

Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos

Carmen Luisa Silva Dreyer¹
M. Loreto Martínez Guzmán
Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Compendio

En un diseño de corte transversal se examina la relación entre el empoderamiento, la participación social, y el autoconcepto de persona socialmente comprometida, en adolescentes chilenos de colegios particulares y públicos ($N=1091$). La literatura señala que esta dimensión social del *self* de persona con actitudes orientadas al bien común se articula en torno a roles en un contexto cívico – social, y tiene consecuencias positivas para la construcción de la democracia, el capital social de las comunidades, la prevención de conductas de riesgo, y el compromiso social en la adultez. Un espacio significativo para el desarrollo de roles y actitudes orientadas al bien común es el colegio. Este estudio examina la relación entre las oportunidades de empoderamiento en el colegio y la participación social con el autoconcepto de persona con actitudes orientadas al bien común y responsabilidad social, en los adolescentes. A través de análisis factorial se identificaron dos dimensiones de empoderamiento, que fueron denominadas clima social de respeto y confianza, y disposición a la toma de acción; y dos dimensiones de participación social: de ayuda y política. Los resultados indican que las oportunidades de empoderamiento, en cuanto clima de respeto, confianza y apoyo del colegio y la disposición a la acción de los jóvenes en función de cambios de su interés, contribuyen en forma significativa al autoconcepto de persona socialmente comprometida. Asimismo, la participación social de ayuda y política contribuye cada una en forma significativa al *self* social.

Palabras clave: Empoderamiento; participación; autoconcepto; adolescente.

Empowerment, Participation and Social Self-Concept in Chilean Adolescents

Abstract

Relationships among empowerment, social participation, and social dimensions of the self are examined cross-sectionally in a sample of Chilean adolescents ($N= 1091$) drawn from private and public schools. Previous literature indicates that social dimensions of the self orientation toward the common good are actualized in social and civic roles. These attitudes are predictive of civic engagement in adulthood and prevent at-risk behaviours in adolescents. School is an important context for the development of roles and attitudes towards the common good. This study tested the association among opportunities for empowerment in school, social participation and adolescents' social self-concept (attitudes towards the common good and social responsibility). Exploratory factor analyses yielded two dimensions of empowerment, namely social climate of respect and trust, and disposition to take action, and two dimensions of social participation: helping others and political. Findings indicated that opportunities for empowerment, operationalized as a school climate that promotes respect, trust and support, and disposition toward action are positively associated with adolescents' social self-concept. Similarly, prosocial and political involvement are each positively associated to adolescents' social self-concept.

Keywords: Empowerment; participation; self concept; adolescents.

Una tarea central de la adolescencia es la configuración de la identidad, que se ha definido como un sentido subjetivo y a la vez una cualidad observable de tener una forma particular de ser y una continuidad personal que fluye entre el ser y el devenir (Erikson, 1979). La identidad es un sentimiento de mismidad, unicidad personal, y continuidad histórica que vigoriza a la persona (Erikson, 1959). Un aspecto medular de la identidad es el autoconcepto, que ha sido definido por Harter (1999) como las

autorepresentaciones referidas a atributos o características del *self* o sí mismo, que son conscientes y reconocidas por la persona a través de la descripción que hace de sí mismo. Estas autorepresentaciones incluyen un juicio evaluativo respecto de sí mismo. El autoconcepto comprende una visión global del sí mismo, y autodescripciones de atributos en los dominios cognitivos, afectivos, sociales y físicos de la persona. Algunos de estos atributos pueden ser más centrales en la definición del sí mismo que otros y, en torno a ellos, la persona elabora esquemas de *self* ricos en recuerdos, creencias o conocimiento del sí mismo y sus

¹ Dirección: carmenluisa.silva@gmail.com

comportamientos. Estos esquemas influyen en la estabilidad de los contenidos e inciden a su vez en el reconocimiento de aquellos rasgos y comportamientos en otras personas.

Según Harter (1990), el si-mismo no conforma una estructura completamente estable, sino que puede variar de acuerdo a la situación en el contexto de la interacción con personas que poseen otros atributos del *self* frente a las cuales uno se define. Estas interacciones influyen en el grado de percepción de un atributo, en la importancia que la persona da a éste, y en la activación que hace la persona de distintos aspectos del *self*. En el plano social, se habla de la complejidad del *self* para describir que éste puede articularse en torno a distintos roles y atributos con mayor o menor independencia entre sí (Harter, 1990).

Desde esta perspectiva, uno de los roles posibles es el cívico - social, que incluye las autorepresentaciones de los atributos que la persona posee en relación a su orientación y responsabilidad con el bien común (e.g., sensibilidad hacia personas o grupos en desventaja social, compromiso por ayudar, o trabajar en pro de una causa social). La orientación hacia el bienestar de otros y el comportamiento prosocial con sus correspondientes valores y cogniciones cambia con la edad. Los juicios morales orientados a otros y los comportamientos prosociales están relacionados con la capacidad de tomar perspectiva, la cual se expande en la adolescencia (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005). Para Arnett (2004) un criterio para la transición a la adultez es descentrarse y desarrollar mayor consideración por otros. Durante la adolescencia, los jóvenes toman conciencia que, al ponerse en la perspectiva de otro, la mutualidad de esta perspectiva otorga una visión tanto de sí mismo como del otro, de un sistema psicológico complejo de valores, creencia y actitudes.

Los avances en la capacidad de toma de perspectiva contribuyen a la experiencia de empatía y a niveles más avanzados de razonamiento moral (Eisenberg, et al., 2005). De esta manera, el desarrollo del *self* en su dimensión social se asocia estrechamente con el concepto de identidad moral que ha sido definido por Hart, Atkins, y Ford (1998) como un sentido de sí mismo comprometido con líneas de acción que promueven o protegen el bienestar de los demás. Reforzando esta idea, Blasi (1984) señala que se tiene una identidad moral cuando las categorías morales son esenciales e importantes para la comprensión de sí mismo. De acuerdo al enfoque social-cognitivo, la personalidad moral se puede comprender en términos de la accesibilidad continua a esquemas morales para construir eventos sociales. Por ello, una persona que tiene una identidad moral es aquella para la cual los constructos morales son accesibles y fácilmente activados para procesar información social. Lapsley y Narváez (2004) afirman que las categorías morales que son centrales para el *self* serían también aquellas que

están continuamente accesibles para la interpretación de eventos. Este autoconcepto social tiene consecuencias positivas para la construcción de los procesos sociales que sirven de base a la democracia, el capital social en las comunidades, y la prevención de conductas de riesgo en los mismos jóvenes (Hart, et al., 1998).

Empoderamiento, Participación Social y Autoconcepto

En el desarrollo del autoconcepto positivo y social pueden jugar un rol importante las oportunidades de participación social y los procesos de empoderamiento, en cuanto implican compromiso con el bien común y fortalecimiento de las competencias de la persona. Al respecto, el empoderamiento ha sido definido como el proceso y los mecanismos mediante los cuales las personas, las organizaciones, y las comunidades ganan control sobre sus vidas (Rappaport, 1984). Montero (2003, p. 72) propone utilizar el término de la lengua española "fortalecimiento" y lo define como "el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos." Para Zimmerman (2000) este proceso sintetiza las creencias acerca de la propia competencia, los esfuerzos para ejercer control, y una comprensión de la realidad sociopolítica.

Para Zimmerman (1995, 2000), el empoderamiento, en su componente intrapersonal, comprende atributos del *self* como sentido de competencia, de influencia y de autoeficacia. Varios autores (McMillan, Florin, Stevenson, Kerman, & Mitchell, 1995; Rich, Edelstein, Hallman, & Wandersman, 1995; Zimmerman, 1995) postulan que estos son recursos psicológicos que posibilitan realizar comportamientos orientados al logro de resultados y metas determinadas. A su vez se puede plantear que la interacción entre acciones y oportunidades de empoderamiento puede incidir en un sentimiento de competencia en el logro de metas de interés colectivo, y por lo tanto, contribuir a un autoconcepto positivo (Silva, 2004). Sin embargo, la dirección de la asociación entre ambos conceptos no ha sido establecida (Zimmerman & Rappaport, 1988) pues se carece de estudios longitudinales.

Asimismo, se pueden identificar relaciones entre los procesos de participación social y cívica y el autoconcepto. Los primeros se entienden como el aporte a acciones colectivas provistas de un grado relativamente importante de organización y guiadas por una decisión colectiva más o menos permanente (Didier, 1990) que pueden incluir la toma de decisiones (Gyamarti, 1987; Heller, Price, Reinharz, Riger, & Wandersman, 1984), o bien no incorporarlas (Zimmerman & Rappaport, 1988). Las personas con una participación social activa experimentan un desarrollo positivo de su autoconcepto, en términos de atributos como

competencia, madurez emocional, confianza en sí mismos, persistencia, empatía y coraje (Singer, King, Green, & Barr, 2002). A su vez, la oportunidad de explorar líneas de acción moral que contribuyen al bienestar de los demás, como las que brindan instituciones locales (e.g., iglesias, colegios, programas sociales) facilita la formación de la identidad moral/social (Hart, et al., 1998).

Self Social y Actitudes Cívicas en la Adulthood

Algunos estudios documentan la importancia de la participación social en la formación de actitudes cívico – políticas, tales como los voluntariados sociales y acciones de servicio (Flanagan, 2004; Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapo, & Sheblanova, 1998; Yates & Youniss, 1998), la participación en organizaciones juveniles horizontales (Flanagan & Faison, 2001), y la participación en movimientos (Youniss, et al., 2002).

El involucramiento activo en pro del bien de una comunidad durante la juventud pasa a formar parte de la dimensión social de la identidad (i.e., self social) y se expresa en una participación cívico – política mayor en la adultez,

que se integra a un proyecto de vida social. Los jóvenes se perciben a sí mismos como personas capaces de influir en el curso de la historia, y comprometidas y responsables con el mejoramiento de las condiciones sociales. Se ven a sí mismos como personas que perfilan las direcciones políticas y morales de la nación (Yates & Youniss, 1998), imagen que perdura durante el transcurso de su vida.

Flanagan y colaboradores (Flanagan, et al., 1998; Flanagan & Sherrod, 1998) postulan que el compromiso cívico en la adultez (e.g., interés en el bien común, involucramiento cívico, sentido de pertenencia a una comunidad con las respectivas obligaciones hacia ella, interés público) no surge en forma espontánea. Éste se gesta durante el desarrollo, y tiene su asiento en referentes evolutivos como identidad, valores, moralidad y relaciones intergrupales.

Los antecedentes presentados corroboran la importancia de una relación entre experiencias de participación orientadas al bien común (e.g., participación social, empoderamiento, voluntariados) e indicadores evolutivos como autoconcepto personal y social. Las personas con una participación social activa experimentan un desarrollo positivo de su autoconcepto

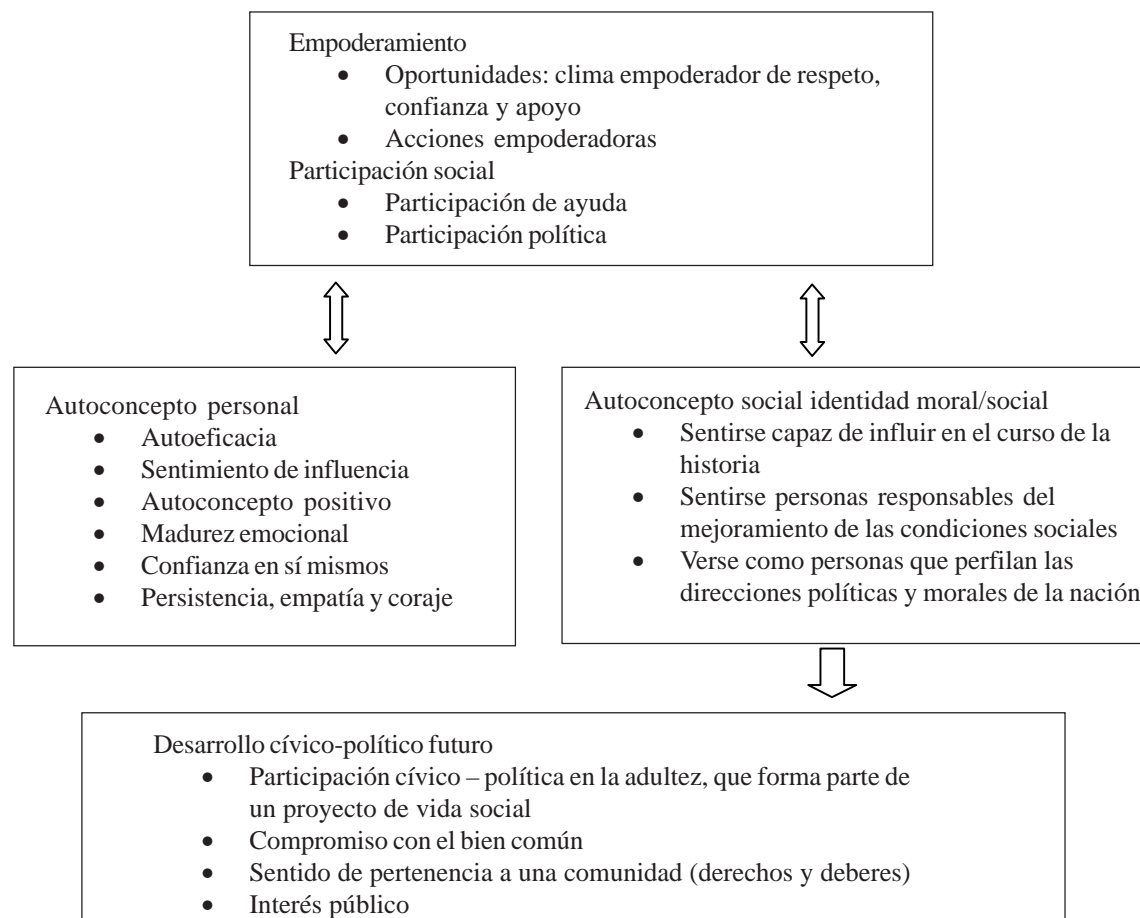


Figura 1. Compromiso activo con el bien común y su relación con el autoconcepto y la participación cívico política

(Silva, 2004; Singer, et al., 2002) y autoeficacia (Zimmerman, 2000). A su vez, dichas oportunidades de participación inciden en el desarrollo del *self* social/moral (Hart, et al., 1998; Yates & Youniss, 1998). Las personas con este *self* social fortalecen las bases del sistema democrático (Flanagan & Faison, 2001; Hart, et al., 1998). Este hecho es particularmente relevante en Chile, en el marco de una democracia joven y, como plantea Larraín (2001), una cultura con acento vertical en el ejercicio de la autoridad.

Las relaciones descritas anteriormente se ilustran en la Figura 1.

El Contexto Escolar: Experiencias Empoderadoras y Autoconcepto Social

Un espacio significativo para el desarrollo de actitudes orientadas al bien común, entre ellas, el empoderamiento y la participación social, es el colegio (Flanagan & Faison, 2001; Ichilov, 2003; Yates & Youniss, 1998). De acuerdo a Flanagan y Faison, las democracias tienen que asegurar que las nuevas generaciones se identifiquen con el bien común y sean miembros involucrados en sus comunidades. La creación de un “*ethos* cívico”, a través de un clima de confianza, apoyo y respeto, que otorgue oportunidades de acción y expresión juvenil en función de las metas e iniciativas de cambio que los estudiantes se propongan, es fundamental en la misión de los colegios. Los colegios propician oportunidades para el aprendizaje de la acción organizada (e.g., a través de Centros de Alumnos), la creación de medios de difusión al interior, como boletines o diarios de colegio, y múltiples actividades de participación extracurricular.

En base a los antecedentes presentados, este estudio se plantea la siguiente pregunta: ¿qué rol juegan las experiencias de empoderamiento en el colegio y los procesos de participación en el desarrollo del *self* social en los adolescentes chilenos, bajo el supuesto que el desarrollo del *self* social incide en el interés y participación cívico-político en la adultez? Se contrastan las siguientes hipótesis: (1) el empoderamiento de los adolescentes en el colegio se relaciona en forma positiva con el *self* social. Más específicamente, el clima empoderador de respeto, confianza y apoyo en el colegio, contribuye positivamente con el *self* social, y las oportunidades de involucrarse en acciones empoderadoras en el colegio, se asocian positivamente con el *self* social (2) la participación social se asocia positivamente al *self* social.

Método

Muestra y Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, basado en criterios de nivel socioeconómico, etario y de género. La muestra incluyó 1.091 adolescentes, de 15 a 17 años, (50,4% hombres y 49,6% mujeres) provenientes de colegios particulares pagados (62,6%) y liceos municipalizados (37,4%) de la Región Metropolitana de Santiago, Chile/CL. Los colegios se seleccionaron por tipo de dependencia y por comuna, tratando de representar una diversidad de niveles socioeconómicos (37,3 % nivel medio bajo; 44% medio-alto; y 19% alto).

Tabla 1.
Factores de Empoderamiento y Cargas Factoriales

Ítem	Colegio		
	Clima de respeto	Oportunidad de influencia	Toma de acción
Esperan estudiantes escuchen	,575	,197	,218
No permiten estudiantes burlen	,380	,113	,176
Intervienen si estudiantes se amenazan	,490	,137	,172
Nos ayudan cuando tenemos	,704	,218	,181
Nos enseñan a ser solidarios	,603	,231	,174
Enfatizan la superación	,738	,237	,148
Les importa cada estudiante	,822	,278	,147
Dan estudiante una oportunidad	,750	,246	,133
Confían en los estudiantes	,689	,308	,252
Consideran la opinión	,748	,306	,091
Compañeros sancionados hablar	,148	,017	,474
Cuando los estudiantes se organizan	,216	,066	,459
Cuando se discuten problemas	,134	,068	,719
Me interesa participar discusiones	,217	,151	,831

Procedimiento

Los participantes fueron contactados en sus establecimientos educacionales e invitados a participar en el estudio. La participación fue completamente voluntaria, consignándose por medio de una carta de consentimiento informado. Se aplicó un cuestionario de auto reporte en sala de clases a los cursos completos de segundo y tercer año de la Enseñanza Media. El instrumento fue administrado por examinadores previamente capacitados, todos estudiantes de los cursos superiores de la carrera de psicología. La actividad tuvo una duración de aproximadamente una hora cronológica.

Instrumento

El instrumento utilizado evaluó los dominios de empoderamiento en el colegio, autoconcepto social y actividades de participación social.

Escala de empoderamiento: las dimensiones de empoderamiento definidas en base a la literatura existente (Foster-Fishman, Salem, Chibnall, Legler, & Yapchai, 1998; Maton & Salem, 1995; Montero, 2003; Rappaport, 1984; Zimmerman, 1995, 2000), y validadas en una muestra de 1091 adolescentes por medio de un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de ejes principales y rotación oblicua (Silva, 2004), de acuerdo con el criterio de eigenvalues mayor que unidad y cargas factoriales de la matriz de estructura (Tabla 1).

Estas dimensiones incluyen dos escalas:

(a) Clima de respeto, confianza y apoyo en el colegio: evalúa el clima de respeto brindado por el contexto escolar, la confianza de los profesores en los alumnos y las prácticas de los profesores que estimulan el crecimiento, apoyo y superación. Consta de 10 ítems como “*Los profesores de mi colegio... confían en los estudiantes como líderes*”, con opciones de respuesta desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”, registrando un índice de confiabilidad alpha Cronbach de 0,88.

(b) Toma de acción en el colegio: evalúa acciones y actitudes colectivas para mejorar situaciones indeseadas y expresarse ante problemas del colegio. Está conformada por 4 ítems como “*Si compañeros de mi curso sienten que fueron sancionados injustamente, estaría dispuesto a ir con ellos a hablar con el profesor*”. Las opciones de respuesta fluctúan entre “muy en desacuerdo” y “muy de acuerdo”, registrando un índice de confiabilidad alpha Chronbach de 0,72.

Escala de participación social: esta escala es una versión adaptada (20 ítems) de la escala The Youth Inventory of Social Involvement (Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000). Los ítems evalúan la frecuencia de participación en diferentes actividades y organizaciones comunitarias, con un formato Likert de cuatro puntos, como “*Has participado o ayudado a una organización de caridad?*” y opciones de respuesta “nunca, 1 a 5 veces, 6 a 10 veces, más de 10 veces durante los últimos 6 meses”. En la muestra esta escala tuvo una

Tabla 2.
Factores de Participación y Cargas Factoriales

Item	Factor	
	Participación de ayuda	Participación política
Visitado o ayudado enfermos	,582	,200
Participado grupo iglesia	,384	,111
Participado organización caridad	,703	,255
Dirigido grupo de niños	,423	,272
Ayudado materialmente amigos	,485	,316
Voluntario evento colegio	,514	,391
Participado en <i>scouts</i>	,407	,258
Visitado o ayudado pobres	,769	,309
Participado en marcha protesta	,035	,449
Participado organización política	,246	,567
Organizado evento barrio	,226	,494
Acción para mejorar barrio	,262	,573
Escrito carta a medio de comunicación	,357	,539
Juntado firmas para causa	,323	,525
Participado en discusiones políticas	,304	,357

Nota: Los valores representan las cargas factoriales de la matriz de estructura

consistencia interna apropiada, con un alpha Cronbach 0,80. Los 20 ítems se sometieron a un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de ejes principales y rotación oblicua, definiéndose 2 factores (con eigenvalues mayores que unidad e ítems con cargas factoriales definidas): participación de ayuda (a amigos, pobres, necesitados) y participación política (acciones tendientes al bien común en el ámbito público). La Tabla 2 muestra la matriz de estructura de dos factores.

Escala de autoconcepto social: consta de 10 ítems seleccionados de las escalas de metas y actitudes cívicas

de Flanagan, et al (1998) que evalúan la auto percepción como joven responsable y activo en función del bien común en el presente y el futuro, por ejemplo “*Los jóvenes también tenemos la responsabilidad de ayudar a quienes tienen menos recursos*”. Las opciones de respuesta van desde “en total desacuerdo” a “en total acuerdo” y su índice de confiabilidad alfa Cronbach es de 0,71. La Tabla 3 muestra las correlaciones entre las variables estudiadas.

Estrategias de Análisis

Para contrastar las hipótesis que postulan (1) una relación positiva entre las oportunidades y acciones de

Tabla 3.
Correlaciones Bivariadas entre las Variables de Empoderamiento, Participación y Self Social

Factor	Clima respeto	Toma acción	Self social	Participación ayuda	Participación política
Clima respeto r	1				
sig					
Toma acción r	,241**	1			
sig	,000				
Self social r	,257**	,376**	1		
sig	,000	,000			
Participación ayuda r	,203**	,297**	,292**	1	
sig	,000	,000	,000		
Participación política r	,080**	,299**	,261**	,379**	1
sig	,009	,000	,000	,000	

Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01

Tabla 4.
Regresión de las Dimensiones del Empoderamiento en los Indicadores de Self Social

Variable	B	SE B	β	n
VD: Self social				
VI: Toma de acción en el colegio	0,618	0,056	0,320***	986
VI: Clima de respeto en el colegio	0,152	0,024	0,186***	982
VI: Sexo	-2,343	0,328	-0,200***	1061

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001; R cuadrado corregida 214

Tabla 5.
Coefficientes de Regresión Múltiple de los Factores de Participación que Contribuyen al Self Social

Variable	B	SE B	β	n
VD: Self social				
VI: NSE	0,854	0,365	0,069*	1061
VI: Sexo	-2,093	0,335	-0,247***	1061
VI: Participación Política	0,460	0,073	0,206***	1046
VI: Participación de ayuda	0,273	0,042	0,212***	1034

Nota: *p<.05; ***p<.001; R cuadrado corregida 0,175

empoderamiento en el colegio y el autoconcepto de persona socialmente comprometida (*self* social) y (2) una asociación positiva entre las dos dimensiones de la participación social -de ayuda y política- y el autoconcepto de persona socialmente comprometida (*self* social), se efectuó un análisis de correlaciones bivariadas y se estimaron dos modelos de regresión múltiple, uno para cada hipótesis.

Resultados

Magnitud de la Asociación entre las Dimensiones de Empoderamiento, Participación y *Self* Social

En la Tabla 3 se presentan las correlaciones entre las variables de estudio.

Relación entre Dimensiones de Empoderamiento y *Self* Social

Las variables se ingresaron en dos bloques. Primero, las variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel socioeconómico determinado por el tipo de colegio, que en nuestro país es indicador de ello) y en un segundo bloque, ambas dimensiones del empoderamiento, mediante el procedimiento de pasos sucesivos. Los resultados indican que las dimensiones "clima de respeto, confianza y apoyo en el colegio", "disposición a la toma de acción en el colegio", y "sexo" en su conjunto dan cuenta del 21,4% de la varianza en el *self* social, con un nivel alpha de 0,01, una vez que los efectos de edad, sexo y nivel socioeconómico son parcelados. Los coeficientes de regresión (ver Tabla 4) revelan que el clima de respeto, confianza y apoyo del colegio, la disposición a la acción juvenil en función de cambios para el logro de asuntos de su interés en el colegio, contribuyen en forma modesta pero significativa al *self* social, confirmándose con ello la hipótesis. También se aprecia un leve aporte de la variable género, en este caso femenino, al *self* social.

Relación entre las Dimensiones de Participación Social y *Self* Social

Las variables independientes se ingresaron a la ecuación de regresión en dos bloques: primero las variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel socioeconómico) y segundo, las dimensiones participación política y participación de ayuda. Se utilizó el procedimiento de pasos sucesivos. Los resultados indican que los factores participación política, participación de ayuda, sexo y nivel socioeconómico en su conjunto dan cuenta del 17,5% de la varianza de la variable dependiente *self* social, con un nivel alpha de 0,01. Los coeficientes de regresión en Tabla 5 reflejan la contribución pequeña, pero estadísticamente significativa, de estos factores a la variable *self* social,

una vez que los efectos de la edad, el sexo y nivel socioeconómico son parcelados, confirmándose la hipótesis planteada. La significación de los coeficientes de regresión (ver Tabla 5) muestra las contribuciones de dichos factores a la variable *self* social.

Discusión

Los resultados de este estudio indican que la participación social y el empoderamiento en los adolescentes contribuyen en forma modesta pero significativa al *self* social. Cada tipo de participación hace una contribución única, siendo ligeramente mayor el aporte de la participación de ayuda que el de la participación política. Este hallazgo tiene implicancias para el desarrollo adolescente, el desarrollo de las comunidades escolares y de la ciudadanía en Chile, que se explicarán a continuación. En cuanto al desarrollo adolescente, las oportunidades y acciones de empoderamiento y la participación social aportan a la formación del autoconcepto de persona socialmente comprometida, y de acuerdo a los hallazgos de Silva (2004), también son beneficiosas para el autoconcepto positivo. Estas experiencias son fundamentales en una etapa en que los jóvenes están explorando una postura valórica y una nueva representación de sí mismos como parte del proceso de configuración de la identidad. Las opciones que eligen los jóvenes pueden tener consecuencias personales y sociales de más largo alcance en sus vidas. Los hallazgos sugieren proveer dichas oportunidades en el contexto escolar y en grupos juveniles de diversa índole para facilitar al joven la exploración de las facetas personal, social, y moral de la identidad.

Los hallazgos también sugieren que al fortalecer los aspectos sociales de la identidad se pueden vigorizar las comunidades, debido al desarrollo en ellas de este capital social que implican jóvenes con orientaciones al bien común y a metas sociales. Estas personas empoderadas serán capaces de contribuir a la solución de los problemas difíciles de enfrentar desde una planificación centralizada (Rappaport, 1981). Esto es particularmente relevante en sectores juveniles en desventaja social, en los cuales los grupos juveniles con interés por el bien común pueden mejorar su condición y la de su comunidad en forma sustantiva (Hart, et al., 1998).

A futuro, para fortalecer los procesos de construcción de la ciudadanía en nuestro país que retomó su rumbo democrático después de una larga dictadura, es importante promover una decidida orientación al bien común.

Diversos autores (Flanagan & Faison, 2001; Yates & Youniss 1998), plantean que una moral y acciones orientadas al bien común constituyen la base para la confianza social, la participación, y el interés político en el futuro adulto, lo cual es de gran importancia en la conformación de una democracia estable cimentada en ciudadanos que confían en las instituciones y se involucran activamente en asuntos públicos.

Silva (2004) encontró que el empoderamiento de los jóvenes en el colegio y el barrio es moderado y bajo, respectivamente. Otros estudios (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 1999; Montalvo & Robles, 2002; Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez [UCRSH], 2001) refieren que en los colegios, los adolescentes carecen de influencia debido a una estructuración altamente jerárquica y unilateral de las relaciones educador – educando, falta de infraestructura, de actividades extraprogramáticas, y de espacios de discusión. Los jóvenes perciben al centro de alumnos como una instancia necesaria pero no efectiva (Montalvo & Robles, 2002). La percepción de empoderamiento respecto del clima de respeto, confianza, apoyo y la disposición juvenil a la acción empoderadora en el colegio es moderada. Siendo positivo el clima en términos de relaciones interpersonales respetuosas y esfuerzos para la superación de los jóvenes, es sin embargo menor la confianza respecto del control que puedan ejercer sobre objetivos de su interés, representado en el liderazgo juvenil, espacios de negociación con profesores e influencia por medio de sus opiniones. En el barrio, los jóvenes perciben un nivel bajo de empoderamiento en cuanto a un entorno que acoja sus proyectos, les brinde una infraestructura adecuada a sus motivaciones, los respete y en el que ellos realicen acciones en forma colectiva para lograr metas de su interés (Silva, 2004). En algunos barrios creen no tener influencia sobre el uso y equipamiento de espacios públicos de acuerdo a sus intereses recreativos, siendo expulsados por los vecinos y la policía (INJUV, 1999).

Por lo tanto, considerando la relación del empoderamiento con el self orientado al bienestar social, se podría hipotetizar que el desarrollo del capital social en términos de participación permanente en asuntos públicos no se está fomentando suficientemente en nuestro país. Sin embargo, si se toma en cuenta la relación de la participación social con el self social, el hecho que el 47,8%, es decir, casi la mitad de los jóvenes participen en alguna organización (INJUV, 2005), induce a pensar más positivamente sobre el desarrollo de la ciudadanía futura. Para potenciarla, diferentes autores (Banks, 1997;

Fawcett, et al., 1994; Flanagan, et al., 1998; Flanagan & Faison, 2001; Rich, et al., 1995; Sullivan & Transue, 1999; Zimmerman, 2000) sugieren la importancia de fomentar el desarrollo de (a) habilidades cognitivas, como conocimientos cívicos, análisis de los acontecimientos y agentes causales, (b) destrezas de interacción, como organización, liderazgo, toma de decisiones, resolución de problemas y negociación y expresión, (d) apego e identificación con la comunidad, (e) autoeficacia y motivación de control, (f) valores como la tolerancia, la confianza y respeto al otro. Estas destrezas se consiguen en la participación activa en múltiples organizaciones en beneficio de la comunidad, en interacción con las instituciones formales eliminadoras de barreras, en un contexto cultural que reconoce y apoya la acción, que aún pudiendo ser desafiante en ocasiones, es dinamizadora de la resolución de problemas y de cambios que favorecen la calidad de vida de la ciudadanía.

En el contexto escolar, Flanagan y Faison (2001) identifican cinco aspectos importantes para el desarrollo de actitudes orientadas al bien común, en todos los cuales los adultos (profesores, directores, etc.) tienen un rol central. El primero se refiere a un “ethos cívico” que genera la inclusión de todos por medio de actitudes de tolerancia y no discriminación en la interacción, una puesta de límites a la intolerancia y agresividad (matonajes), fomento del aprendizaje cooperativo, creación de reglas en conjunto con los jóvenes para normar la interacción social, mediación entre pares, manejo de rabia, entre otras. También significa que la expresión de puntos de vista sean efectivamente tomados en cuenta. El segundo, es la generación de espacios (en clase y fuera de ésta) para el entrenamiento de la expresión, discusión, deliberación, negociación de diferencias y resolución de conflictos, idea que es fuertemente reforzada por Ichilov (2003). El tercero se refiere a clases y actividades extracurriculares que fomenten el pensamiento reflexivo - en historia, entre otras, que “cuenten la historia completa” y no solamente los logros-, estimulen el pensamiento indagador y la búsqueda de información, conecten los derechos con los deberes, el interés individual con el público. El cuarto aspecto alude a la participación en actividades extracurriculares, centros de alumnos y voluntariados. En estas acciones se sugiere relacionar sus experiencias con tópicos sociales, cívicos y políticos más amplios, desarrollar habilidades de escucha, toma de perspectiva, liderazgo, hablar en público, contactarse con autoridades locales y públicas y organizar encuentros. Finalmente, se apunta a la relevancia de un ambiente escolar solidario, que genera confianza,

pertenencia, sentido de que cada uno es importante en la comunidad e identificación con el bien común.

En las actividades de participación en el colegio (e.g., extracurriculares), no sólo los adultos, sino los jóvenes pueden jugar un papel en la formación del *self* social de sus compañeros. Rodkin, Farmer, Peral y Van Acker (2000) encontraron que los adolescentes con características orientadas al bien común, combinadas con otras como capacidad atlética, buen rendimiento académico, presentación personal atractiva y ser amistosos, son populares, y ocupan un sitio central en sus grupos. Pero, pueden ser igualmente populares jóvenes agresivos con algunos de los atributos mencionados, sobre todo en contextos en los que son minoría étnica o social. Por tanto, los efectos de valores opuestos a la cultura dominante requieren mayor estudio, como también la funcionalidad de dicha conducta en minorías desventajadas, en presencia de roles sociales segregados y estereotipación, ya que los grupos juveniles ejercen influencia sobre sus miembros, más allá del clima que proporcionen los adultos. Futuros estudios longitudinales pueden explorar con mayor profundidad las relaciones entre diversos tipos de participación, contextos escolares y la adhesión a metas cívicas y políticas en el desarrollo de los jóvenes.

Referencias

- Arnett, J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood*. Upper Saddle River, USA: Pearson Prentice-Hall.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York, USA: Teachers College.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. M. Kurtines & J. J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp.128-139). New York, USA: Wiley.
- Didier, M. (1990). *Participación de los sectores pobres en programas de desarrollo local*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I., Murphy, B., & Shepard, S. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260.
- Erikson, E. (1959). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Horme.
- Erikson, E. (1979). *Historia personal y circunstancias históricas*. Madrid, España: Alianza.
- Fawcett, S., White, G., Balcázar, F., Suárez-Balcázar, Y., Mathews, R. M., Paine-Andrews, A., et al. (1994). A contextual behavioral model of empowerment: Case studies involving people with physical disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 22(4), 471-496.
- Flanagan, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In R. M. Lerner & L. Steinberg, (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 721-746). New York, USA: Wiley.
- Flanagan, C., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B., & Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescence civic commitment in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54(3), 457-475.
- Flanagan, C., & Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications of research for social policy and programs. *Social Policy Report*, 15(1), 3-14.
- Flanagan, C., & Sherrod, L. (1998). Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, 54(3), 447-456.
- Foster-Fishman, P., Salem, D., Chibnall, S., Legler, R., & Yapchai, C. (1998). Empirical support for the critical assumptions of empowerment theory. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 507-536.
- Gyamarti, G. (1987). La pedagogía de la participación: Una teoría política del bienestar psicosocial. In G. Gyarmati (Coord.), *Hacia una teoría del bienestar psicosocial* (pp. 231-244). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 513-530.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. Feldman & G. Elliot (Eds.), *At the threshold* (pp. 352-387). Boston, USA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, USA: The Guilford Press.
- Heller, K., Price, R., Reinharz, S., Riger, S., & Wandersman, A. (1984). *Psychology and community change: Challenges of the future* (2nd ed.). Homewood, USA: Dorsey.
- Ichilov, O. (2003). Education and democratic citizenship in a changing world. In D. O. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Political psychology* (pp.637 - 669). Oxford, USA: Oxford University Press.
- Instituto Nacional de la Juventud – INJUV. (1999). *Pandillas juveniles urbanas. Jóvenes, cultura juvenil y subjetividad en el Chile de los Noventa* (Vol. 1, pp. 227-285). Santiago, Chile: INJUV.
- Instituto Nacional de la Juventud – INJUV. (2005). *Cuarta encuesta nacional de juventud*. Santiago, Chile: INJUV.
- Lapsley, D. K., & Narváez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self and identity* (pp. 189-212). Mahwah, USA: Erlbaum.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago, Chile: LOM.
- Maton, K. I., & Salem, D. A. (1995). Organizational characteristics of empowering community settings: A multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 631-656.
- McMillan, B., Florin, P., Stevenson, J., Kerman, B., & Mitchell, R. (1995). Empowerment praxis in community coalitions. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 699-727.
- Montalvo, P., & Robles, L. (2002). *Centro de alumnos: una mirada desde los estudiantes*. Investigación presentada para la asignatura de metodología cualitativa avanzada, Magíster en Psicología Social y Comunitaria, Pontificia Universidad Católica, Chile.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Pancer, S. M., Pratt, M., & Hunsberger, B. E. (2000). *The roots of community and political involvement in Canadian youth*. Paper presentado en la bienal de encuentros de la Sociedad Interamericana para el Estudio del Desarrollo de la Conducta, Beijing, China.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-21.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.
- Rich, R., Edelstein, M., Hallman, W., & Wandersman, A. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 657-676.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Silva, C. (2004). Percepción de empoderamiento juvenil en el colegio y el barrio, y relación con el autoconcepto, la orientación valórica y la participación social. Santiago, Chile: TUC.
- Singer, A., King, L., Green, M., Barr, S. (2002). Personal identity and civic responsibility: "rising to the occasion" narratives and generativity in community action student interns. *Journal of Social Issues*, 58(3), 535-556.
- Sullivan, J. L., & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.
- Universidad Católica Raúl Silva Henríquez [UCRSH]. (2001). *Jóvenes ¿En busca de una identidad perdida?* Santiago, Chile: Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Yates, M., & Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 495-512.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148.
- Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York, USA: Kluwer.
- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725-750.

Received 30/03/2006
Accepted 15/10/2006

Carmen Luisa Silva Dreyer, Magíster en Psicología, Mención Social – Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora auxiliar asociada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago e investigadora y asesora de la Fundación Roberto Bellarmino (Compañía de Jesús). Se ha desempeñado en labores de diagnóstico, intervención y participación comunitaria y ha desarrollado investigación particularmente en el campo de la juventud, sobre temáticas de empoderamiento y participación.

M. Loreto Martínez Guzmán, Ph.D., Master of Arts Human Services Psychology y Doctora en Psicología, Mención Social-Comunitaria de la Universidad de Maryland, E.E.U.U. Profesora adjunta de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago. Ha desarrollado investigación sobre el desarrollo de niños y adolescentes, particularmente del desarrollo de la autonomía y los procesos de comunicación padres-hijos, y del desarrollo cívico estudiando los efectos de la participación escolar y comunitaria, y el empoderamiento en adolescentes.