entender los factores personales que influyen en el aprendizaje escolar, formado por: la cognición, la conación y el afecto. La cognición estaría a su vez formada por las habilidades y los conocimientos previos; la conación serían las estrategias cognitivas y de aprendizaje para hacer frente a las tareas escolares; y el afecto se entendió como la personalidad y la motivación académica. Este modelo permite ordenar los aportes de diferentes perspectivas en un esquema que propone una organización de conceptos pero no los define, sino que utiliza los de otros enfoques.

Por otra parte Bergin (1992), realizó una investigación para conocer la relación recíproca entre el rendimiento académico y las actividades de ocio o de tiempo libre en estudiantes de bachillerato, junto con su motivación al aprendizaje. Para tal estudio empleó una muestra de 159 estudiantes, 74 de sexo masculino y 85 de femenino, de dos colegios de San Francisco (California, Estados Unidos), de 9no a 12avo grado, lo cual equivale en Venezuela a sujetos de 8vo grado de educación media hasta 2do de diversificado. El tipo de muestreo fue por conveniencia.

Encontró que, en efecto, la realización de cualquier tipo de actividad en el tiempo libre correlacionó significativamente con una mejora en el rendimiento académico; en específico, se evidenció que una de las más resaltantes eran las actividades de “aprender sobre eventos de actualidad” ($r=0,31$, $p<0,001$).

Debido a que los MUN fomentan de manera primordial el “aprender sobre eventos de actualidad”, se esperaba que al realizar esta actividad en su tiempo libre, los estudiantes que participen en Modelos de Naciones Unidas obtengan una mejora en su rendimiento académico.

Relacionado con los resultados anteriores, Moriana et al. (2006) realizaron una investigación con el fin de estudiar la influencia que pueden tener las actividades extraescolares (académicas y/o deportivas) en el rendimiento académico de alumnos de 1er y 2do año de educación secundaria obligatoria, lo cual se corresponde con estudiantes de 7mo y 8vo grado de educación básica en Venezuela. La muestra estuvo compuesta por 222 alumnos de 12 centros educativos de Córdoba, 9 públicos y 3 privados, divididos en dos grupos: aquellos que realizaban cualquier tipo de actividad extraescolar y los que no. Los autores utilizaron un análisis de varianzas para observar si existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Para las actividades extraescolares utilizaron un autoinforme con información sobre el tipo de actividades que realizaban los alumnos. Para medir el rendimiento académico, Moriana et al. (2006) recogieron la nota media obtenida por los estudiantes en la última evaluación de las materias de matemática, idiomas y lengua. Por este motivo el tipo de diseño utilizado fue ex post facto. Cabe destacar que los autores corroboraron que ambos grupos fueran equivalentes en variables sociodemográficas (edad, número de hermanos, entre otras).

Como resultado, Moriana et al. obtuvieron que existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) en el rendimiento académico entre los grupos que realizan o no actividades extracurriculares, a favor de los primeros. Estas diferencias se observan especialmente en los alumnos que realizan actividades

de tipo académico (por ejemplo, clases particulares) o mixto (de tipo deportivo y académico) y no así en aquellos que únicamente realizan actividades que no se relacionan en lo absoluto con el ámbito escolar.

Por otro lado, un estudio de Alarcón (2004), arroja luces sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico y sus relaciones interpersonales. Esta autora aplicó durante un año la técnica de *trabajo en equipo-logro individual* a 24 niños de 8vo grado, tomando otros 24 niños como grupo control, que siguieron la metodología de la clase individual pero no magistral. Se mantuvieron los mismos contenidos a enseñar y la misma docente. La investigadora utilizó la observación participativa, autoevaluación grupal e individual, evaluaciones escritas del contenido enseñado y sociogramas. Con este último se buscaba explorar el nivel de solidaridad (conductas de ayuda para con los otros), escucha (capacidad de atender a otros), responsabilidad (capacidad de llegar a tiempo, cumplir con sus tareas y asumir su rol con seriedad), *bullying* (agresión sostenida) y agresión verbal (comentarios destructivos a otros). Vale señalar que el objetivo no era la generalización de los resultados, sino conocer los efectos en el grupo en específico, de la aplicación de una técnica aprendizaje cooperativo.

Se encontró que el desempeño académico del grupo de trabajo cooperativo fue significativamente superior al grupo de clases individuales. Adicionalmente, el grupo experimental redujo sus conductas de agresión verbal, y aumentó su capacidad de escucha. La responsabilidad aumentó también, pero también lo hizo en el grupo control. Las categorías de solidaridad y *bullying* no presentaron cambios significativos. La autora explica los resultados argumentando que en las discusiones es más probable que los malos razonamientos salgan a relucir y se puedan cambiar con el aporte de los puntos de vista ajenos (Piaget; citado en Alarcón, 2004). Los resultados de este estudio aportarían evidencia a la hipótesis de que el Proyecto UCABMUN al tener componentes de aprendizaje cooperativo, también aumentará el rendimiento académico de los participantes.

Acerca de la utilidad de los MUN en un salón de clases, MacIntosh (2001) escribió:

... hecho correctamente, el interés generado por el MUN puede ser clave para abrir el mundo a estudiantes que de otra manera hubiesen andado a la deriva a través de la introducción obligatoria a las relaciones internacionales. El proceso de enseñanza de estudiantes, dentro y entre cursos, es beneficioso para los experimentados y novatos, alentando la interacción de pares y el aprendizaje competitivo. (p.275)

Por lo que los MUN se presentan como una oportunidad para potenciar el aprendizaje sobre conocimientos de política internacional y actualidad.

Además, CANIMUN (2010) expuso en su análisis que otra de las ganancias que obtienen los estudiantes por participar en un Modelo de Naciones Unidas se encuentra el poner a punto sus destrezas cognitivas, lo cual se reflejará en su rendimiento académico.

En aras de integrar la evidencia empírica y los planteamientos teóricos expuestos en este apartado; se puede sintetizar que el crecimiento reciente de los MUN, las evidencias presentadas que argumentan sus beneficios para diversas variables y la ausencia de estudios de mayor rigurosidad y de carácter longitudinal; motivaron la presente investigación, dado a que se centró en evaluar el impacto psicosocial que ejerce la participación en el Proyecto UCABMUN en jóvenes de bachillerato que viven en un contexto de pobreza. Usando una metodología coherente con este objetivo, como lo es la investigación evaluativa, se buscaba contrastar un programa que prometía impactar en la autoestima, el rendimiento académico, la responsabilidad social y los prejuicios de un grupo de personas vulnerables a la pobreza pero que están en un momento de sus vidas que favorece la movilidad social.

Método

Problema de investigación

¿En qué medida el proyecto UCABMUN tiene un impacto psicosocial sobre jóvenes de bachillerato que viven en contexto de pobreza?

Hipótesis

General:

El proyecto UCABMUN ejerce un impacto psicosocial positivo sobre los jóvenes de bachillerato que viven en contexto de pobreza; de forma tal que tras su participación, se espera un aumento en la autoestima, una disminución en sus prejuicios hacia otros grupos sociales, un aumento en su responsabilidad social y un incremento de su rendimiento académico.

Específicas:

Autoestima:

El Proyecto UCABMUN aumenta de manera estadísticamente significativa ($\alpha < 0,10$) el nivel de autoestima de los jóvenes participantes, medida ésta a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). En consecuencia:

- No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest de los grupos participante y no participante.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el posttest y el pretest del grupo participante, a favor del posttest.
- No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en el pretest y el posttest de autoestima del grupo no participante.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los posttest a favor del grupo participante.

Prejuicios hacia otros grupos sociales:

El proyecto UCABMUN disminuye significativamente ($\alpha < 0,10$) el prejuicio o rechazo de los alumnos participantes hacia otros grupos sociales, medido a través de la Adaptación de la Escala de atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos (Dakduk, González y Malavé, 2010). Por ello:

- No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest de los grupos participante y no participante.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el postest y el pretest del grupo participante, a favor del postest.
- No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en el pretest y el postest del grupo no participante.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los postest a favor del grupo participante.

Responsabilidad Social:

El Proyecto UCABMUN aumenta de manera estadísticamente significativa ($\alpha < 0,10$) la responsabilidad social de los jóvenes participantes medida a través de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas, adaptación de Velásquez, Martínez y Cumsille (2004). Por tanto:

- No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest de los grupos participante y no participante.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el postest y el pretest del grupo participante, a favor del postest.
- No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en el pretest y el postest del grupo no participante.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los postest a favor del grupo participante.

Rendimiento académico:

El Proyecto UCABMUN aumenta de manera estadísticamente significativa ($\alpha < 0,10$) el rendimiento académico de los jóvenes participantes, el cual se mide a través de la comparación en la media de las notas de los últimos dos lapsos posterior a comenzar su participación en el proyecto versus los últimos dos lapsos previos al pretest. En consecuencia:

- No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest de los grupos participante y no participante.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el postest y el pretest del grupo participante, a favor del postest.
- No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en el pretest y el postest del grupo no participante.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los postest a favor del grupo participante.

Definición de variables

Variable Independiente:

Participación en el Proyecto UCABMUN:

Pertenencia de cada sujeto a la categoría de “no participante” (0) o “participante” (1) en el *Proyecto UCABMUN*. Para ser participante el sujeto debe aplicar al programa y ser admitido. Los no participantes son sujetos que nunca han sido admitidos al programa.

Variables Dependientes:

Autoestima:

Definición conceptual: conjunto de pensamientos y sentimientos que tiene un individuo hacia sí mismo (Rosenberg, 1965 citado en Sánchez, 1999).

Definición operacional: puntaje obtenido en la Escala de Autoestima de Rosenberg (citado en Robinson y Shaver 1973), la cual se compone de 10 ítems a los cuales se responde mediante un puntaje tipo Guttman, de 4 puntos que va desde (0) “muy en desacuerdo” a (3) “muy de acuerdo” de los cuales cinco son ítems invertidos. Las respuestas por ítem se suman para obtener el puntaje total cuyo mínimo es 0 y máximo es 15 (ver Anexo A).

Se interpretan los resultados de manera que a mayor puntaje en esta escala, mayor autoestima tiene el sujeto.

Prejuicios hacia otros grupos sociales:

Definición conceptual: "una predisposición categórica para aceptar o rechazar a las personas por sus características sociales reales o imaginarias" (Light et al., 1991, p.356). En este caso se trata de los prejuicios presentados por estudiantes que viven en contexto de pobreza hacia sujetos de otro grupo social con mayor nivel socioeconómico.

Definición operacional: puntaje obtenido en la Adaptación de la Escala de atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos (Dakduk, González y Malavé, 2010). Esta escala se compone de 19 ítems a los cuales se responde seleccionando respuestas que van del 1 al 5 como menor o mayor atribución de ese rasgo al grupo objetivo. Las respuestas por ítem se suman para obtener el puntaje total cuyo mínimo es 19 y máximo es 95 (ver Anexo B).

Se interpretan los resultados asumiendo que a menor puntaje en la escala, mayor prejuicios hacia el otro grupo social.

Responsabilidad social:

Definición conceptual: una orientación hacia ayudar a otros inclusive cuando no se han recibido o anticipado recompensas de los otros (Berkowitz y Lutterman, 1968).

Definición operacional: puntaje obtenido en la adaptación de la escala de Velásquez et al. (2004) de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas (Pancer, Pratts & Hunsberger; citado en Velásquez et al., 2004), la cual mide la frecuencia de involucramiento en actividades de bien común por lo menos una vez en los últimos seis meses.

Esta se compone de 13 ítems, en los cuales el mayor puntaje indica mayor frecuencia de involucramiento, las opciones se distribuyen entre (1) “nunca”, (2) 1 ó 2 veces, (3) 3 a 5 veces y (4) 6 ó más veces. Las respuestas por ítem se suman para obtener el puntaje total cuyo mínimo es 13 y máximo es 52 (ver Anexo C).

Además esta escala se divide en dos tipos de participación: participación prosocial, la cual es la participación en actividades de tipo solidario y/o beneficencia; y la participación activista, la cual se enfoca a actividades que tienen en común la lucha por determinadas causas, orientadas por la ética del derecho.

Se interpretan los resultados de manera global, considerando que a mayor puntaje, mayor responsabilidad social.

Rendimiento académico:

Definición conceptual: “el nivel de logro que puede alcanzar un estudiante en el ambiente escolar en general o en una asignatura en particular” que puede ser medido a través de evaluaciones pedagógicas (Aceros, Angarita y Campos, 2003).

Definición operacional: Se toma como rendimiento académico el promedio de las calificaciones obtenidas por cada sujeto en cada lapso, utilizando el sistema de calificación del 01 al 20.

A tal fin se promedian las notas obtenidas en las materias de los últimos dos lapsos de estudio de cada joven luego de entrar al Proyecto UCABMUN, y por otro lado se promedian también las notas que tenía el sujeto en los últimos dos lapsos antes de entrar al Proyecto. Es decir, específicamente, se toman para el pretest el promedio de las calificaciones de los lapsos de diciembre 2010 y marzo 2011 y para el postest diciembre 2011 y marzo 2012. Finalmente se interpreta que a mayor promedio, mayor rendimiento académico.

Variables controladas y estrategias de control:

1. La información proporcionada a los sujetos sobre la actividad que se realizó: la administración de la información y fue estandarizada y a los sujetos no se les suministró más detalles de los necesarios. Se les pidió a los sujetos evitar la comunicación durante la realización de las escalas. Es importante mantener unas instrucciones fijas, para no influenciar la respuesta de los participantes de una medición a otra.

2. Edad: la edad de los sujetos está comprendida únicamente entre los 12 y los 21 años. Es importante controlar esta variable dado que se ha supuesto que la edad puede influir en la responsabilidad social (Rossi, 2001).

3. Nivel de instrucción: la etapa académica en la que se encuentra el sujeto se controla a través de la homogenización, pues todos los sujetos están cursando bachillerato. De esta manera las mediciones de rendimiento académico son comparables.

4. Nivel Socioeconómico: todos los jóvenes que forman parte tanto del grupo participante como del grupo no participante viven actualmente en un contexto de pobreza.

5. Historia: para descartar que los cambios en la variable dependiente se deban a otro factor externo que la participación en el programa, se utilizó un grupo no participante con un pretest y un postest. De esta manera deberían darse diferencias significativas en los postest para descartar la atribución de un posible cambio observado a una variable extraña. A su vez, los pretest permitieron conocer si los grupos son equivalentes en un principio.

6. Muerte experimental del grupo no participante: se tomó más del doble de sujetos que el grupo participante requiere con el fin de disminuir el impacto de esta variable extraña.

7. Constancia en la secuencia de administración de los instrumentos: se aplicaron en el mismo orden para todos los sujetos.

Tipo y diseño de investigación

Para probar las hipótesis del estudio se realizó un diseño con dos grupos según existía la presencia o ausencia del tratamiento. En ambos grupos se realizaron medidas pretest y posttest. El tipo de investigación es, en principio, cuasi-experimental de campo, dado que se manipula la ocurrencia o no, a modo de variable independiente, de una cierta condición que ocurre en su ambiente natural, en este caso la participación en el Proyecto UCABMUN. Por ello, las diferencias entre los grupos que reciben y los que no reciben el tratamiento, se pueden usar para formular inferencias de relaciones de causalidad entre la variable independiente y las dependientes (Kerlinger y Lee, 2002).

De acuerdo con Martínez (s.f.), la investigación de campo:

... se trata de la investigación aplicada para comprender y resolver alguna situación, necesidad o problema en un contexto determinado. El investigador trabaja en el ambiente natural en que conviven las personas y las fuentes consultadas, de las que se obtendrán los datos más relevantes a ser analizados. (p.1)

Según Kerlinger y Lee (2002) las investigaciones de campo se ajustan de manera exitosa a muchos de los problemas sociales y educativos. Estos autores continuaron exponiendo que otra ventaja de las investigaciones de campo es que son adecuados para estudiar influencias, procesos y cambios sociales y psicológicos complejos de la cotidianidad. Por este motivo fue adecuada la utilización de un estudio de campo para la presente investigación, pues se buscaba estudiar la influencia de un proyecto, como lo es UCABMUN, con un impacto psicosocial complejo, a medir a través de las variables escogidas, en una situación real dentro del ámbito social y educativo.

Además, en este caso, como en la mayoría de los estudios de campo, no se cumplieron los pasos de la triple aleatorización (de la población a la muestra, de la muestra a los grupos ni de los grupos a los tratamientos), ya que las reglas de asignación a los grupos estaban dadas por las disposiciones que rigen la realidad social en la cual está inmerso el proceso. Dada esta deficiencia, se usó el modelo pretest-postest con grupo control igualado en variables relevantes (como la proporción de género en cada grupo, el nivel socioeconómico, la edad, el nivel de estudios, institución en la que estudian, entre otras). Estos mecanismos, por una parte, facilitaron el empleo del control estadístico de las posibles diferencias de entrada en las variables dependientes, es decir, en el pretest (Peña, 2009); y, por la otra, caracterizaron el diseño de este trabajo como pretest-postest con grupo control no equivalente.

Así, en términos de Cook y Campbell (1979), el diseño de esta investigación sería, en sentido genérico, cuasi-experimental; y de modo particular, *“de grupo control no tratado con pretest y postest... un diseño el cual usualmente es interpretable... [y] es recomendable en las situaciones en las cuales no se puede hacer algo mejor”* (p. 103-104, cursivas añadidas). Para West, Biesanz y Pits (2000) *“el diseño de grupo control no equivalente provee una forma adecuada de investigar el efecto causal de un tratamiento cuando no es posible la asignación aleatoria”* (p.68).

En lo que se refiere al nivel de valoración de las variables, este es de tipo cuantitativo, pues se midieron las variables asignándoles valores numéricos y se contrastaron las hipótesis de investigación a través de pruebas estadísticas (Correa, Puerta y Restrepo, 1996). Se utilizaron escalas numéricas para medir los distintos niveles de autoestima, prejuicios hacia otros grupos sociales y responsabilidad social, mientras que para medir rendimiento académico se utilizó el sistema de calificación venezolano (notas) del 01 al 20. Así se pudieron usar estadísticos como la t de Student para el contraste de las hipótesis (aumento o disminución en las escalas de los valores de las variables).

Además, se pudo entender que la observación y el análisis de las variables estaban orientados por la formulación de hipótesis que intentaban predecir la realidad. En este tipo de diseño también, las variables son sometidas a controles con el fin de garantizar objetividad en sus conclusiones. Está orientado a la explicación a través de principios y leyes (Correa et al., 1996).

Sobre su finalidad, se trata de un estudio aplicado. Concretamente se enmarcó dentro de un enfoque analítico, pues aborda los componentes estructurales del programa, los cuales están a su vez conformados por variables con las que es posible determinar relaciones específicas. Hacia estas variables fue dirigida la recolección y los componentes a evaluar fueron los objetivos 2, 4, 5 y 8 del Proyecto UCABMUN que fueron planteados en el marco teórico, referentes a la evaluación de la autoestima, responsabilidad social, prejuicios hacia otros grupos sociales y rendimiento académico de los jóvenes.

Dado que el objetivo de este estudio no era sólo medir el efecto de una variable sobre otras, sino también emitir recomendaciones al programa, éste se desarrolló como una investigación de tipo evaluativa. Weiss (1978) planteaba que el propósito de la investigación evaluativa es medir los efectos de un programa comparándolos con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones y mejorar la programación futura. Briones (citado en Correa et al., 1996) definió como propósito principal de la evaluación “proporcionar criterios para la toma de decisiones en relación con la estructura, el funcionamiento y el desarrollo del programa” (p. 17).

Según Correa et al. (1996), la estructura de un diseño de evaluación comprende el establecimiento de las unidades de observación, las unidades de análisis, los instrumentos de medición o recolección de información, determinación del tipo de evaluación, elegir el diseño, el procesamiento y la interpretación de los datos.

Continuaban diciendo, “las unidades de observación son las variables, categorías, asuntos o componentes que deben ser medidos” (p.145). Para el presente

trabajo las unidades de observación fueron las variables dependientes mencionadas anteriormente: autoestima, prejuicios hacia otros grupos sociales, responsabilidad social y rendimiento académico.

Posteriormente se deben decidir las unidades de análisis. La unidad de análisis es un dato observable que se convierte en la unidad mínima de información. Es un concepto a determinar por el objeto de estudio, por ejemplo, individuos, grupos, región, hechos, procesos (Aigner, 1997). Las unidades de análisis de este proyecto fueron los sujetos de la población cautiva que se explican en el siguiente apartado.

Otro de los requisitos de Correa et al. (1996) son los instrumentos de recolección de información, los cuales en esta investigación serían las escalas a aplicar y el promedio de notas. Cabe destacar que siguiendo los lineamientos de un diseño evaluativo (Correa et al., 1996) el tipo de investigación a realizar es sumativa, pues “se caracteriza porque se efectúa al término del programa y da cuenta, por lo tanto, sólo de los resultados finales” (p. 38). Es decir, las variables mencionadas anteriormente no fueron medidas en el medio del año académico del Proyecto UCABMUN, sino que se obtuvo una medición pretest antes de su inicio, y una medición posttest al finalizar la participación en UCABMUN.

Dado que no se evalúa el funcionamiento u otros aspectos dinámicos del programa sino la determinación del logro de objetivos del programa, entra en la categoría de evaluación de repercusiones, en vez de una evaluación de procesos (Correa et al., 1996). En vista de que no estudia a una institución en su nivel de organización y sus funciones permanentes, sino actividades en torno a objetivos específicos con duración variable se trata de una evaluación de programas en vez de una evaluación de institucional (Briones; citado en Correa et al., 1996). Además, dado que sólo se busca verificar la consecución de los objetivos en la población que participa directamente en el programa, y no en el resto de la comunidad, la evaluación es de objetivos internos (Correa et al., 1996).

Como diseño de investigación, se utilizará el Modelo de Evaluación de E. Suchman: El Método Científico de la Evaluación. Suchman (citado en Correa et al., 1996) afirmaba que la investigación evaluativa tiene como propósito “determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado esperado. Los resultados siempre serán utilizados para tomar decisiones del futuro del programa”. (p.94). La orientación del Modelo de Suchman es que “la evaluación es un proceso científico, por lo tanto, los mismos procedimientos que se utilizan para descubrir el conocimiento podrían utilizarse para evaluar el nivel de éxito obtenido en la aplicación de este conocimiento” (p. 93).

A tal fin, Suchman (citado en Correa et al., 1996) propuso que los pasos metodológicos a seguir son: (a) identificar un valor concreto (ya sea explícito o implícito); (b) definir la meta: selección entre todas las metas alternativas posibles; (c) seleccionar los criterios para valorar la consecución de la meta; (d) identificar las actividades que conduzcan a la meta; (e) operar con las actividades que conduzcan a la meta: funcionamiento del programa; (f) valorar el efecto de esta operación: evaluación del programa; y (g) formación del valor: finalmente, basándose en esta evaluación, se emite un juicio acerca de si esta actividad dirigida hacia la meta ha resultado útil.

El valor concreto a identificar era el cambio que la participación en el Programa UCABMUN genera en los jóvenes. Las metas seleccionadas, por su parte, eran el alcance o no de los mismos objetivos 2 (rendimiento académico), 4 (autoestima), 5 (responsabilidad social) y 8 (prejuicios) del Proyecto UCABMUN. Los criterios para la consecución de las metas, fueron las hipótesis específicas descritas. Estas indicaban que el criterio sería una diferencia significativa ($\alpha < .05$) entre el grupo no participante y el grupo participante. Las actividades que condujeron a la meta son, entonces, todos los pasos para la realización de la investigación, tal como se describen en el apartado de procedimiento.

De esta manera, la investigación actual permitió evaluar las variables de rendimiento académico, autoestima, responsabilidad social y prejuicios, con una medición a ambos grupos al inicio del programa y otra al final del curso, para que

fuera posible medir la variación de las variables dependientes. Posterior a esta etapa, se realizó una comparación de los resultados con las metas trazadas y se estimó la utilidad del proyecto, a fin de dar recomendaciones prácticas y factibles para la mejora del mismo.

Diseño muestral

La población experimental de este estudio fue cautiva, utilizada generalmente en los procesos de evaluación y en la cual los sujetos se encuentran definidos antes de comenzar el proyecto. En este caso la población cautiva eran todos los estudiantes que integran el Proyecto UCABMUN. El levantamiento de la información, por lo tanto, fue de corte censal.

Para el grupo no participante se utilizaron alumnos de los mismos liceos que el grupo participante, pero que no forman parte del Proyecto UCABMUN. Este grupo estaba formado por jóvenes que, además, tenían una composición de sexo, nivel académico y edades equivalente a la del grupo de los participantes. Cabe destacar que este grupo contaba con el doble de sujetos que el grupo experimental en aras de disminuir el impacto de la muerte experimental.

Para determinar qué sujetos formaban parte del grupo no participante se realizó un muestreo por conveniencia. Según Casal y Mateu (2003) este muestreo consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean semejantes a las de la población objetivo. En este tipo de muestreo la representatividad la determina el investigador. Se seleccionó el muestreo por conveniencia pues se necesitó la ayuda de los directores de los planteles, para permitir pasar las escalas al grupo no participante, y esto dependió de la disponibilidad de los alumnos en ese momento. Sin embargo, sí se utilizaron estrategias de azar, a través del sorteo, para determinar cuáles fueron los salones de los distintos colegios que formaron parte de este grupo de no participantes. En cuanto a la cantidad de sujetos, para el pretest se contó con 160 alumnos de este grupo no participante mientras que para el postest fueron 129 sujetos.

En cuanto al grupo participante, en el Proyecto UCABMUN participaron jóvenes de distintos grados de bachillerato durante un año, con edades comprendidas entre los 12 a los 21 años. Estos jóvenes provienen específicamente de cinco colegios distintos de las zonas de La Vega, Antímano y San Agustín del Sur: (a) El Colegio Don Pedro, (b) Colegio Andy Aparicio, (c) Escuela Canaima, (d) Liceo Felipe Fermín Paúl y (e) Liceo Elba Hernández de Yáñez. Los cursos participantes son todos los años de bachillerato. Cabe destacar que al principio del año se contó con 58 jóvenes elegidos para formar parte del Proyecto UCABMUN, sin embargo al final del año terminaron únicamente 39 sujetos.

Dado que uno de los instrumentos, la Adaptación de Velazquez et al. (2004) de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas (Pancer et al., 2000), que se utilizó en el estudio no había sido usado en Venezuela ni había sido validado para la población; se realizó un estudio piloto para conocer el comportamiento de estas medidas, modificarlo con el criterio de jueces expertos y así contar con evidencia de su confiabilidad y validez para la realización de la investigación principal.

Se seleccionaron para el estudio piloto, realizado en el mes de Mayo de 2011, 204 sujetos de bachillerato de liceos públicos caraqueños, de manera accidental, que tenían el mismo rango de edad y con la mayor similitud posible al grupo, es decir, que se encontraran en un contexto de pobreza. Estos jóvenes, 107 hombres y 97 mujeres, tenían unas edades comprendidas entre los 11 y los 18 años con una media de 14,7 años, y provienen de dos escuelas de las zonas de Antímano y La Vega donde no se lleva a cabo el Programa UCABMUN.

Cabe destacar que según Morales (2010), “no existe un criterio o norma definitiva sobre el número de sujetos necesario” (p.8) en un estudio exploratorio. Sin embargo, el mismo autor señala que “una orientación más segura es que el número de sujetos no baje de 200 y que al menos haya 5 sujetos por ítem” (Morales, 2010, p.8), ya que la escala tiene 11 ítems, se consideró adecuado un tamaño muestral de 200 sujetos.

Instrumentos, aparatos y/o materiales

Escala de Autoestima de Rosenberg (citado en Robinson y Shaver, 1973):

Es una escala Likert la cual se componía de 10 ítems, a los cuales se responde mediante opciones de 1 a 4 puntos, los cuales son: (1) “muy en desacuerdo” (2) “en desacuerdo”, (3) “de acuerdo” y (4) “muy de acuerdo”. Cabe destacar que existen 5 reactivos inversos en su redacción (1, 3, 4, 7, 10). Las respuestas por ítem se sumarán para obtener el puntaje total cuyo mínimo será 10 y máximo será 40.

Los resultados fueron interpretados dentro de un continuo, asumiendo que a mayor puntaje en la escala, mayor autoestima presenta el sujeto (Ver anexo A).

Se utilizó la última versión, en la que Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) tradujeron la escala al español y la validaron en una muestra de 420 estudiantes universitarios de España. Estos autores obtuvieron como resultado de la confiabilidad de esta escala un Alfa de Cronbach de 0.85 y 0.88 en su primera y segunda aplicación, respectivamente por lo que se considera que la escala presenta una confiabilidad alta. Además la confiabilidad test-retest luego de 4 semanas, fue de .84. Por este motivo, se consideró una escala confiable para evaluar la autoestima.

Martín-Albo et al. (2007) reportaron además que la escala se comporta como una estructura unidimensional de autoestima, presentando una correlación significativa ($p < 0,01$) con las 5 dimensiones clásicas del autoconcepto: las cuáles son: (a) dimensión académica, la cual se refiere a la percepción individual a la calidad de su desempeño como rol de estudiante; (b) dimensión social, la cual se refiere a la percepción del sujeto de su desempeño en las relaciones sociales; (c) la dimensión emocional, la cual involucra la percepción de las personas de su estatus emocional; (d) dimensión familiar, refiriéndose a la percepción personal de su participación e integración en su entorno familiar; y (e) dimensión física; la cual se refiere a la percepción del sujeto de su aspecto y condición física. Por este motivo

los autores concluyeron en su estudio que también existe suficiente evidencia empírica como para considerar que la misma presenta niveles aceptables de validez de constructo.

La selección de la escala se debió principalmente a que ha mostrado ser válida y confiable para una gran variedad de muestras de habla hispana. La versión en castellano cuenta con una consistencia interna apropiada (Alfa de Cronbach = 0,85) (Feldman; citado en Rodríguez, Feldman, Blanco y Díaz, 2011). Específicamente para la población chilena arrojó un Alfa de Cronbach de 0,754 y del análisis factorial se obtuvieron dos factores que explicaron el 51,718% de la varianza total (Rojas-Barahona, Zegers y Forster, 2009) de ser considerada válida y confiable por los propios autores. En España, Tomás-Sábado y Limonero (2008) obtuvieron un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,89 y un coeficiente de correlación test-retest dos semanas después de 0,91. El análisis factorial dio como resultado también que la escala se encuentra compuesta por dos factores que conjuntamente, explican el 61,31% de la varianza total. Estos autores concluyeron que los resultados apoyan la validez y confiabilidad del instrumento para medir autoestima. En esta línea, el estudio de Varga-Trujillo, Villalobos, Trevisi, González y García (2003), en la cual se trabajó con jóvenes no heterosexuales, obtuvo puntajes de alta confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,83).

Más importante aún, la escala de Autoestima de Rosenberg ya ha sido utilizada anteriormente en muestras venezolanas con diversas características, por lo que no se consideró necesaria la realización de un estudio piloto. Por ejemplo D'Anello (2006) la utilizó para evaluar el efecto de las normas y emociones en los juicios sobre la satisfacción de la vida, con una muestra de 123 estudiantes universitarios venezolanos cuya edad promedio se situaba en los 21 años. Esta autora reporta que al ser utilizada en una muestra venezolana el comportamiento de la escala tuvo un índice de confiabilidad adecuado (Alfa de Cronbach=0,85, Spearman-Brown=0,82).

Adaptación de la Escala de atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos (Dakduk, González y Malavé, 2010):

Para la creación de la escala original de atribución a consumidores de bajos ingresos, Dakduk y Puente (citado en Dakduk, 2010) aplicaron a una muestra de sesenta y seis (66) gerentes y empresarios venezolanos una pregunta abierta relacionada con la descripción de un consumidor de bajos ingresos. A partir de un análisis de contenido, se generaron dos categorías mayores, explicaciones internas e explicaciones externas; y a la vez que se generaron 14 categorías menores de atribuciones, como se evidencia en la Tabla 1.

Con base en estas categorías, los autores elaboraron un instrumento para medir las atribuciones hacia estos consumidores. Esto consistió en identificar todos los rasgos y disposiciones asignadas a estas personas en cada una de las categorías identificadas en el análisis de contenido. Este procedimiento arrojó un total de 57 ítems, los cuales se alternaron aleatoriamente dentro del instrumento. Esta versión fue evaluada por ocho jueces expertos en las disciplinas de psicología, sociología, mercadeo y metodología de la investigación. Éstos emitieron su opinión con respecto a: pertinencia de los ítems, redacción de ítems e instrucciones, formato de la escala de evaluación y observaciones generales.

La escala resultante estuvo constituida por 44 ítems que trataban sobre rasgos o condiciones ante las cuales las personas debían expresar su nivel de acuerdo respecto a la presencia de tales cualidades en los consumidores de bajos ingresos, asignándole un puntaje del 1 al 5. Vale destacar, que el proceso de construcción de los ítems refleja un apoyo a la validez de contenido del instrumento.

Tabla 1.

Categorías del Análisis de Contenido de las respuestas de gerentes de empresas venezolanas respecto a los consumidores de bajos ingresos,

Internas o disposicionales	Externas o ambientales
1. Son diferentes y diversos	10. Reina la carencia
2. Indigencia como medio de vida	11. Tiempo libre
3. Viven mal pero les gusta lo bueno	12. Beneficio del gobierno
4. Son consumistas	13. Progresar es una ilusión en vano
5. Expectativas hacia el futuro	14. La familia y los amigos como motivadores
6. Conformistas	
7. Relación con los hijos y la familia	
8. Esfuerzo	
9. Consumidores de bajos ingresos como trabajadores y microempresarios	

Nota. Dakduk, S., González, M., & Malavé, J. (2010). *Desarrollo y propiedades psicométricas de una escala de atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos*. Manuscrito enviado para su publicación, Instituto de Estudios Superiores de Administración y Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Tras la incorporación de las observaciones de los expertos, se aplicó el instrumento de manera colectiva a una muestra de 204 sujetos. Para estimar la discriminación de los reactivos, se utilizó la correlación ítem-escala y el coeficiente Alfa de Cronbach si se eliminara cada reactivo por separado. Se estableció el criterio de eliminación en un valor mínimo de 0,30 para la correlación entre el reactivo y el puntaje de la escala, puntaje que sugiere Bisquerra (citado en Dakduk et. al, 2010). Con estos resultados, fueron eliminados 25 ítems permitiendo establecer coeficiente alfa en 0,88 con 19 ítems finales; otorgándole una alta consistencia interna al

instrumento. Adicionalmente se realizó un análisis de componentes principales, que arrojó 5 factores: altruismo, emprendimiento, orientación al trabajo, apertura al entorno y autosuficiencia; que en conjunto explicaron 60,44% de la varianza total.

Otra estudio en la misma línea de investigación, es el de Escobar y Linares (2011), en el cual realizaron una medición con la *Escala de atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos* (Dakduk et al., 2010) con estudiantes de postgrado que se desempeñaran como gerentes de rango medio. Para un muestra de 222 personas, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,874 señalando alta consistencia interna. Al evaluar las correlaciones entre cada ítem del instrumento y la escala final, se obtuvo que los puntajes siempre cayeron en la categoría de medio-alta (entre 0,204 y 0,645).

Adicionalmente, se efectuó un análisis factorial, con un criterio de carga factorial establecido en 0,35. La operación arrojó dos factores que juntos explican un 44,86% de la varianza. El primer factor, explicó un 24,37% de la varianza y en él cargaron ocho ítems, los cuales son: 5 (honestos), 8 (optimistas), 10 (comunicativos), 11 (cariñosos), 15 (ambiciosos), 16 (sencillos), 17 (nobles), 18 (solidarios). Dado que corresponde con el factor altruismo de la escala original se le mantuvo con ese nombre; según Dakduk et al. (2010), este factor “agrupa aquellas características relativas a la capacidad para actuar en beneficio de otros de forma desinteresada, aún en detrimento de la propia humanidad” (p.12).

Por otra parte el segundo factor obtenido, con una explicación del 20,50% de la varianza estuvo compuesto por los ítems: 1 (emprendedores), 2 (trabajadores), 3 (responsables), 4 (luchadores), 6 (familiares), 7 (exitosos), 12 (alegres), 13 (independientes), 14 (orgullosos); que al agrupar los factores de la escala original emprendimiento, orientación al trabajo, apertura al entorno y autoeficacia; se le denominó “orientación al trabajo”. Las autoras descartaron el ítem 9 (generosos) ya que no se vio claramente asociado a ninguno de los dos factores.

Para la adaptación de ese instrumento a la población de este estudio, se consultó con dos jueces expertos que recomendaron cambiar el grupo objetivo de la

consigna del instrumento de “consumidores de bajos recursos” a “ricos”, dejando las categorías y los ítems igual que en el instrumento original (ver Anexo B). Esto se realizó ya que en esta investigación no se pretendió evaluar prejuicios de un grupo de alto nivel socioeconómico a uno de bajo nivel socioeconómico sino a la inversa. La palabra “ricos” fue elegida pues implicaba un lenguaje más sencillo, considerando que la muestra era adolescente.

Adaptación de Velásquez et al. de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas (Pancer et al., 2000):

Para esta escala es importante destacar que los autores entienden la participación en actividades cívicas como la ingerencia en acciones grupales o del colectivo que están dotadas de un nivel importante de organización y que vienen dadas por una decisión grupal mas o menos permanente (Velázquez et. al, 2004). Aunado a esto, los mismos autores al hablar de responsabilidad social indican que este concepto se encuentra ligado al de participación y se refieren al mismo como el hecho de que el sujeto al formar parte de una comunidad, sea capaz de realizar acciones que pudieran desplazar el bien individual a favor del bien común.

La escala original (Pancer et al.; citado en Velazquez et al., 2004) constaba de 8 ítems que se mantienen en la adaptación final (ítems a, b, c, d, f, h, j, k) y que dan cuenta de dos tipos de participación: participación prosocial, la cual es la participación en actividades de tipo solidario y/o beneficencia (Por ejemplo: "¿Has participado o ayudado a una organización de caridad?") y participación activista, la cual se enfoca a actividades que tienen en común la lucha por determinadas causas, orientadas por la ética del derecho (Por ejemplo: "¿Has ayudado o participado en alguna organización que se preocupa del medio ambiente"?). Los ítems que miden participación activista son el “f”, “h” y el “k”; el resto miden actividades de beneficencia. Es importante resaltar que para los fines de la presente investigación, se tomó en cuenta sólo el puntaje total de la escala como un valor unitario.

Cabe destacar que Velazquez et al. (2004) realizaron un análisis factorial de la escala original para estimar su confiabilidad, utilizando cargas de regresión por

ítem. Concluyeron que cada ítem presentó cargas de regresión altas, estando la menor en el ítem k “organización política” (7,26) y la mayor en el ítem a “visitar enfermos” (23,08) concluyendo que la escala presenta un buen nivel de confiabilidad con un nivel de homogeneidad de la escala aceptable. Además para esta escala obtuvieron un índice de bondad del ajuste (AGFI) de 0,96 por lo que se consideró que es un valor alto y que la escala presenta un buen ajuste.

Posteriormente Velazquez et al. (2004) realizaron una adaptación de la escala original de Pancer et al. (2000). Esta escala, al igual que la original mide la frecuencia de involucramiento en actividades de bien común por lo menos una vez en los últimos seis meses. Sin embargo, esta se compone de 11 ítems donde el mayor puntaje indica mayor frecuencia de involucramiento y las opciones se distribuyen de igual forma entre (1) “nunca”, (2) 1 ó 2 veces, (3) 3 a 5 veces y (4) 6 ó más veces. Las respuestas por ítem se suman para obtener el puntaje total cuyo mínimo es 11 y máximo es 44. Los ítems agregados en esta adaptación de Velázquez et al. (2004) fueron los ítems e. “¿Has ayudado o dirigido algún grupo o club para niños?”, g. “¿Has participado como voluntario en algún evento o en alguna función de tu colegio/liceo?” e i. “¿Has participado en los scouts o guías?”

Esta escala fue utilizada por Velásquez et al. (2004) para medir las diferencias en la cantidad y en el tipo de participación social de jóvenes entre los 14 y los 20 años. El estudio se realizó en una muestra de 1900 estudiantes chilenos. Para evaluar su confiabilidad, los ítems fueron analizados utilizando en primera instancia análisis factorial exploratorio, con el método de extracción de ejes principales y rotación Promax.

En cuanto a los niveles de confiabilidad, los parámetros estimados para los ítems estuvieron entre 0,30 y 0,72; todos con errores estándares menores a 0,042. Tras la realización del análisis, se verificó la ausencia de problemas de identificación (Hair et. al.; citado en Velásquez et al., 2004), descartándose la presencia de errores estándares muy altos, fracaso del programa en invertir la matriz, estimaciones imposibles o correlaciones altas entre los coeficientes. De acuerdo con el análisis

factorial descrito, los autores reportaron que el instrumento cuenta con un nivel de homogeneidad aceptable para cada variable, con cargas de regresión altas para cada ítem y con un elevado nivel de confiabilidad.

Además de la confiabilidad, se considera pertinente la utilización de esta escala por las similitudes de la muestra (sujetos latinoamericanos) y la relevancia de las variables a medir. Sin embargo, se debió realizar un estudio piloto para validar este instrumento en la población venezolana, ya que únicamente había sido utilizada en una muestra de sujetos chilenos. Los resultados completos de este estudio piloto se reportan en el apartado de análisis de datos; pero cabe destacar que se obtuvieron los dos factores esperados, los cuales explican el 38,01% de la varianza, y un alfa de Cronbach de 0,702 por lo que se afirma que la escala presenta una consistencia interna alta.

Finalmente, posterior a obtener los resultados del estudio piloto y por recomendación del panel de jueces expertos se decidió agregar dos ítems para hacer la escala más específica de las acciones que se podrían esperar para la muestra de la presente investigación. Así, se agregaron los ítems l. “¿Has elaborado algún proyecto para la mejoría de tu comunidad?” y m. “¿Has participado en alguna organización vecinal?” (ver Anexo C).

En esta escala final se mantuvo el mismo enunciado. Sin embargo, el número de ítems final es de 13 ítems, y las respuestas por ítem se suman para obtener el puntaje total cuyo mínimo es 13 y máximo es 52. Se mantiene la concepción original de que el mayor puntaje indica mayor frecuencia de involucramiento y las opciones se distribuyen igualmente entre (1) “nunca”, (2) 1 ó 2 veces, (3) 3 a 5 veces y (4) 6 ó más veces. Se interpretan los resultados considerando que a mayor puntaje, mayor responsabilidad social.

Procedimiento

Para la realización de la presente investigación se debieron implementar los siguientes pasos:

1. Debido a los tiempos de inicio del Proyecto UCABMUN (Julio 2011), y buscando tener una medida pretest adecuada para ese momento, se realizó en el mes de Mayo de 2011, un estudio piloto para la adaptación de Velásquez et al. (2004) de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas (Pancer et al., citado en Velásquez et al., 2004), a fin de validar este instrumento para la población utilizada en esta investigación.
2. Se le dieron las instrucciones a los sujetos elegidos, indicándoles que esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación para obtener la Licenciatura en Psicología de la UCAB, que su participación es anónima y que deben contestar la encuesta de forma individual. Además se les dijo que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que contesten con total sinceridad. Se le administró la escala a todos los sujetos que formaron parte del estudio piloto.
3. Posteriormente se pasaron todos los resultados obtenidos de la escala al programa SPSS en su versión número 14 para Windows.
4. Se realizó la estimación estadística de la confiabilidad y validez psicométrica de la escala utilizando los estadísticos explicados en el análisis de datos.
5. Luego de obtener los resultados de la validez y confiabilidad del instrumento a través del piloto, estos se pasaron a un panel de jueces que son expertos tanto en las áreas de metodología como en el trabajo con estas variables (psicólogos sociales y escolares), los cuales determinaron qué modificaciones deben ocurrir en la escala para que tenga mayor validez en el estudio final.
6. En cuanto a la Escala de Autoestima de Rosenberg, se utilizó la versión validada y traducida por Martín-Albo et al. (2007) en el estudio final. Del mismo modo se

utilizó la Adaptación de la Escala de atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos de Dakduk, González y Malavé (2010). Para estas escalas no se consideró necesario el estudio piloto pues ambas han sido utilizadas previamente con muestras venezolanas, por lo que sencillamente se le solicitó al mismo panel de jueces expertos que determinara si estas escalas eran las más adecuadas para la población en específico que se utilizó en la presente investigación.

7. El día que se inició el Proyecto UCABMUN, en el mes de Julio de 2011, se les solicitó a los estudiantes del grupo participante su contribución voluntaria con el estudio, manteniendo los estándares éticos, y se les notificó que podrán retirarse en el momento que lo deseen. Se les dio además a sus padres, una carta de consentimiento (Ver Anexo D), solicitando su colaboración en la investigación y su permiso para obtener el record académico de los últimos dos trimestres y de los próximos dos de cada uno de los jóvenes participantes.

8. Una vez obtenidos los permisos y la colaboración voluntaria, se realizó la aplicación de las escalas a la población, obteniendo así la medida pretest necesaria para el estudio. De manera simultánea se obtuvieron los récords académicos de los estudiantes para tener el pretest de la variable dependiente “rendimiento académico”.

9. Ya que al momento de tomarse la medida pretest del grupo participante muchos alumnos habían culminado las clases, se tuvo que esperar al reinicio de las mismas, en Octubre de 2011, para realizar el procedimiento mencionado anteriormente, esta vez con el grupo no participante, obteniendo así esta medida pretest.

10. Luego de transcurridos 10 meses de iniciado el Proyecto UCABMUN, es decir en el mes de Abril de 2012, cuando los jóvenes ya culminaron su participación en el mismo, se realizó de igual forma la medida posttest y la obtención de los récords académicos de los jóvenes posteriores al ingreso en UCABMUN.

11. Posteriormente se realizó el análisis de datos correspondiente, explicado en el siguiente apartado de análisis de datos, para poder obtener las conclusiones de la investigación y la confirmación o no de las hipótesis.

12. Finalmente se hicieron las recomendaciones pertinentes, prácticas y factibles, para la mejora del Proyecto UCABMUN.

Resultados

En cuanto al análisis de datos del estudio piloto (ver Anexo E), luego de la administración de las encuestas, los datos fueron analizados utilizando el programa de análisis estadístico SPSS 17.0. A continuación se realizó un análisis exploratorio de datos para encontrar posibles errores en la transcripción, buscando datos extremos a través de la gráfica de caja y bigote. Se encontraron errores en las encuestas # 85, 38, 44, 126, 11 y 30 por lo que se buscaron las respuestas originales y se modificaron en la base de datos.

Posteriormente se eliminaron todas encuestas que tuvieran datos vacíos en cualquiera de los campos para obtener finalmente un total de 175 encuestas válidas. Este número sigue siendo lo suficientemente alto como para garantizar la validez del estudio piloto, tomando en consideración el número de ítems administrados. Como consecuencia se contó con una muestra final compuesta por 91 mujeres y 84 hombres con una media de edad de 14,85 años (Ver Anexo E).

Luego se procedió al análisis psicométrico de la *Adaptación de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas* (Velazquez et al., 2004) para lo cual se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax y normalización Kaiser, buscando identificar las dimensiones subyacentes de la escala. Estableciendo la gráfica de sedimentación como criterio, se identificaron dos factores que juntos explican un 38,02% de la varianza total del instrumento (Ver Anexo E).

Los factores encontrados se corresponden en su mayoría con los factores predichos; la “participación prosocial” y la “participación activista”. Se denominó al componente 1 como el componente de “participación prosocial” y al componente 2 como el componente de “participación activista”. De esta forma los ítems a, b, d, e, g y j cargan al componente de “participación prosocial” y los ítems f y k al componente de “participación activista”. La excepción fueron los ítem c y h que cargan en los dos factores, y el ítem i que carga en el componente activista en vez del prosocial como era esperado.

A pesar de que la escala presenta dos factores y en vista que para la presente investigación se interpreta la escala en su totalidad con un solo puntaje, se procedió a hipotetizar que como un todo poseería una confiabilidad interna elevada. Por este motivo se realizó un análisis de consistencia interna utilizando el coeficiente alpha de Cronbach, con el cual se obtuvo un valor de 0,702 (Ver Anexo E). De esta forma se confirma que el instrumento en su totalidad presenta una consistencia interna alta.

Finalmente un panel de 4 jueces expertos en metodología y en las variables de la presente investigación, específicamente en las áreas de psicología social y escolar, evaluaron el instrumento y concluyeron que la *Adaptación de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas* (Velazquez et al., 2004) era lo suficientemente válida y confiable para la población de la investigación. Sin embargo, como fue explicado en el apartado de instrumentos, recomendaron agregar dos ítems para hacerla más específica, por lo que para la investigación final la escala contó con un total de 13 ítems.

Tras la prueba piloto de los instrumentos, se procedió con la recolección de datos en campo como fue descrito en el apartado anterior. Tomando en cuenta todos los sujetos que fueron admitidos y se encontraban al momento de realizar la medición. Con el pretest y el postest ejecutado se elaboró la base de datos definitiva al tabular la información correspondiente en el programa estadístico SPSS 17. Cabe destacar que el análisis se realizó utilizando este programa y Microsoft Office Excel 2007.

Consecuentemente, se realizó un análisis exploratorio buscando conocer la distribución de cada variable. Vale acotar que, en el caso de encuestas con ítems vacíos, se prorrateó el valor de la respuesta por la mediana de los datos presentas para cada sujeto.

Para las variables de responsabilidad social, prejuicios y autoestima; se realizó la sumatoria de los puntajes de todos los ítems. De esta forma se pudo obtener un puntaje definitivo para cada variable por sujeto. Puntualmente, para la variable autoestima, escala que tiene ítems inversos, se restó a 5 el puntaje de cada uno de

estos ítems inversos, haciendo que estos tuvieran la misma dirección que los demás y se facilitara el análisis.

Por otro lado, en lo que se refiere a la variable de rendimiento académico, se promediaron las calificaciones de primer y segundo lapso de cada año escolar, obteniendo un puntaje para cada sujeto para el período 2010-2011 (pretest) y el período 2011-2012 (postest). Vale acotar que en el caso de uno de los salones seleccionados al azar para el grupo no participante, este fue de séptimo grado de educación media, por lo que su medida pretest es de sexto grado. Por este motivo, se utilizó un sistema internacional de equivalencias (Convenio Andrés Bello, 2004) para convertir las categorías del sistema de medida utilizado en educación primaria (letras) en equivalentes cuantitativos.

Para la variable de responsabilidad social, se obtuvo un total de 392 sujetos, con una media de 24,79, una mediana de 24 y una desviación estándar de 6,26. El coeficiente de variación obtenido fue 25,25. La asimetría para esta variable fue de 0,482; por lo que los datos tendieron a agruparse del lado izquierdo de la distribución. Además, esta variable presentó una kurtosis de -0,379; por lo tanto se dice que se trató de una distribución platicúrtica (Ver Anexo F).

En cuanto a la variable de prejuicios, se obtuvo igualmente un total de 388 sujetos, esta vez con una media de 62,58; una mediana de 63 y una desviación estándar de 12,75. El coeficiente de variación obtenido fue 20,37%. La asimetría para esta variable fue de -0,258; por lo que los datos tendieron a agruparse del lado derecho de la distribución. Asimismo, la variable prejuicios mostró una kurtosis de -0,213; lo cual indica que tuvo una distribución de tipo platicúrtica (Ver Anexo F).

Por otra parte, en la variable autoestima se obtuvo un total de 387 sujetos, con una media de 31,79; una mediana de 32; y una desviación estándar de 4,241. El coeficiente de variación obtenido fue 13,34. La asimetría para esta variable fue de -0,76; lo cual indica que los datos tendieron a agruparse del lado derecho de la distribución. Finalmente, esta variable presentó una kurtosis de 1,367; por lo que se trató de una distribución leptocúrtica (Ver Anexo F).

Por último, para la variable de rendimiento académico, se obtuvo un total de 375 sujetos para una media de 12,36; una mediana de 13 y una desviación estándar de 2,74. Esto le otorga un coeficiente de variación de 22,17%. La asimetría calculada fue de -0,598, lo que señala que los datos tienden a acumularse en lado izquierdo de la distribución. Además, esta variable presentó una kurtosis de 0,789; indicando que se trata de una distribución leptocúrtica (Ver Anexo F).

Concluido el análisis exploratorio de datos y con la finalidad de falsear la normalidad de las distribuciones de responsabilidad social, prejuicios, autoestima y rendimiento académico, se usó la prueba Shapiro-Wilk ($\alpha < 0,05$). Este estadístico resultó en un rechazo de la hipótesis nula en las cuatro variables, por lo tanto, se negó el comportamiento normal de las curvas. Adicionalmente, se realizó un gráfico de sedimentación, también para observar la normalidad de las distribuciones y, tras la inspección gráfica, se pudo notar que solo las distribuciones de prejuicios y autoestima se asemejan a una curva normal. Esta diferencia entre el estadístico y el análisis gráfico se pudo deber a la cantidad de sujetos y su efecto sobre la sensibilidad de la prueba estadística (Ver Anexo F).

Tras el estudio exploratorio de datos, se continuó con la estimación de la confiabilidad interna para las variables de responsabilidad social, prejuicios y autoestima. Se usará el criterio de Campo-Arias y Oviedo (2008) quienes señalan que al interpretar los coeficientes de consistencia interna de las escalas “los valores son aceptables cuando son iguales o superiores a 0,70 y menores o iguales 0,90” (p.837). George y Mallery (2003) concuerdan con lo expuesto anteriormente, diciendo que a partir de 0,70 se tiene un coeficiente aceptable.

Para la escala de responsabilidad social, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,785; lo cual le otorgó una alta consistencia interna. Además, para la escala de prejuicios, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,856; lo que igualmente se corresponde con una consistencia interna alta. Sin embargo, para la variable de autoestima, el alfa de Cronbach fue de 0,646; por lo que en este caso se obtuvo una categoría de consistencia interna media-alta (Ver Anexo F). A pesar de que esta última escala no

alcanzó el criterio establecido, el alfa obtuvo un valor cercano a este criterio. Por lo que las conclusiones en la variable autoestima se realizaron con la debida cautela.

Luego de la realización del análisis de confiabilidad de los instrumentos, se procedió a las pruebas de hipótesis. Para cada una de las cuatro variables se realizaron dos pruebas de t de Student de grupos independientes para comparar los grupos participante-no participante tanto en el pretest y como en el posttest; y dos pruebas de t de Student de grupos correlacionados para pretest y posttest en ambos grupos. Vale acotar que los grupos contaron con las siguientes cantidades de sujetos para las variables de responsabilidad social, prejuicios y autoestima: 160 para el grupo no participante pretest, 58 para el grupo participante pretest, 129 para el grupo no participante posttest y 39 para el grupo participante posttest. De esta manera, se pudo observar la diferencia de N entre los grupos. En cuanto a la homogeneidad de las varianzas para las t de Student independiente, se encontró que la Prueba de Levene arrojó valores no significativos ($\alpha > 0,05$) en todos los casos aceptando la hipótesis nula para todos estos. Por lo tanto, se asumió homogeneidad de varianza para todos los contrastes (Ver Anexo G).

En cuanto la variable de responsabilidad social; la prueba t de Student para el grupo no participante y participante en el pretest aceptó la hipótesis nula ($\alpha > 0,10$), por lo tanto se concluyó que no existieron diferencias significativas entre estos grupos. La t de grupos independientes para el grupo no participante y participante en el posttest rechazó la hipótesis nula ($\alpha < 0,10$), indicando que existieron diferencias significativas entre los grupos a favor del grupo participante. Por su parte, la t de grupos correlacionados para el no participante aceptó la hipótesis nula ($\alpha > 0,10$), por lo que se observó que no existieron diferencias significativas entre los sujetos de este grupo en las mediciones de pre y posttest. Finalmente, para el grupo participante, la t de grupos correlacionados rechazó la hipótesis nula ($\alpha < 0,10$), revelando que existieron diferencias significativas en este grupo (pre y posttest) en la dirección predicha (Ver Anexo G).

Por otra parte, en la variable prejuicios la prueba t de Student para el grupo no participante y participante en el pretest aceptó la hipótesis nula ($\alpha > 0,10$), por lo

que no existieron diferencias significativas entre estos grupos. Sin embargo, la t de grupos independientes para el grupo no participante y participante en el posttest rechazó la hipótesis nula ($\alpha < 0,10$), indicando que existieron diferencias significativas entre estos grupos en esa medición. Además, la t de grupos correlacionados para el no participante aceptó la hipótesis nula ($\alpha > 0,10$), por lo que no existieron diferencias significativas entre los sujetos en ambos momentos (pre y posttest). Por último, en el grupo participante, la t de grupos correlacionados rechazó la hipótesis nula ($\alpha < 0,10$), por lo que sí existieron diferencias significativas en este grupo en las mediciones de pre y posttest (Ver Anexo G).

Para la variable autoestima, la prueba t de Student para el grupo no participante y participante en el pretest aceptó la hipótesis nula ($\alpha > 0,10$), indicando que no existen diferencias significativas entre los grupos. También, la t de grupos independientes para el grupo no participante y participante en el posttest acepta la hipótesis nula ($\alpha > 0,10$), mostrando que igualmente no existen diferencias significativas entre los grupos en la dirección predicha. En cuanto a la t de grupos correlacionados, esta aceptó la hipótesis nula para el grupo no participante ($\alpha > 0,10$), por lo que no existieron diferencias significativas entre los sujetos de este grupo en ambas mediciones. Finalmente, en el grupo participante, la t de grupos correlacionados también aceptó la hipótesis nula ($\alpha > 0,10$), señalando que, del mismo modo, no existen diferencias significativas entre los sujetos de este grupo en el pretest y posttest (Ver Anexo G).

Por último, para la variable rendimiento académico, se realizó un tratamiento a los datos previo. Debido a que el cambio de un año a otro introduce como variable extraña el cambio en la dificultad de cada año, se procedió a convertir las calificaciones a puntajes Z agrupados por pretest y posttest. Realizado este procedimiento se efectuó la prueba t de Student para el grupo no participante y participante en el pretest, la cual rechazó la hipótesis nula ($\alpha < 0,10$), indicando que existen diferencias significativas entre los grupos. Igualmente, la t de grupos independientes para el grupo no participante y participante en el posttest rechaza la hipótesis nula ($\alpha < 0,10$), mostrando que existen diferencias significativas entre los grupos en la dirección predicha. En cuanto a la t de grupos correlacionados, esta

aceptó la hipótesis nula para el grupo no participante ($\alpha > 0,10$), por lo que no existieron diferencias significativas entre los sujetos de este grupo en ambas mediciones. Finalmente, en el grupo participante, la t de grupos correlacionados también aceptó la hipótesis nula ($\alpha > 0,10$), señalando que, del mismo modo, no existen diferencias significativas entre los sujetos de este grupo en el pretest y postest (Ver Anexo G).

Con la finalidad de complementar el análisis de las diferencias entre los grupos con t de Student, se realizó la prueba de magnitud o tamaño del efecto para cada uno de los grupos en cada variable, utilizando el estadístico de d de Cohen. Cabe destacar que para la interpretación, se utilizaron los criterios que propuso el propio Cohen (citado en Morales, 2011) en los que se toma como referencia que una magnitud del efecto de $d=0,20$ puede considerarse pequeña, la $d=0,50$ se considera moderada y a partir de $d=0,80$ se cataloga como una magnitud del efecto grande.

En la variable responsabilidad social, se encontró una magnitud del efecto nula ($d=0,02$) para la comparación de los pretest de los grupos participante y no participante mientras que resultó en una magnitud moderada ($d=0,76$) la magnitud del efecto para los postest entre estos dos grupos. En cuanto a las magnitudes de las t de Student correlacionadas, se obtuvo una magnitud del efecto nula para el grupo no participante ($d=0,15$) y una magnitud grande para el grupo participante ($d=0,93$).

Continuando con la variable de prejuicios hacia otros grupos sociales, se pudo determinar una magnitud del efecto nula ($d=0,02$) al comparar los pretest de los grupos participante y no participante, y del mismo modo arrojó una magnitud del efecto pequeña ($d=0,30$) la comparación de los postest entre estos dos grupos. Siguiendo con las magnitudes obtenidas de las t de Student correlacionadas, se pudo observar una magnitud del efecto nula para el grupo no participante ($d=0,10$) y una magnitud pequeña para el grupo participante ($d=0,39$).

En cuanto a la variable de autoestima, se encontró una magnitud del efecto nula ($d=0,12$) para la comparación de los pretest de los grupos participante y no participante y también resultó en una magnitud nula ($d=0,19$) la magnitud del efecto

para los posttest entre ambos grupos. De la misma manera, para las t de Student correlacionadas se obtuvieron magnitudes del efecto nulas tanto para el grupo no participante ($d=0,04$) como para el grupo participante ($d=0,18$).

Finalmente, en la variable rendimiento académico se observó una magnitud del efecto pequeña ($d=0,28$) de los pretest de los grupos participante y no participante y nuevamente una magnitud pequeña ($d=0,25$) para los posttest entre estos dos grupos. En cuanto a las magnitudes de las t de Student correlacionadas, se obtuvo una magnitud del efecto nula para el grupo no participante ($d=0,02$), mientras que la magnitud del efecto para el grupo participante fue nula ($d=0,12$).

Discusión

La presente investigación se realizó con el objetivo de evaluar el impacto psicosocial del Proyecto UCABMUN, sobre los jóvenes estudiantes de bachillerato que viven en un contexto de pobreza, a través de cuatro variables principales: responsabilidad social, prejuicios, autoestima y rendimiento académico.

Es importante comenzar reportando la confiabilidad para las tres escalas del presente estudio. La consistencia interna de la escala utilizada para medir responsabilidad social fue alta, al igual que la de la escala de prejuicios hacia otros grupos sociales. Por otro lado, la confiabilidad para la escala de autoestima fue media-alta.

Al analizar la variable responsabilidad social, se observa que las diferencias significativas sólo ocurren en los casos predichos; es decir únicamente se encontraron diferencias entre los grupos no participante-participante en el postest y entre el pretest y postest del grupo participante. Esto afirma la hipótesis de la presente investigación, implicando que, por lo tanto, la participación en el Proyecto UCABMUN parece influir en la responsabilidad social de los sujetos, aumentándola.

Además de la existencia de una diferencia entre los participantes y los no participantes, vale indicar qué tan amplia es esa diferencia. Para responsabilidad social se encontró un tamaño del efecto moderado para la comparación de los postest entre ambos grupos y un efecto grande para la diferencia encontrada entre el pretest y el postest del grupo participante.

Entre las explicaciones que ofrece la literatura científica para este resultado, Velázquez (2004) argumenta que esta variable puede ser modificada por vía de la educación formal, introduciendo contenidos sobre derechos y responsabilidades civiles, y a través de actividades extracurriculares. En el caso del Proyecto UCABMUN, este estaría efectivamente contribuyendo a la responsabilidad social de

los sujetos pues es una actividad extra-cátedra con educación sobre temas de derechos humanos, política, economía, entre otros.

Adicionalmente, este autor propone que los contextos en los que el adolescente vea reforzada la labor social y el trabajo por metas comunes pueden favorecer a la construcción de aspectos sociales de su identidad, causando un incremento en los comportamientos de ayuda a otros (Velázquez, 2004). Cabría argumentar entonces, que el Proyecto UCABMUN, al fortalecer el establecimiento de metas comunes como la buena participación en equipo en los modelos y al modelar el involucramiento en temas de labor social por parte de los facilitadores voluntarios del Proyecto, conlleva a un incremento en estas actitudes socialmente responsables de los jóvenes.

Otro de los autores que discute este tema es Ford (1996), el cual en el marco de su Teoría de los Sistemas Motivacionales, realizó una investigación empírica en la que demuestra la relación entre metas de provisión de recursos, de equidad y de responsabilidad social, con el comportamiento de cuidado para una muestra de 174 estudiantes de bachillerato. Con base en este estudio, una explicación posible del aumento en la responsabilidad social de los jóvenes de UCABMUN es que las metas de los participantes se modifican, y, en consecuencia, se modifica su comportamiento.

Más específicamente, Reitano (2003) realizó un estudio de seguimiento de historias de vida de 16 participantes de la conferencia MUN más grande de los Estados Unidos, encontrando que el interés por la vida pública y el trabajo político de estos jóvenes aumentó tras su participación.

En cuanto a los resultados obtenidos en la variable de prejuicios hacia otros grupos sociales, los análisis por t de Student también fueron significativos (con un 90% de confianza) en los casos predichos, indicando que existen diferencias entre los grupos no participante-participante en los postest y entre el pretest y postest del grupo participante. Esto afirma la hipótesis de la presente investigación, es decir, la

participación en el Proyecto UCABMUN parece disminuir los prejuicios hacia otros grupos sociales de los jóvenes participantes.

Aunado a esto, para las pruebas de hipótesis en las que se esperaba una diferencia estadísticamente significativa se encontraron magnitudes del efecto pequeñas, mientras que en el pretest-posttest del grupo no participante y en la medición de los pretest de ambos grupos, las magnitudes del efecto fueron nulas. Por lo tanto, también se puede aseverar que existe una diferencia pequeña a niveles prácticos entre los grupos.

Al intentar explicar los resultados con base en la Hipótesis del Contacto propuesta por Pettigrew (citado en Worchel et al., 2002), se puede argumentar que efectivamente el Proyecto UCABMUN cumple las 5 condiciones establecidas por Baron (1996) para asegurar que el contacto entre estos grupos sociales sea efectivo en la reducción del prejuicio.

Lo mencionado anteriormente se debe a que en el año académico 2010-2011 los jóvenes lograron asistir a tres modelos de Naciones Unidas, lo cual implicaría un contacto con jóvenes de colegios privados en varias ocasiones. En cuanto al contacto con los facilitadores, este se da todos los sábados de forma regular en las clases del Proyecto, sin embargo cabe destacar que el tipo de contacto es más bien formal-institucional.

Otra investigación que puede arrojar luz sobre los resultados obtenidos es la de Wright y Tolan (2009) en la que los autores evaluaron un programa multicultural al que asistió un grupo de 134 estudiantes estadounidenses, el cual tenía una carga académica de 60 horas con contenidos sobre construcción de contratos grupales, ejercicios de confianza y discusiones de grupo. El resultado de aprendizaje más frecuente del programa fue la reducción de los prejuicios y las actividades más vinculadas a este cambio fueron las discusiones en grupo y las actividades académicas formales..

De esta forma, estos resultados apoyan la hipótesis de la presente investigación, en la que la participación en una actividad de tipo académica y grupal, es decir, el Proyecto UCABMUN, implicó finalmente una disminución de los prejuicios hacia otro grupo social.

En lo que se refiere a la variable autoestima, se puede comprender que los análisis por t de Student (correlacionadas e independientes) no fueron significativos en ninguno de los casos, lo cual implica que no existen diferencias estadísticamente relevantes, con un 90% de confianza, entre los grupos participante y no participante para esta variable. Además, al estudiar la magnitud del efecto entre estos grupos, se encontró un tamaño del efecto nulo en todas las comparaciones realizadas de la variable autoestima.

Entre los autores que realizaron investigaciones referentes a esta variable se encuentran Cava y Musito (1999) quienes implementaron un programa educativo (Galatea) de 10 semanas de duración, con el fin de modificar la autoestima a 537 adolescentes españoles. Estos investigadores utilizaron una medida de la autoestima formada por varias dimensiones de esta variable: emocional, familiar, social, académica y física. Al comparar el pretest con el posttest, encontraron diferencias significativas únicamente para la autoestima familiar y la autoestima física. Por su lado, Fierro (1990) señaló que la medición de la autoestima puede ser global, para todos los aspectos de la vida del individuo; o específica, para algunas situaciones.

Entendiendo lo mencionado anteriormente, vale señalar que la medida de autoestima utilizada para la presente investigación (Escala de Rosenberg) es una medida global y que se enfoca en evaluar la valoración que se da el sujeto sobre sí mismo. Como indican Martín-Albo et al., (2007), esta escala se comporta como una estructura unidimensional de autoestima que presenta una correlación significativa ($p < 0,01$) con las 5 dimensiones clásicas del autoconcepto, aunque no es posible determinar que ítem correspondería con que dimensión por lo que debe utilizarse como una escala unitaria.

La medida utilizada por Cava y Musito (1999) es distinta pues evalúa el nivel de funcionalidad de los sujetos en varias áreas de su vida, a través de cada una de las dimensiones de la autoestima, pudiendo hacer una correspondencia entre ítem y dimensión evaluada. Por lo tanto, cabe argumentar que los resultados de la presente investigación se vieron limitados al tratarse de una medida global de la autoestima en un programa educativo, y que se pudieron dar cambios en cualquiera de las subdimensiones que no fueron susceptibles a ser evaluados.

Otro escrito que podría ser importante al evaluar los resultados de la presente investigación es el de Block y Robins (1993), quienes realizaron un estudio longitudinal sobre la consistencia y las fluctuaciones en la autoestima durante la adolescencia y adultez temprana, trabajando con una muestra compuesta por 91 niños norteamericanos. Para esto, utilizaron tres mediciones en los sujetos: a los 14 años, a los 18 años y a los 23 años aproximadamente. Los autores reportan que no se observaron cambios significativos en la autoestima que estuvieran simplemente relacionados a la edad. Adicionalmente, encontraron que las diferencias a nivel individual en la autoestima fueron relevantes, existiendo variaciones desde un aumento de 0,65 a una disminución de -0,60 entre las mediciones.

Estos autores argumentaron que la autoestima es bastante estable a nivel grupal, pero que puede modificarse significativamente a nivel individual, especialmente en sujetos que se encuentran en la edad adolescente, donde suelen ocurrir diversos cambios. Nuevamente, por lo tanto, la presente investigación se vio limitada ya que efectivamente no existieron modificaciones en las mediciones por ser de forma grupal. Sin embargo, el estudio de Block y Robins (1993) deja abierta la posibilidad de la existencia de cambios en la autoestima a nivel individual que no pudieron ser observados.

Finalmente, Fierro (1990) realizó una investigación cuya hipótesis puesta a prueba era que la autoestima global tiene su estabilidad asociada a variables como el nivel socioeconómico, la disposición a ayudar y las calificaciones escolares. Además indicaba que la autoestima también podía ser modificada por eventos significativos. Para esto el autor realizó un total de trece estudios, que utilizaron

cinco diseños diferentes.

En cuanto a la relación de la autoestima con las otras variables de la investigación, Fierro (1990) encontró que la relación de esta variable con la disposición a ayudar produjo resultados mayoritariamente positivos, sin embargo estos eran sólo irregularmente significativos. Sobre la relación de autoestima y rendimiento académico, esta fue contradictoria, arrojando relaciones positivas y negativas en los diferentes estudios.

El autor concluye que, por lo tanto, los eventos importantes han producido, en su mayoría, cambios psicológicamente relevantes. A pesar de esto argumenta que los cambios no siempre eran estadísticamente significativos, es decir, no siempre el cambio en la autoestima era susceptible a ser medido (Fierro, 1990).

En cuanto a la última variable de la presente investigación, rendimiento académico, se obtuvo que se encontraron diferencias significativas en las *t* de Student independientes, con un 90% de confianza, implicando que de por sí los grupos participante y no participante ya eran diferentes (a favor del primero) en el pretest y que mantuvieron esa diferencia en el postest. En cuanto a las *t* de Student correlacionadas, no existieron diferencias significativas con este intervalo de confianza en las comparaciones pretest-postest dentro de cada grupo. Esto indica que los grupos en sí no cambiaron en el tiempo, de forma estadísticamente relevante, para esta variable.

Al realizar el análisis del tamaño del efecto se obtuvieron magnitudes pequeñas tanto para la comparación del pretest de los grupos participante y no participante, como para la comparación de los postest de los mismos. Sin embargo esto cambió en las *t* de Student correlacionadas, obteniéndose una magnitud del efecto nula para ambos grupos.

Por lo tanto, se puede decir nuevamente que desde el pretest existió una diferencia pequeña en el rendimiento académico de los grupos, incluso a nivel

práctico, a favor del grupo participante. Además, cabe destacar que la diferencia no puede ser atribuible a la participación en el Proyecto UCABMUN.

Los resultados obtenidos contradicen lo expuesto por Bergin (1992) y Moriana et al. (2006) quienes realizaron investigaciones con 159 estudiantes de bachillerato estadounidenses y 222 estudiantes españoles, respectivamente. Estos autores concluyeron que la participación en cualquier tipo de actividad extracurricular, aumenta el rendimiento académico, especialmente el aprender sobre eventos de actualidad ($\alpha < 0,05$).

Sin embargo, tras revisar la metodología utilizada por los autores, llama la atención que sólo existía evidencia para aseverar que los estudiantes que obtenían mejores calificaciones también participaban en mayor medida en actividades extracurriculares, sin poder establecer una relación de causalidad ni la dirección de la misma; debido a las limitaciones intrínsecas de los estudios transversales. Por este motivo, las investigaciones de Bergin (1992) y de Moriana et al. (2006), se diferencian del presente estudio en que este presenta medidas pretest y posttest, y una manipulación de la variable independiente. De esta forma podría decirse que el resultado de la presente investigación no es realmente inconsistente con los estudios anteriores, pues más bien agrega información evidenciar que la diferencia en el rendimiento académico parece deberse a un fenómeno de autoselección y no a un cambio atribuible a la intervención.

Por lo explicado anteriormente sobre las cuatro variables del presente estudio, podría decirse que el programa de intervención de esta investigación, en forma del Proyecto UCABMUN, fue exitoso para las variables de responsabilidad social y prejuicios, las cuales se vieron modificadas por la participación de los jóvenes en el Proyecto. Sin embargo esta modificación no se observó para las variables de autoestima y rendimiento académico.

Además es importante destacar que al momento de realizar esta investigación se presentaron limitaciones tanto para la validez interna como para la validez externa de la misma. En primera instancia estaría la selección de los

participantes, pues se puede argumentar que los sujetos que deciden aplicar para militar en el programa y luego son seleccionados, tienen características estables que los hacen ser más competentes y más motivados que sus pares no participantes. Y por lo tanto, tienen un mayor aprovechamiento del entorno o hubiesen tenido un desarrollo de estas variables con o sin la participación en el Proyecto. Es decir, existiría un problema de autoselección, a pesar de que el contraste de medias entre los pretest de los grupos participante y no participante busca descartar este fenómeno.

Una segunda limitante es la muerte experimental. Al comienzo de este año se admitieron un total de 58 sujetos, de los cuales finalizaron el Proyecto únicamente 39 alumnos, es decir, existió una muerte experimental de aproximadamente el 32% de los sujetos. Esto tuvo como consecuencia una disminución en el tamaño la muestra, incrementando el margen de error de las pruebas estadísticas e introduciendo una fuente de varianza extraña que podría ser la razón por la cual se quedan en el Proyecto. Lamentablemente, esta es una limitante de las circunstancias que rodean el desarrollo del programa y no puede ser resuelta en este estudio.

Otra de las limitaciones que afectan la validez interna de la presente investigación son las peculiaridades existentes en los datos. Esto implicó que, por disposiciones sociales y por mantener la confidencialidad de los sujetos participantes para evitar una reactividad hacia los mismos, no se pudieron realizar ciertos análisis comparativos como la confiabilidad test-retest de las escalas, un análisis de varianza utilizando el pretest como covariable para el contraste de los posttest en rendimiento académico, o cambios específicos de las variables en cada sujeto.

Finalmente, existen también limitaciones prácticas, típicas de los procesos que se dan en el ámbito propio de las variables, es decir, de los estudios de campo; las cuales tienen que ver con la disponibilidad de recursos, materiales y humanos y los tiempos de ejecución impuestos por la dinámica del fenómeno, con los que, por ejemplo, se tuvieron que realizar las medidas pretest del grupo no participante luego de lo previsto pues se acabaron las clases en los colegios.

Conclusiones y Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos se observa que, en efecto, el Proyecto UCABMUN ejerce un impacto psicosocial positivo sobre los jóvenes que forman parte del mismo en las variables de responsabilidad social y prejuicios hacia otros grupos sociales. Específicamente, existe un aumento de la responsabilidad social y una disminución de los prejuicios de los participantes.

De esta forma, para la variable de responsabilidad social se podría decir que en los jóvenes se da una mayor tendencia a colaborar con otras personas sin esperar retribución alguna (Berkowitz y Lutterman; citado en Robinson y Shaver, 1973). Los resultados obtenidos para esta variable de responsabilidad social son congruentes con la propuesta de Reitano (2003) quien consiguió como consecuencia de su investigación que la participación en Modelos de Naciones Unidas incrementó el interés por la vida política y trabajo social.

A niveles prácticos, este aumento en la responsabilidad social de los jóvenes puede implicar el desarrollo de nuevos proyectos como algunos en los que se ya se han visto involucrados en los años académicos anteriores, por ejemplo iniciativas ecológicas y de reciclaje dentro de sus liceos, participación en organizaciones sobre los derechos de los animales, fundación de proyectos para rescatar las expresiones culturales de su parroquia, dictar talleres de debates a los más pequeños en sus colegios y participar en los consejos comunales, entre otras. De esta forma, se entiende además que estas iniciativas sociales, y la organización de su comunidad para lograr metas compartidas, se presenta como un factor protector para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.

Como recomendaciones de cara al Programa UCABMUN, cabría fomentar un mayor seguimiento por parte del mismo sobre todos los proyectos sociales que desarrollan los jóvenes, para brindar el apoyo técnico necesario, tanto en búsqueda de recursos económicos como en un desarrollo de un plan de acción factible.

En cuanto a la variable de prejuicios hacia otros grupos sociales, específicamente prejuicios de los jóvenes hacia las “clases ricas” como propone la escala, se encuentra que sí se da una disminución en la variable como consecuencia de la participación en el Proyecto UCABMUN. Con base en las investigaciones empíricas discutidas previamente (Wright y Tolan, 2009 y Baron, 1996) se podría pensar que el resultado se debe al contacto repetido con personas de otro grupo social dentro de una actividad de tipo académica y grupal como lo es el Proyecto UCABMUN.

En aras de mejorar aún más el resultado obtenido, podría ser recomendable de igual forma que el Proyecto UCABMUN, dentro de sus contenidos académicos formales, tocan el tema de los prejuicios para reducirlos con más eficacia. Esto es especialmente importante tomando en cuenta la polarización actual de Venezuela. Otra recomendación práctica sería reducir la alta rotación de facilitadores que existe como parte del Proyecto y que los jóvenes puedan crear alianzas informales con los mismos, que vayan más allá de las clases académicas.

Continuando con los resultados obtenidos para la variable de autoestima, se observó que no existieron cambios en esta variable como resultado de la aplicación del Proyecto UCABMUN. Esto se pudo deber a que la intervención por si sola no es capaz de generar modificaciones reales en esta variable, o deberse al uso en la investigación de una medida global de autoestima, en lugar de una escala que permitiera evaluar el nivel de funcionalidad en la vida de los sujetos a través de varias subdimensiones de la variable, como proponen Cava y Musito (1999). También pudo ocurrir que los posibles cambios no fueron susceptibles a ser observados porque la medición fue grupal y no individual (sujeto por sujeto), tal como los que sí encontraron Block y Robins (1993).

A raíz de lo obtenido se pueden realizar recomendaciones tanto metodológicas como prácticas. Las metodológicas implicarían el uso de una medición individual con subdimensiones de la variable o bien la realización de una investigación de corte cualitativo al respecto. En cuanto a las prácticas, se recomienda al Proyecto UCABMUN que entrenen a los facilitadores para que estos

sean capaces de identificar los recursos de los jóvenes y se los comuniquen de forma sistemática, así como los progresos que han realizado de forma individual desde el comienzo del Proyecto. Además, sería útil introducir oportunidades en las que los jóvenes participantes enseñen a los facilitadores sobre temas culturales de sus comunidades, retroalimentación sobre la pedagogía implementada, vivencias personales de superación, entre otros, promoviendo un mayor sentimiento de autoeficacia y de contribución al Proyecto en sí.

Para la última variable, rendimiento académico, se puede concluir que no se obtuvieron modificaciones estadísticamente significativas que se debieran al Proyecto UCABMUN, porque además los jóvenes del grupo participante llevaban previamente un mejor rendimiento que sus pares del grupo no participante.

Esto coincide con la data de Bergin (1992) y Moriana et al. (2006) pero no con las conclusiones ni las hipótesis planteadas por estos autores a partir de esos resultados obtenidos, por las diferencias en las medidas utilizadas.

Con base en esto, vale recomendar para futuras investigaciones el uso de pruebas estandarizadas de rendimiento académico para aumentar la validez interna. Adicionalmente, se le recomienda al Proyecto UCABMUN mantener un monitoreo de las calificaciones de los participantes, para evitar que descuiden sus deberes escolares, mediante requerimientos académicos mínimos para mantenerse en el Proyecto y ofreciendo incentivos a aquellos que mejoren su rendimiento escolar.

Como conclusión final, cabe señalar que a pesar de las oportunidades de mejora encontradas, el Proyecto UCABMUN aumenta el compromiso y la acción social en jóvenes de bajos recursos y disminuye sus prejuicios hacia los grupos sociales más altos; además de fomentar el desarrollo de habilidades como la oratoria, la negociación y la solución de conflictos.

Es importante destacar también que como parte del Proyecto se ofrecen becas académicas en la Universidad Católica Andrés Bello, para que los jóvenes realicen estudios universitarios. Y así, puedan en un futuro volver a sus

comunidades como profesionales con las herramientas y el liderazgo para cambiar su realidad.

Referencias Bibliográficas

Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR.

Aceros, J. Angarita, S. y Campos, O. (2003). Correlación entre Depresión y Rendimiento Académico en las Estudiantes de Quinto Grado de Primaria del Colegio La Santísima Trinidad. Proyecto de Investigación Universidad Autónoma de Bucaramanga. Recuperado el 6 de Febrero de: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=311>

Aignerren, A. (1997). *Investigación cuantitativa en ciencias sociales. Procesamiento y análisis de datos*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Alarcón, J. (2004). Estudio sobre los Beneficios Académicos e Interpersonales de una Técnica de Aprendizaje Cooperativo en Alumnos de Octavo Grado en la Clase de Matemáticas. *Revista EMA*, 2 (9), 106-128. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=530384f5-68c0-4493-bd6a-f67b318c6899%40sessionmgr115&vid=2&hid=125>

Altimir, O. (1979). *La dimensión de la pobreza en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Cuadernos de la CEPAL. Recuperado de: [http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/capituloI/Altimir%20oscar%20\(1979\)%20La%20dimension%20de%20la%20pobreza%20en%20America%20Latina.pdf](http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/capituloI/Altimir%20oscar%20(1979)%20La%20dimension%20de%20la%20pobreza%20en%20America%20Latina.pdf)

Asociación de las Naciones Unidas de los Estados Unidos de América. (2011). What is a Model UN? Recuperado de: http://www.unausa.org/global-classrooms-model-un/how-to-participate/getting-started/frequently-asked-questions#what_is

Asociación de las Naciones Unidas en Canadá. (2010). Model United Nations: An Introduction. Recuperado de: http://www.canimun.org/english/background_guides/res_003.shtml

Bailey, D. (s.f.). *Los Modelos de Naciones Unidas: Una experiencia de aprendizaje basada en cuatro destrezas, pensamiento crítico y orientación a la tarea*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.

Baker, J. (2000). *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza: manual para profesionales*. Washington, Estados Unidos: Banco Mundial.

Banco Mundial (2009). Tasa de incidencia de la pobreza, sobre la base de la línea de pobreza nacional (% de la población). Recuperado de: http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.NAHC?order=wbapi_data_value_2011+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=asc

Baron, R. (1996). *Psicología*. Naucalpan de Juarez, México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Baron R. & Byrne D. (1998). *Psicología Social* (8va ed.). Madrid, España: Prentice Hall Iberia.

Baron, R., & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. (10ª ed.). España: Prentice Hall.

Bergin, D. (1992). *Leisure Activity, Motivation and Academic Achievement in High School Students*. *Journal of Leisure Research*, 4 (3), 255-239.

Berkowitz, A. & Lutterman, K (1968). The traditional socially responsibility personality. *Public Opinion Quarterly*, 32, 169-185.

Block, J. y Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child development*, 64, 909-923.

Branden, N. (1997). What Self-Esteem is and is not. Recuperado el 10 de marzo, 2012 de: <http://www.nathanielbranden.org/ess/exc04.html>

Campo-Arias, C., & Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: La Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10, 5, 831-839.

Canto, J; & Moral, F. (2005). *El si mismo desde la teoría de la identidad social*. Escritos de Psicología (7), 59-70. Recuperado de http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_revision3.pdf

Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de Muestreo. *Revista de Epidemiología y Prevención Médica*, 1, 3-7.

Cava, M. J. (1998) *La Potenciación de la Autoestima* (Tesis Doctoral). Universitat de València, España. Recuperado el 18 de marzo, 2012 de: http://www.uv.es/lisis/mjesus/tesis_cava.pdf

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención psicosocial*, 8 (3), 369-383. Recuperado el 18 de marzo, 2012 de: <https://www.uv.es/lisis/mjesus/1cava.pdf>

Chávez, A. (2006). *Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior* (Tesis de Maestría). Universidad de Colima, México. Recuperada en http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/pdf/alfonso_chavez_uribe.pdf

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España. (2004). *Rol del Psicólogo Escolar*. Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/M-02744/#DEFINICI%3D3N>

Convenio Andrés Bello (2004). *Tablas de equivalencia educación básica y media*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/EquivalenciasCAB.pdf>

Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston, Estados Unidos: Houghton Mifflin Company.

Coordinación de Impacto Educativo y Social. (2009) *Evaluación de Impacto Social y Educativo 2008-2009*. Monografía no publicada, UCABMUN, Caracas, Venezuela.

Coordinación de Impacto Educativo y Social. (2010) *Evaluación de Impacto Social y Educativo 2009-2010*. Monografía no publicada, UCABMUN, Caracas, Venezuela.

Coordinación de Impacto Educativo y Social. (2009). *Plan de Emprendimiento Social UCABMUN*. Monografía no publicada, UCABMUN, Caracas, Venezuela.

Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores.

Dakduk, S., González, M., & Malavé, J. (2010). *Desarrollo y propiedades psicométricas de una escala de atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos*. Manuscrito enviado para su publicación, Instituto de Estudios Superiores de Administración y Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

D'Anello, S. (2006). Efecto de las Normas y Emociones en los Juicios sobre Satisfacción con la Vida en una Muestra Venezolana. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (3), 371-376. Recuperado de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04039.pdf>

Departamento de Sociología de la Universidad de Maryland (2011). *The Rosenberg Self-Esteem Scale*. Recuperado de <http://www.bsos.umd.edu/socy/research/rosenberg.htm>

Escobar, C., & Linares, M. (2011). *Diferencias en la atribución acerca de los consumidores de bajos ingresos, en función del estilo atribucional, denominación de los pobres y sexo*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Escuela de Psicología UCAB. (2002). *Contribuciones a la Deontológica de la Investigación en Psicología* (1era ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.

Feres, J. & Mancero, X. (2001). Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado de: http://decon.edu.uy/~zuleika/modulo/Enfoques%20para%20la%20medicion%20de%20la%20pobreza_Ferres_Mancero.pdf

Fernández, E. (2000). *La medición del impacto social de la ciencia y la tecnología*. Hemisfere Wide Inter-University Scientific and Techonological Information Network. Recuperado de <http://www.redhucyt.oas.org/ricyt/interior/biblioteca/polcuch.pdf>

Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-107

Ford, M. (1996). Motivational oportunities and obstacles associated with social resposnability and caring behavior in school contexts. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Ed.), *Social Motivation. Understanding children's school adjustment* (Vol. 6, pp 126-153). Cambridge, Reino Unido: University of Cambridge Press.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: a simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.

González-Pienda J., Núñez, J., González-Pumariega, S., García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema Vol. 9, nº 2, pp. 271-289*. Recuperado el 26 de enero, 2012 de: <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>

Guallar, A., Balager, I., Castillo, I. (1997). *La atribución: Teoría, Investigación y Evaluación*. Valencia, España: NAUllibres

Hogg, M., & Vaughan, G. (2008). *Psicología Social*. 5ta ed. Madrid: Pearson Education Limited. Recuperado de <http://books.google.com/books?id=7crhnqbQIR4C&pg=PA6&dq=hogg+y+vaughan+psicologia+social&hl=en#v=onepage&q&f=false>

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002) *Investigación del comportamiento*. 4^a Ed. México: McGraw Hill.

Light, D., Keller, S., & Calhoun, C. (1991). *La sociología y el cambio social*. México: McGraw-Hill.

León, J. (2003). *Juicios por comparación, inferencias lingüísticas y actos de decisión en sistemas de representación de conocimiento efectivamente computables basados en unidades vagamente perfiladas* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Extremadura, España.

MacIntosh, D. (2001) The Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom. *International Studies Perspectives*, 2, 269–280.

Magnusson, D. (1978). *Teoría de los Tests*. 6ta Ed. México: Trillas

Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007) The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467. Recuperado de: <http://espectroautista.info/ficheros/bibliograf%C3%ADa/martinalbo2007rse.pdf>.

Martínez, C., & Vera, J. (1994) *Preferencias de valores en relación con los prejuicios hacia exogrupos. Anales de Psicología*, 10, (1), 29-40.

Mayer, R. (2002). *Psicología de la Educación: el aprendizaje en las áreas del conocimiento*. Madrid, España: Prentice-Hall.

Morales, P. (2010). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

Morales, P. (2011). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>

Moriana, J.A., Alós, F.; Alcalá, R.; Pino, M.J.; Herruzo, J.; y Ruíz, R. (2006): Actividades extraescolares y rendimiento académico de alumnos de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa*. Vol 4(1), pp. 20-26. Recuperado el 12 de junio, 2012 de: http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/622/2/Art_8_82_spa.pdf

Muldoon, J. (1995) The Model United Nations Revisited. *Simulation and Gaming*, 26 (1), 9-27

Muldoon, J., & Myrick, C. (1995). The Model United Nations: 50 + and Going Strong. *Educational Leadership*, 53, 2, 98-99.

Navarro, R. (2003). Factores asociados al rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48. Recuperado el 29 de Enero, 2011 de: <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>

Nieto, S. (2008). *Hacia a una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. Teor. Educ, 20, 249-274.* Recuperado el 23 de Junio, 2011 de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/11303743/article/viewFile/992/1090

Palencia, E. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera.* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperada de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/761/1/tesis_doctoral_esperanza_palencia.pdf

Pedersen, W. (1996). Working-class Boys at the Margins: Ethnic Prejudice, Cultural Capital, and Gender. *Acta Sociológica, 3 (39), 257-279.*

Peña, G. (2009). Investigaciones basadas en control de estímulos. En G. Peña, Y. Cañoto y Z. Santalla (Editores) *Una introducción a la psicología* (2º Edición). Caracas, Venezuela: Ediciones UCAB.

Phillips, M., & Muldoon, J. (1996). The Model United Nations: A Strategy for Enhancing Global Business Education. *Journal of Education for Business, 63 (3), 142-146.*

Poveda, P. (2006). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Alicante. pp 180-181. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf

Reitano, R. (2003). *Model UN and Political Engagement.* Presentado en la 99ava Reunión Anual del de la American Political Science Association. Recuperado de: http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/0/6/3/9/4/pages63943/p63943-1.php

Robinson, J., & Shaver, P. (1973). *Measures of Social Psychological Attitudes*. Edición Revisada. Michigan, Estados Unidos: Institute for Social Research.

Rodríguez, L. (2004). *Model United Nations: 'a world-focused pedagogy'*. UN Chronicle.

Rodríguez, V., Feldman, L., Blanco, G., Díaz, A. (2011). Sentido del humor y salud psicológica en fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales venezolanos. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 11, (1), 91-102.

Rojas-Barahona, C., Zegers, B., & Forster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Rev Med Chile*, 137, 791-800.

Rossi, A. (2001). *Caring and Doing for Others: Social Responsibility in the Domains of Family, Work and Community*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.

Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15, (2), 251-260. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/11v98_08aut.PDF

Sastre, J. (s.f.). Desarrollo de la autoestima en el proceso evolutivo del niño. Madrid: Grupo Luria. Recuperado de: <http://www.luriapsicologia.com/TRABEX08%20Desarrollo%20autoestima%20ACABADO.pdf>

Silva, J. (2002). *Estudio de la madres de familia hacia el autoestima de los niños*. Trabajo de grado de Licenciatura no publicado, Universidad Autónoma Metropolitana, D.F., México.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Londres, Reino Unido: Academic Press.

Tomás-Sábado, J., & Limonero, J (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosemberg (RSES) en una muestra española. *Interpsiquis*, 2.

United Nations Association in Canada (2010). Model UN: An introduction. Recuperado de: http://www.canimun.org/ModelUN/english/sourcebook/I_Model%20UN_An%20Introduction.pdf

United Nations Association of the United States of America UNAUSA (2011). Recuperado de: http://www.unausa.org/modelunfaq#What_is_MUN

UCABMUN. (2010). Recuperado de: proyecto-ucabmun.blogspot.com

Valdenegro, B. (2005). Factores Psicosociales Asociados a la Delincuencia Juvenil. *Psyche*, 14 (2), 33-42. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/967/96714203.pdf>

Valdez, M. & Amoroz, M. (2008). Los derechos del niño frente al contexto de pobreza. Artículo presentado en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI" Mendoza, Argentina.

Vallaeyes, F. (s.f.). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Recuperado de: www.ausjal.org/files/rsu.doc

Varga-Trujillo, E., Villalobos, S., Trevisi, G., González, F., & García, P. (2003). Variables psicosociales asociadas con el grado de aceptación de la orientación sexual no heterosexual. *Psicología desde el Caribe*, 12, 39-51.

Velásquez, E. (2004). *Expectativas de Autoeficacia y Actitud Prosocial Asociadas a Participación Ciudadana en Jóvenes de la Región Metropolitana* (Trabajo de Grado de Maestría no publicado). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Velásquez, E., Martínez M. & Cumsille, P. (2004). Expectativas de Autoeficacia y Actitud Prosocial Asociadas a Participación Ciudadana en Jóvenes. *Psykhé*, 2 (13), 85-98.

Villanueva, R., & Chan, K. (2010). How MUNs can help you get into College. *Best Delegate*. Recuperado de: <http://bestdelegate.com/how-model-un-can-help-you-get-into-college/>

West, S., Biesanz, J. & Pitts, S. (2000). Causal inference and generalization in field settings: experimental and quasi-experimental designs. En H. Reis y C. Judd (Editores) *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Weiss, C. (1978). *Investigación Evaluativa*. México: Editorial Trillas

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa (9na Ed)*. México DF: Pearson Educación.

Worchel, S., Cooper H., Goethals G. & Olson J. (2002). *Psicología Social*. Mexico Df: Thomson.

Wright, A. & Tolan, J. (2009). "Prejudice Reduction Through Shared Adventure: A Qualitative Outcome Assessment of a Multicultural Education Class". *Journal of Experienced Education*, 2 (32), 137-154.

Yates, M. & Youniss, J. (1999). *Roots of Civic Identity: international perspectives on community service and activism in youth (1ra Ed.)*. Cambridge, Reino Unido: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Anexo A

Escala de Autoestima (Rosenberg 1965, Adaptación Robinson y Shaver, 1973)

El siguiente cuestionario presenta 10 afirmaciones, por favor contéstelas todas marcando con una "X" la opción con la que más se identifique:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.				
2. A veces pienso que no soy bueno en nada.				
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.				
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.				
5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.				
6. A veces me siento realmente inútil.				
7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de la gente.				
8. Ojala me respetara más a mi mismo.				
9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.				
10. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo.				

Anexo B

**Adaptación de la Escala de atribución acerca de los
consumidores de bajos ingresos (Dakduk, González y
Malavé, 2010)**

A continuación se presentan características. Indique en qué medida considera ud. poseen estas características las **personas ricas**. Responda a los planteamientos utilizando una escala del 1 al 5, donde **1** significa **poca** y **5 mucha** intensidad de esa característica. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas y puede utilizar cualquier grado de cada escala para expresar su opinión.

	(-) ----- (+)						(-) ----- (+)				
1. Emprendedores	1	2	3	4	5	11. Cariñosos	1	2	3	4	5
2. Trabajadores	1	2	3	4	5	12. Alegres	1	2	3	4	5
3. Responsables	1	2	3	4	5	13. Independientes	1	2	3	4	5
4. Luchadores	1	2	3	4	5	14. Orgullosos	1	2	3	4	5
5. Honestos	1	2	3	4	5	15. Ambiciosos	1	2	3	4	5
6. Familiares	1	2	3	4	5	16. Sencillos	1	2	3	4	5
7. Exitosos	1	2	3	4	5	17. Nobles	1	2	3	4	5
8. Optimistas	1	2	3	4	5	18. Solidarios	1	2	3	4	5
9. Generosos	1	2	3	4	5	19. Colaboradores	1	2	3	4	5
10. Comunicativos	1	2	3	4	5						

Anexo C

Adaptación de la adaptación de Velásquez, Martínez y Cumsille (2004) de la Escala de Responsabilidad Social y Participación en Actividades Cívicas (Pancer, Pratts & Hunsberger, 2000)

A continuación te presentamos una lista de las actividades escolares, comunitarias y políticas en las cuales la gente joven puede participar. Por favor, indica con qué frecuencia has participado tú en cada una de estas **durante los últimos 6 meses**.

Durante los últimos 6 meses...	Nunca	1 o 2 veces	3 a 5 veces	6 o más veces
a. ¿Has visitado o ayudado a personas que estaban enfermas?				
b. ¿Has participado en algún grupo de carácter religioso?				
c. ¿Has participado o ayudado a una organización de caridad?				
d. ¿Has ayudado (con ropa, comida, dinero) a amigos o compañeros que lo necesitaban?				
e. ¿Has ayudado o dirigido un grupo o club para niños?				
f. ¿Participaste en una marcha o demostración de protesta?				
g. ¿Has participado como voluntario en algún evento o en alguna función de tu colegio/liceo?				
h. ¿Has ayudado a alguna organización que se preocupa por el medio ambiente?				
i. ¿Has participado en los scouts o guías?				
j. ¿Has ayudado o visitado a gente pobre?				
k. ¿Participaste en algún grupo u organización política?				
l. ¿Has elaborado algún proyecto para la mejoría de tu comunidad?				
m. ¿Has participado en alguna organización vecinal?				

Anexo D
Carta de Consentimiento para padres y/o
representantes

Carta de Consentimiento

Por medio de la presente yo, _____,
venezolano/a, portador/a de la C.I. _____, en mi carácter de
representante legal del alumno/a _____, menor de
edad, estudiante del Liceo _____, lo autorizo a
participar en la investigación “Impacto psicosocial del Proyecto UCABMUN sobre
jóvenes de bachillerato en contexto de pobreza”, siendo ésta el Proyecto de
Trabajo de Grado de la Bra. Alana Pérez, venezolana, mayor de edad y portadora
de la C.I. 17.983.570 y del Br. Gonzalo Aguilera, venezolano, mayor de edad,
portador de la C.I. 18.358.030, estudiantes de 5to año de Psicología en la
Universidad Católica Andrés Bello.

Para esta investigación será necesaria la aplicación de una serie de cuestionarios
a los alumnos además de la recolección del record académico de los dos lapsos
previos y posteriores al comienzo del Proyecto.

Consentimiento que se otorga para el año académico 2011-2012.

Firma

Anexo E

Tablas y Gráficas de los Resultados del Estudio Piloto

Tabla E.1
Cantidad de Hombres y Mujeres para Prueba Piloto

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	91	52,0
Hombres	84	48,0
Total	175	

Tabla E.2
Media de Edad para la Prueba Piloto

Media	14,85
Mínimo	12
Máximo	21

Tabla E.3
Análisis de Componentes Principales para la Escala de Responsabilidad Social

Componentes	Autovalor	Porcentaje de Varianza Explicada	Porcentaje Acumulado de Varianza Explicada
1	2,829	25,720%	25,720%
2	1,353	12,296%	38,016%

Nota: Extracción Varimax con Rotación Kaiser. Autovalor de 1,5.

Tabla E.4

Matriz Rotada del Análisis de Componentes Principales para la Escala de Responsabilidad Social

	Componentes	
	1	2
R1	,615	,107
R2	,077	,775
R3	,112	,620
R4	,599	,157
R5	,294	,556
R6	,003	,046
R7	,748	,039
R8	,639	-,086
R9	,191	,106
R10	,659	,346
R11	,064	,081

Gráfica E.1

Gráfica de Sedimentación para el Análisis de Componentes Principales de la Escalera de Responsabilidad Social

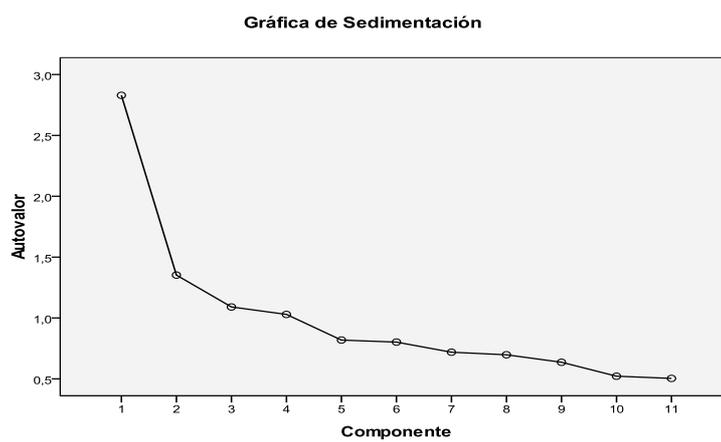


Tabla E.5

Alfa de Cronbach para la Escala de Responsabilidad Social

Alfa
0,702

Anexo F

Tablas y Gráficas de Resultados del Análisis Exploratorio y de la Confiabilidad de los Instrumentos

Tabla F.1
Estadísticos Descriptivos para Responsabilidad Social

Media	24,79
Mediana	24,00
Desviación Estándar	6,264
Coeficiente de Variación	25,25%
Asimetría	0,482
Kurtosis	-0,379

Tabla F.2
Estadísticos Descriptivos para Prejuicios

Media	62,58
Mediana	63,00
Desviación Estándar	12,750
Coeficiente de Variación	20,37%
Asimetría	-0,258
Kurtosis	-0,213

Tabla F.3
Estadísticos Descriptivos para Autoestima

Media	31,79
Mediana	32,00
Desviación Estándar	4,241
Coeficiente de Variación	13,34%
Asimetría	-,760
Kurtosis	1,367

Tabla F.4
Estadísticos Descriptivos de Rendimiento Académico

Media	12,36
Mediana	13,00
Desviación Estándar	2,738
Coeficiente de Variación	22,17%
Asimetría	-,598
Kurtosis	,789

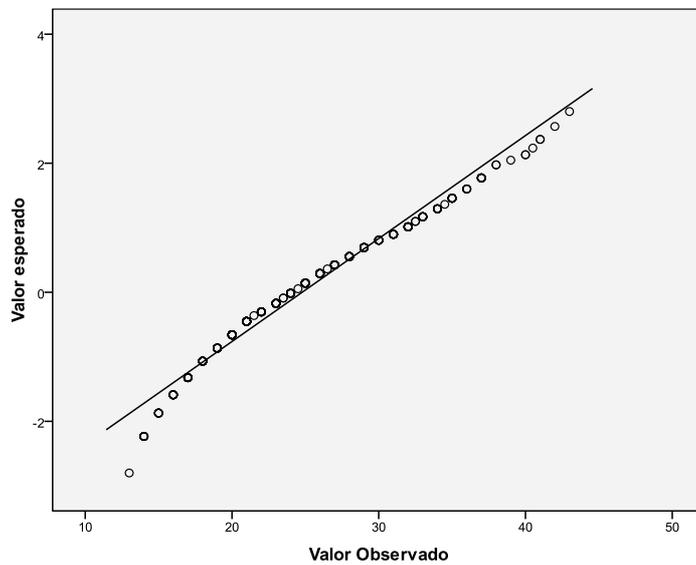
Tabla F.5
Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

Variable	Estadístico	gl	Significancia.
Responsabilidad Social	0,972	392	0,000***
Prejuicios	0,992	388	0,032*
Autoestima	0,965	387	0,000***
Rendimiento Académico	0,966	375	0,000***

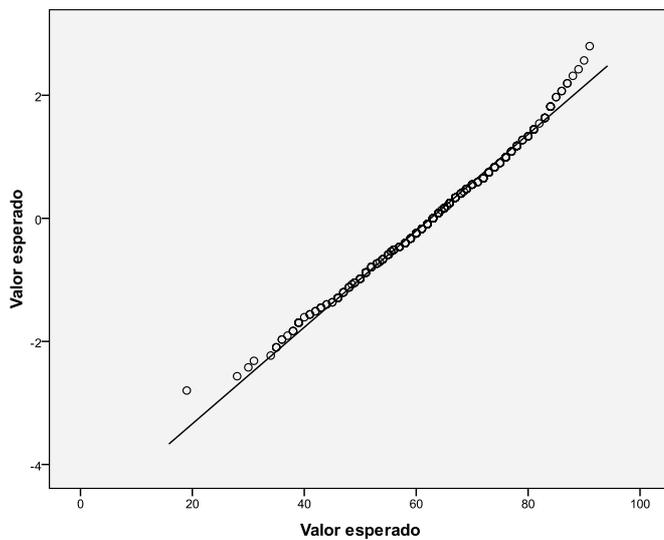
* $p < 0,05$

*** $p < 0,001$

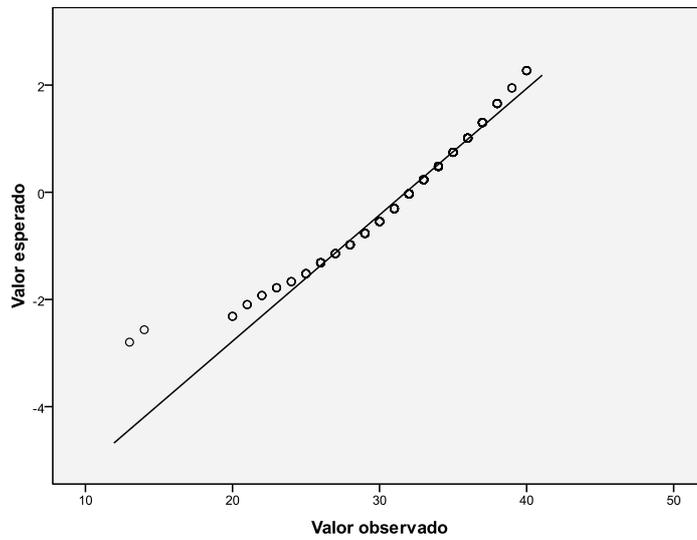
Gráfica F.1
Gráfica de Sedimentación de Responsabilidad Social



Gráfica F.2
Gráfica de Sedimentación de Prejuicios



Gráfica F.3
Gráfica de Sedimentación de Autoestima



Gráfica F.4
Gráfica de Sedimentación de Rendimiento Académico

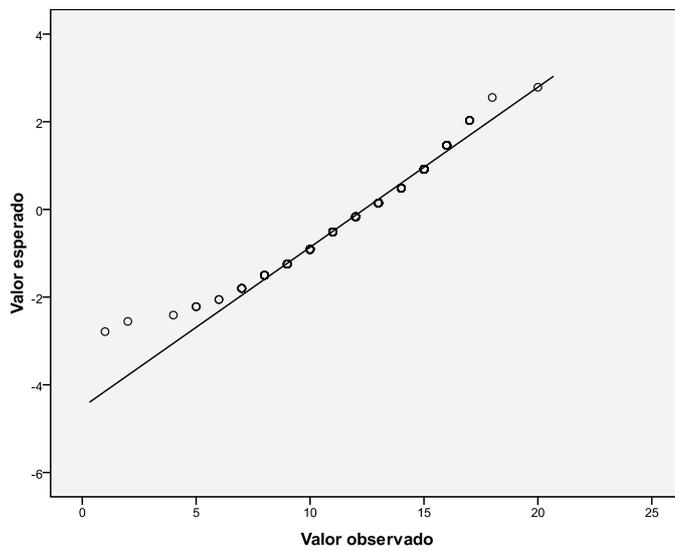


Tabla F.6
Alfa de Cronbach

Responsabilidad Social	0,785
Prejuicios	0,856
Autoestima	0,646

Anexo G
Tablas de Pruebas de Hipótesis

Tabla G.1

Cantidad de sujetos por grupos de tiempo de la medida y participación

	No participante	Participante
Pretest	160	58
Posttest	129	39

Nota: En caso de diferencias entre variables, se tomó el número menor.

Tabla G.2

Prueba de Levene para la homogeneidad de varianzas

		F	Significancia
Responsabilidad Social	Pretest	1,113	0,288
	Posttest	0,718	0,398
Prejuicios	Pretest	1,666	0,198
	Posttest	0,602	0,439
Autoestima	Pretest	1,301	0,255
	Posttest	0,001	0,972
Rendimiento Académico	Pretest	0,405	0,525
	Posttest	2,555	0,112

Tabla G.3

T de Student para Responsabilidad Social

		T	Gl	Significancia
T Independientes	Pretest	0,179	221	0,858
	Posttest	-4,882	167	0,000***
T Dependientes	Control	1,321	59	0,192
	Experimental	-4,568	38	0,000***

*** $\alpha < 0,001$

Tabla G.4

T de Student para Prejuicios

		T	Gl	Significancia
T Independientes	Pretest	-0,136	218	0,892
	Posttest	-1,916	166	0,057 ^a
T Dependientes	Control	0,848	57	0,400
	Experimental	-1,911	37	0,064 ^a

^a $\alpha < 0,10$

Tabla G.5

T de Student para Autoestima

		T	Gl	Significancia
T Independientes	Pretest	-0,887	217	0,376
	Posttest	-1,209	166	0,228
T Dependientes	Control	0,317	58	0,752
	Experimental	-0,902	39	0,373

Tabla G.6
T de Student para Rendimiento Académico

		T	gl	Significancia
T Independientes	Prestest	-1,957	190	0,052 ^a
	Postest	-1,700	181	0,091 ^a
T Dependientes	Control	-0,151	157	0,880
	Experimental	0,447	26	0,658

^a $\alpha < 0,10$

Anexo H
Tablas de Magnitud del Efecto

Tabla H.1
Magnitud del Efecto para Responsabilidad Social

		X ₀ ^a	X _{1 b}	S ₁ ^a	S _{2 b}	d
Independientes	Prestest	24,53	24,37	5,814	6,378	0,02
	Postest	23,90	29,46	6,079	6,738	0,76
Dependientes	Control	25,75	24,37	5,785	6,378	0,15
	Experimental	23,397	29,462	5,847	6,738	0,92

^a Del grupo no participante o pretest, según sea el caso.

^b Del grupo participante o postest, según sea el caso.

Tabla H.2
Magnitud del Efecto para Prejuicios

		X ₀ ^a	X _{1 b}	S ₁ ^a	S _{2 b}	d
Independientes	Prestest	62,01	62,28	13,020	11,650	0,18
	Postest	62,20	66,68	12,587	13,448	0,30
Dependientes	Control	64,224	62,276	14,789	11,650	0,10
	Experimental	60,12	66,22	12,834	13,320	0,39

^a Del grupo no participante o pretest, según sea el caso.

^b Del grupo participante o postest, según sea el caso.

Tabla H.3
Magnitud del Efecto para Autoestima

		X ₀ ^a	X _{1 b}	S ₁ ^a	S _{2 b}	d
Independientes	Prestest	31,91	32,44	4,061	3,460	0,12
	Postest	31,21	32,23	4,499	5,018	0,18
Dependientes	Control	32,661	32,441	3,744	3,460	0,04
	Experimental	31,28	32,230	4,696	5,018	0,18

^a Del grupo no participante o pretest, según sea el caso.

^b Del grupo participante o postest, según sea el caso.

Tabla H.4
Magnitud del Efecto para Rendimiento Académico

		X ₀ ^a	X _{1 b}	S ₁ ^a	S _{2 b}	d
Independientes	Prestest	0,0555	0,3479	1,007	0,8984	0,28
	Postest	-0,516	0,3009	1,0284	0,7663	0,25
Dependientes	Control	0,0555	-0,516	1,007	1,0284	0,02
	Experimental	0,3479	0,3009	0,8984	0,7663	0,12

^a Del grupo no participante o pretest, según sea el caso.

^b Del grupo participante o postest, según sea el caso.