

**UNIVERSIDAD DE BURGOS**

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**ESTUDIO MULTIFACTORIAL DE LA CONDUCTA  
PROSOCIAL EN NIÑOS DE CINCO Y SEIS AÑOS**

TESIS DOCTORAL

**VALERIANA GUIJO BLANCO**

2002

**UNIVERSIDAD DE BURGOS**

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTUDIO MULTIFACTORIAL DE LA CONDUCTA  
PROSOCIAL EN NIÑOS DE CINCO Y SEIS AÑOS**

TESIS DOCTORAL

DIRECTOR: FÉLIX LÓPEZ SÁNCHEZ  
TUTOR: FERNANDO LARA ORTEGA

**VALERIANA GUIJO BLANCO**

2002

Doy las gracias a todos aquellos que, directa o indirectamente, han contribuido con su saber, con su ayuda, con su estímulo o con su cariño a que este trabajo llegara a buen puerto.

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN : .....	13
----------------------	----

### PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN: LA CONDUCTA PROSOCIAL EN LA PSICOLOGÍA.....	19
---	----

I. - LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	27
---------------------------------	----

1.- Concepto de conducta prosocial .....	29
--	----

1.1.-Prosociabilidad y altruismo frente a egoísmo .....	34
---	----

1.2.- Prosociabilidad frente a agresividad .....	36
--	----

1.3. -Prosociabilidad y competencia social .....	36
--	----

2.- Tipos de conducta prosocial.....	38
--------------------------------------	----

3.- Teorías explicativas de la conducta prosocial .....	41
---	----

3.1.- El Psicoanálisis .....	41
------------------------------	----

3.2.- Las teorías del aprendizaje .....	42
---	----

3.3.- La Etología .....	45
-------------------------	----

3.4.-El enfoque cognitivo .....	46
---------------------------------	----

3.5. -Las teorías psicosociales .....	47
---------------------------------------	----

II.- VARIABLES PERSONALES DETERMINANTES DE LA CONDUCTA PROSOCIAL	
--	--

INFANTIL .....	51
----------------	----

1.- Ámbito Biosocial .....	56
----------------------------	----

1.1.- La edad .....	57
---------------------	----

1.2.- El género .....	65
-----------------------	----

---

2.-	Ámbito cognitivo .....	70	
2.1.-	Capacidad de toma de perspectiva .....	71	
2.2.-	Razonamiento moral .....	86	
2.3.-	Competencia cognitiva .....	94	
2.4.-	Procesos de Atribución .....	101	
2.5.-	Competencia comunicativa .....	111	
3.-	Ámbito Afectivo .....	122	
3.1.-	Estilo de apego .....	123	
3.2.-	Empatía .....	131	
3.3.	Autoconcepto y Autoestima .....	144	
 III.- VARIABLES CONTEXTUALES DETERMINANTES DE LA CONDUCTA			
	PROSOCIAL INFANTIL .....	153	
1.-	Contexto familiar .....	156	
1.1.-	Interacción padres-hijos .....	157	
1.2.-	Interacción entre hermanos .....	173	
2.-	Contexto escolar .....	182	
2.1.-	Interacción profesor-alumno .....	185	
2.2.-	Interacción entre compañeros .....	190	
3.-	Contexto cultural .....	200	
 IV. EVALUACIÓN DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN LA INFANCIA .....			207
1.-	Autovaloración .....	210	
2.-	Valoración por los iguales.....	211	
2.1.-	Cuestionarios estructurados .....	211	
2.2.-	Sociometría .....	211	
3.-	Valoración por los adultos .....	214	
3.1.-	Valoración por los profesores .....	214	
3.2.-	Valoración por los padres .....	216	
3.3.-	Valoración por los profesionales .....	216	

---

## SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

INTRODUCCIÓN .....	225
I.- METODOLOGÍA .....	239
1.- Diseño metodológico .....	231
2.- Objetivos e Hipótesis .....	235
3.- Descripción de las variables .....	238
3.1.- Variables predictoras .....	239
3.2.- Variables criterio .....	241
4.- Procedimiento .....	243
5.- Tratamiento de la información .....	246
6.- Técnicas utilizadas .....	248
6.1. Pruebas para niños y niñas .....	248
6.2. Pruebas para profesores/as .....	274
6.3. Pruebas para madres y padres .....	279
7. Descripción muestral .....	281
7.1. Centro escolar y grupo clase .....	284
7.2. Edad.....	285
7.3. Sexo .....	288
7.4. Número de hermanos y lugar que ocupa en la fratría .....	290
II.- RESULTADOS .....	293
1.- Análisis de las variables predictoras .....	296
1.1.- Autoconcepto .....	296
1.2.- Tipo de apego .....	300
1.3.- Competencia comunicativa .....	305
1.4.- Capacidad de toma perspectiva cognitiva .....	312
1.5.- Capacidad de toma perspectiva afectiva .....	315
1.6.- Habilidades sociales evaluadas por padres y profesores .....	317
1.7.- Estilo educativo de los padres .....	326

---

2.- Análisis de las variables criterio .....	328
2.1.- Valoración de ayuda por los iguales .....	328
2.2.- Valoración de ayuda por los profesores .....	329
2.3.- Perfil de desarrollo socio-afectivo: escala egoísta-prosocial ....	331
2.4.- Valoración de ayuda-ofrenda a niños en situación provocada ..	333
2.5.- Valoración de la conducta de compartir con un adulto .....	335
III.- CONTRASTE .....	337
1.- Edad y conducta prosocial .....	339
2.- Sexo y conducta prosocial .....	341
3.- Centro de estudios, grupos clase y conducta prosocial .....	343
4.- Número de hermanos, lugar en la fratría y conducta prosocial .....	348
5.- Autoconcepto y conducta prosocial .....	351
6.- Tipo de apego y conducta prosocial .....	354
7.- Competencia comunicativa y conducta prosocial .....	356
8.- Capacidad de toma perspectiva y conducta prosocial .....	363
9.- Frecuencia evaluada por el profesor .....	365
10.- Frecuencia evaluada por los padres .....	372
11.- Importancia asignada por los profesores .....	377
12.- Importancia asignada por los padres .....	386
13.-. Estilo paterno y conducta prosocial .....	395
14.- Protagonismo de las variables predictoras .....	396
15.- Unicidad de la conducta prosocial .....	398

### **TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

I.- DISCUSIÓN .....	405
II.- CONCLUSIONES .....	415

---

BIBLIOGRAFÍA .....	419
ANEXOS .....	471
1.- INSTRUMENTOS .....	473
2.- DATOS .....	497
3.- PROTAGONISMO .....	513

## **PRESENTACIÓN**

El presente trabajo de investigación se ocupa de profundizar en el estudio de los factores que están contribuyendo a que los niños pequeños opten por realizar conductas prosociales en sus interacciones sociales. El marco en que se sitúa es el de las investigaciones psicológicas sobre las conductas prosociales y sobre el altruismo, investigaciones que han tenido un notable incremento en los últimos años, como respuesta de la comunidad científica a la demanda social de reducir o evitar el deterioro de las relaciones sociales.

Las revisiones bibliográficas muestran el auge y la productividad de esta línea de investigación, pero también hacen patente que la mayor parte de las investigaciones se han realizado con población adulta o con niños de las últimas etapas educativas, siendo aún escasos o centrados en aspectos muy parciales los trabajos que han tenido como objeto de estudio a los niños más pequeños y la conducta prosocial. Este hecho, unido a la importancia que damos al desarrollo en las primeras etapas para la construcción final de la persona, nos ha llevado a centrar la investigación en el alumnado de educación infantil, en concreto, en los niños y niñas de cinco y seis años que se hallan escolarizados.

---

La investigación, elaborada con estas premisas, se presenta, a continuación, dividida en tres partes: en la primera se realiza una revisión de los estudios sobre los determinantes de la conducta prosocial; en la segunda se explica la investigación realizada; y la última parte contiene el contraste de los resultados de la investigación empírica y las conclusiones a las que llegamos.

En la primera parte, exponemos, a través de varios apartados, el estado actual de las investigaciones realizadas sobre la conducta prosocial centrándonos, en especial, en aquellas teorías que tienen como población de estudio a los niños que en nuestro sistema educativo finalizan la etapa de educación infantil. Pero, antes de analizar algunos factores determinantes de la conducta prosocial, hemos querido detenernos en precisar el concepto de prosociabilidad del que partimos, ya que es imprescindible delimitar y perfilar el objeto de estudio antes de realizar el contraste con otras investigaciones.

En la segunda parte explicamos los objetivos planteados, las hipótesis de las que partimos, las variables que hemos tenido en cuenta y los resultados alcanzados. La documentación revisada nos ha permitido conocer –tal y como se expone en la primera parte– los múltiples factores que inciden significativamente en la orientación prosocial de un niño. Así, unos autores señalan factores personales (biológicos y psicológicos), otros inciden en la influencia de los contextos familiares y sociales, mientras que unos terceros se preocupan por analizar qué factores situacionales desencadenan o inhiben las conductas prosociales.

De estos factores predictores hemos seleccionado trece, que se han puesto en relación con la evaluación de conductas prosociales, aportadas éstas por los profesores de los niños y por los compañeros del aula y que se han comparado, también, con las observaciones que nosotros mismos hemos llevado a efecto en situaciones concretas. Se ha optado por evaluar un número amplio de variables, prácticamente todas aquellas en las que investigaciones anteriores han encontrado correlaciones positivas con la conducta prosocial de los niños, ya que no hemos encontrado ningún estudio que trate de abarcar los procesos de desarrollo implicados en las conductas prosociales en edades tempranas.

---

–

En la tercera parte incluimos una reflexión crítica de los resultados obtenidos y, a la luz de investigaciones anteriores, presentamos una serie de conclusiones que consideramos se pueden extraer del presente trabajo de investigación, que –esperamos– sea visto como una pequeña contribución al estudio científico de la conducta prosocial de los niños. A los tres apartados citados les acompañan las necesarias referencias bibliográficas y los Anexos en los que se incluyen tanto los protocolos utilizados en la investigación como las tablas de datos que completan los ya incluidos en el texto correspondiente.

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

## INTRODUCCIÓN:

### LA CONDUCTA PROSOCIAL EN LA PSICOLOGÍA

Si bien la preocupación por las conductas a las que se refieren los vocablos *prosocial* y *altruismo* tiene ya una larga tradición en la reflexión filosófica sobre la naturaleza humana, el estudio psicológico de la conducta altruista y prosocial es relativamente reciente, como lo es también el empleo del vocablo *prosocial* – traducción literal del inglés– en el ámbito de la Psicología.

Las reflexiones que nos han llegado desde la Filosofía sobre el hombre y su relación con otros hombres se han centrado, fundamentalmente, en los aspectos conflictivos y negativos que los otros provocan en la persona. Ejemplos de estos planteamientos son las obras de Thomas Hobbes y de Jean Paul Sartre, en los que los otros se equiparan al lobo o al infierno. También la Psicología, en sus inicios, se ocupó fundamentalmente de la agresividad, de tal forma que no ha sido hasta la década de los setenta cuando se ha centrado en lo que, con frecuencia, se presupone que es la otra cara de la conducta antisocial: la conducta prosocial.

#### *a) Interés científico*

En la actualidad, no sólo la Psicología sino que, en respuesta a necesidades sociales, también otras ciencias, se han ocupado del estudio de la conducta prosocial; en concreto, podemos citar la Filosofía, la Sociología, la Etología y la

---

Economía<sup>1</sup>. Centrándonos en el ámbito de la Psicología son, básicamente, tres las disciplinas que aúnan sus esfuerzos para clarificar el tema que nos ocupa: la Psicología Social, la Psicología Evolutiva y la Psicología de la Educación.

En unas y otras disciplinas, las investigaciones sobre la conducta prosocial han ido en constante aumento<sup>2</sup>; pero el interés científico no se manifiesta sólo por el aumento en el número de publicaciones sino también por la apertura constante de nuevas líneas de trabajo y por la revisión y contraste de los planteamientos vigentes con las nuevas aportaciones. Como resultado de ello, en la actualidad los estudios de la conducta prosocial están llegando a tener entidad propia, desligándose, en muchas ocasiones, del estudio de la conducta agresiva; se explica este fuerte interés y este desarrollo científico por las implicaciones que tiene la conducta prosocial tanto desde el punto de vista científico como desde el punto de vista de su repercusión social.

La conducta prosocial ha sido tema de estudio de los principales modelos teóricos psicológicos, proporcionando un amplio número de hipótesis que, no obstante, necesitan ser confirmadas. Estas hipótesis han llegado, en ocasiones, a ser críticas para el desarrollo de una determinada teoría y, en otros momentos, han contribuido a la búsqueda de puntos de encuentro entre diversas teorías. Los planteamientos metodológicos han sido más uniformes, ya que, tras un breve período en el que se siguieron diseños experimentales puros, se pasó al estudio de situaciones ecológicas o próximas a ellas en las que predominaba la observación.

De las diferentes líneas que han seguido las investigaciones psicológicas, unas se han centrado en las características de la persona que recibe o es objeto de la conducta prosocial; otras se han ocupado de las circunstancias que rodean a la

---

<sup>1</sup> Sirvan como muestra las publicaciones siguientes:

- Zamagni, S. (1995). *The Economics of Altruism*. Hants. Edward Elgar Publishing Limited.
- Weaver, R. (1996). «Prosocial behavior: Private Contributions to Agriculture's Impact on the Environment. *Land Economics*, 72 (2), 231-247.
- Bimmore, K. (1998). *Game theory and the social contract*. Cambridge. MIT Press.
- Sober, E. y Wilson, D. S. (2000). *El comportamiento altruista. Evaluación y psicología*. Madrid. Siglo XXI.

<sup>2</sup> Una buena revisión de la conducta prosocial desde una perspectiva cuantitativa en psicología, aunque resulta ya un poco desfasada, la ofrece González Portal (1992). Más actualizada, aunque menos exhaustiva, es la realizada por Eisenberg y Fabes (1998).

---

emisión; y un tercer grupo ha intentado determinar qué conductas se engloban bajo el término *prosocial*. Desde todas ellas se llega a la conclusión de que el tema es complejo y que se requieren nuevas investigaciones, especialmente necesarias para delimitar los determinantes de la conducta prosocial.

Como es evidente, existe un número considerable de investigaciones que ponen en correlación los antecedentes y la conducta prosocial: muchas de ellas centradas en adultos, bastantes en adolescentes, algunas en la niñez media y muy pocas en la primera infancia. Por eso, si, como señalan Eisenberg y Fabes (1998), el estudio de la conducta prosocial está “en su adolescencia”, son necesarios nuevos estudios que confirmen o desmientan las relaciones encontradas, ya que, en este momento, sería prematuro y especialmente delicado en el caso de los niños pequeños asumir confiadamente las relaciones establecidas, ya que, a los pocos estudios específicos realizados, se une la revisión que, desde la Psicología del Desarrollo, se está haciendo en las últimas décadas sobre cómo y cuándo el niño logra determinadas habilidades.

El estudio de los determinantes de la conducta prosocial de los más pequeños es viable, porque las investigaciones actuales permiten afirmar que emergen con claridad en torno al segundo año de vida. Y, aunque durante la etapa infantil son menos frecuentes y menos variadas, no por eso dejan de ser evidentes, al menos, en los contextos habituales del niño. Estos estudios sobre los determinantes de la conducta prosocial en los niños cobran capital importancia desde el momento en que la Psicología del Desarrollo se ha preocupado por conocer las posibilidades de promoción del desarrollo, ya que la prosociabilidad es –tal y como lo demuestran los trabajos experimentales– una nueva e interesante vía para esa promoción del desarrollo, tanto por ser un buen contrapunto a la conducta agresiva<sup>3</sup> como por su interdependencia con otros aspectos del desarrollo: autoconcepto, toma de perspectiva, empatía, popularidad, razonamiento moral y otros más.

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, Ikeda, Simon y Swahn (2001) hacen referencia a proyectos desarrollados en varios estados norteamericanos con niños de educación infantil, que demuestran la importancia de promover la conducta prosocial para la prevención de conductas desadaptadas, incluso sobre población de riesgo.

---

b) *Interés educativo*

La preocupación por la prevención y por la promoción de actitudes y valores, como alternativa a la intervención o a la reeducación, ha llegado también al ámbito educativo. Si, tradicionalmente, la acción educativa se ha centrado en explicar y en corregir las conductas conflictivas, dando por supuesto que no era necesario actuar sobre las conductas positivas, ahora, en cambio, se ha tomado conciencia de que una educación eficaz debe estar orientada al logro del mayor desarrollo de las posibilidades de cada persona. Por eso, tanto en la educación formal como en la informal –sea intencional o no intencional– se detecta un cambio de perspectiva al dejar de poner el énfasis en la intervención para inclinar la balanza hacia la prevención y la promoción de actitudes y valores positivos. La agresividad y la prosociabilidad constituyen un buen ejemplo de este cambio, ya que, durante muchos años, la sociedad y la escuela –ésta como una extensión de aquella– se han preocupado solamente de evitar o de corregir las conductas agresivas de los niños y, sólo muy recientemente, han empezado a preocuparse por lograr que los niños adquieran actitudes positivas hacia los otros, por reforzar las conductas de colaboración y de ayuda que el niño realice y, en suma, se han preocupado por valorar el desarrollo prosocial de la persona.

A ello contribuyen, de un lado, los avances realizados en el campo psicológico, al demostrar que el aprendizaje es más efectivo en un clima de cooperación, de seguridad, de empatía, de autonomía y de igualdad que en un clima de competición, de inseguridad, de rechazo, de dependencia o de desigualdad<sup>4</sup>. Por otro lado, la sensibilidad social hacia la falta de solidaridad lleva a la educación –formal e informal– a intentar dar una respuesta desarrollando las capacidades del niño para la relación interpersonal en concreto, la cooperación, la ayuda, la solidaridad o la resolución pacífica de conflictos. Esta toma de conciencia llevó a los legisladores a recoger en la LOGSE el desarrollo de los valores como un objetivo general del sistema educativo, quizás porque la sociedad parece hacer lo contrario de lo que demanda, como muy bien apunta Victoria Trianes cuando dice:

---

<sup>4</sup> Ver Moos, Moos y Trickett (1995).

---

“los comportamientos prosociales pertenecen a la esfera sociomoral y como tal son comportamientos complejos que implican actitudes, valores y motivaciones altruistas, esto es, de superación de los intereses individuales. Pueden aprenderse como cualquier otra pero el contexto actual de la sociedad de consumo no favorece el contacto, inculcación o impregnación en el niño de estos valores y actitudes altruistas o prosociales en cuanto que sus valores y objetivos de vida suponen contrariamente el beneficio individual y de bienes materiales y económicos, aunque sea insolidariamente”. (Trianes, 1996:159).

Hay evidencias suficientes para afirmar que las conductas de ayuda pueden promoverse y se pueden aprender, por lo cual deberían ser fomentadas en el sistema educativo; pero, para poderlo hacer con la seguridad de ser eficaces, es imprescindible conocer todos los aspectos implicados en su desarrollo, lo cual exige profundizar en su estudio en las edades tempranas.

### *c) Interés social*

Señalábamos más arriba la preocupación de la sociedad por el déficit de la prosociabilidad en la actualidad y por el coste social que esta carencia provoca. En efecto, la conducta de ayuda ha sido siempre objeto de interés y atención en todas las sociedades, quizás motivado por la preocupación de los grupos sociales por entender las conductas de aquellos individuos que sobresalen en algún aspecto. Pero en un momento como el actual en el que el individualismo, la competitividad y el consumismo son valores dominantes en la sociedad occidental se está llegando a una situación no satisfactoria que anima a dirigir la mirada hacia conductas sociales positivas. Podemos decir que el incremento de la conflictividad social, del desarraigo, de la soledad y de los problemas de salud mental han hecho que la sociedad se preocupe de cómo promover entre sus miembros valores que, en cierta medida, han venido siendo relegados en los últimos tiempos, tales como la cooperación, la ayuda y la solidaridad.

En las dos últimas décadas se está produciendo un cambio en los “planteamientos sociales”, que creemos que se debe a varias razones: la primera, y más determinante, es la comprobación de las consecuencias destructivas y deshumanizadoras de la defensa de la competitividad a ultranza y el individualismo radical; la segunda, se debe al reconocimiento que la sociedad está

---

– dando a los planteamientos científicos (desde la sociología, la psicología, la medicina y la economía, entre otras) que señalan la importancia de las relaciones interpersonales en la vida de cada uno de nosotros; la tercera razón, aunque pueda parecer contradictoria, tiene que ver con la rentabilidad de ser prosocial, ya que el logro de beneficios inmediatos o diferidos (sentimientos de autoeficacia y de satisfacción o refuerzo y aceptación social) aparecen como una posibilidad que puede ser consecuente con la realización de conductas prosociales.

Estos cambios que se desean a nivel individual se pretenden también a nivel de colectivos, de pueblos y de naciones<sup>5</sup>. Por esta razón, la confianza, la cooperación y la solidaridad aparecen en las declaraciones de los políticos, en foros nacionales e internacionales, como la panacea para lograr un mundo más justo, para conseguir una mayor calidad de vida o bien para la realización personal de la mayoría de la población.

Esta preocupación social por las relaciones interpersonales, en general, y por las conductas prosociales, en particular, se refleja, también, en los medios de comunicación social, aunque de forma paradójica. Así, son más frecuentes las referencias a conductas agresivas en periódicos, en emisoras de radio y en la televisión que las menciones a las conductas prosociales o altruistas. Los redactores saben que la agresividad «vende más» y, además de llenar con ella sus espacios informativos, la presentan como una realidad siempre presente. Por el contrario, cuando se ocupan de la prosociabilidad, lo hacen –salvo en contadas excepciones– en sentido negativo, ya que destacan la ausencia de conductas de ayuda y de colaboración<sup>6</sup>.

Al mismo tiempo, cuando se conocen casos especialmente preocupantes, como abandonar a un herido, no denunciar situaciones de malos tratos o denegar

---

<sup>5</sup> Para profundizar en esta idea cf. Hinde y Groebel (1995).

<sup>6</sup> Recuérdense los debates que se han suscitado por la pasividad de los jóvenes que presencian actos violentos, incluso mortales, hacia otros jóvenes tanto en el momento en el que el hecho sucedía como con posterioridad a él, no accediendo a prestar declaración en los juicios. Una situación crítica se dio en la sociedad española hace unos cinco años a propósito de los asesinatos a la salida de la discoteca; ocasionalmente siguen apareciendo otros casos semejantes.

Hay que señalar que fueron casos como el citado, ocurridos en Estados Unidos (Kitty Genovese en 1964 o el Sylvia Linksen 1965), los que crearon el clima de preocupación social suficiente para impulsar las investigaciones sobre la conducta prosocial.

---

ayuda en un accidente, se vierte mucha tinta para señalar el deterioro de las relaciones sociales y la necesidad de ser más prosociales, al mismo tiempo que se discute sobre las causas del abandono de la solidaridad, considerada, hasta no hace mucho tiempo, como uno de nuestros valores tradicionales. No seríamos sinceros si no indicáramos que también la sociedad reconoce, en algunas ocasiones, las conductas prosociales espontáneas y se premian o se hacen públicas historias de personas que, incluso, llegan a poner su vida en peligro para beneficiar a otros; pero no ha dejado de ser cierto que

“el héroe está presente en el cine o en la tele, mientras que está poco subrayado en la vida real, siendo así que no faltan personajes muy exponentes”. (Roche, 1982:103).

Otro indicador del valor que la sociedad da a la prosociabilidad es el fenómeno denominado: *publicidad prosocial*. La publicidad se sirve de todo aquello que motiva a la sociedad y parece que ha descubierto que algo que premia nuestra sociedad es la ayuda a otros. Por ello desde hace algunos años se está incrementado la importancia de lo que los publicistas han dado en llamar publicidad prosocial<sup>7</sup>; de ahí que son cada vez más los productos que se nos anuncian diciendo que si fumamos, si comemos o si usamos éste o aquel producto estamos contribuyendo al bienestar de determinadas personas, ya que el fabricante del producto donará parte de sus beneficios para un colectivo determinado o para una acción humanitaria concreta.

Podríamos decir que está de moda ser prosocial e, incluso, que se institucionaliza la prosociabilidad. La sociedad valora y refuerza a las personas que forman parte de alguna asociación de carácter altruista y es frecuente la realización de campañas para animar al voluntariado<sup>8</sup> o para sensibilizar a la

---

<sup>7</sup> La importancia de esta realidad ha sido reconocida por organismos internacionales como la UNESCO que ha dictado normas para evitar la publicidad engañosa y exige su aval para realizar este tipo de publicidad como medio de control para asegurar que las posibles donaciones son reales.

Consideramos que la publicidad prosocial es un vasto campo de estudio para los psicólogos sociales por sus efectos y por la perversión que suponen muchos de esos anuncios.

<sup>8</sup> Deseamos puntualizar que no se está en contra del voluntariado en sentido estricto; sólo se pretende señalar aquí la utilización social del tema, lo cual puede ser un reflejo más de uno de los vicios de nuestra sociedad: “la institucionalización”, que puede llevar a desvirtuar la esencia del voluntariado, aunque pueda provocar efectos positivos en el que ayuda y en el que es ayudado.

---

población en relación con los donativos para la ayuda humanitaria. Como ejemplo tenemos, en nuestro país, las campañas de donación económica para la ayuda en la lucha contra el cáncer o a asociaciones diversas, las donaciones de alimentos, de ropa<sup>9</sup> o de dinero, bien en situaciones de emergencia como la provocada por el huracán Mitch en 1996, bien en situaciones crónicas como la del Sáhara; no faltan, tampoco, las campañas de sensibilización para la donación de sangre o de órganos. En todos los casos, la respuesta, en general, es alta, bien sea por el impacto del tema o bien por la motivación prosocial, destacando en España la donación de órganos, conducta en el que tiene el mayor índice del mundo, según información de la prensa.

En resumen nos encontramos ante un tema que preocupa a la comunidad científica como reflejo de una preocupación social, tanto desde la perspectiva teórica como aplicada.

---

¿Se ayuda porque se considera útil, positivo, propio del ser humano, etc. o se ayuda porque hay que ayudar, del mismo modo que hay que ir al cine?.

<sup>9</sup> Sirva como ejemplo la instalación que recientemente se ha realizado en diversas capitales de contenedores especiales para la recogida de ropa usada con el objetivo de que los beneficios económicos que ello reporte sirva para financiar programas de ayuda a colectivos desfavorecidos.

## I.- LA CONDUCTA PROSOCIAL

## 1. CONCEPTO DE CONDUCTA PROSOCIAL

Definir la conducta prosocial como cualquier acción que beneficia a otros y se realiza voluntariamente es una convención recientemente aceptada; sin embargo, aún no ha logrado un reconocimiento unánime entre la comunidad científica.

Los trabajos científicos han escogido cuatro términos para denominar el objeto de nuestro estudio: *conducta de ayuda*, *cooperación*, *altruismo* y *prosociabilidad*. En ocasiones, se han utilizado estas expresiones como sinónimos y otras, en cambio, se refieren a realidades distintas o, al menos, complementarias. En la actualidad, *altruismo* y *prosocial* son los dos términos más habituales en las bases de datos de las publicaciones psicológicas, según se desprende de las búsquedas de referencias, que reflejan, también, una tendencia al predominio del término *prosocial*.<sup>1</sup>

En general, no presenta problemas aceptar que la cooperación y la conducta de ayuda son tipos de conducta prosocial o altruista, pero el optar por *prosociabilidad* o por *altruismo* resulta más complejo, ya que unos autores prefieren utilizarlos de forma indistinta, mientras que otros delimitan su uso a

---

<sup>1</sup> No sólo hay mayor número de referencias del término *prosocial*, sino que la distancia entre ellos aumenta: *altruismo* desciende de 499 en los años 89-91 a 388 en los años 99-01; *prosocial*, en cambio, sube de 924 a 1186 en esos mismos años.

realidades bien diferenciadas. Veamos con mayor detenimiento cómo lo entienden algunos autores.

Mussen y Eisenberg-Berg, en una de las primeras revisiones sobre el tema, presentan el altruismo como una de las conductas prosociales:

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

En cambio, Roche considera que altruismo y prosociabilidad son voces equiparables, si bien considera esta última una denominación más aséptica y la define como:

“aquella tendente a ayudar, beneficiar a otra persona o grupo de personas sin que exista previamente una recompensa exterior anticipada. Estas acciones a veces suponen coste, riesgo o autosacrificio. Comprende muchas conductas: generosidad, ayuda en la pena o apuro, compartir presiones, donación, cooperación y en general la participación en actividades tendentes a mejorar el bienestar de los demás, reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la violencia”. (Roche 1982:102).

Más tarde, Batson (1987), al ocuparse de determinar si lo prosocial es verdadero altruismo, incluye, tanto en uno como en otro concepto, la cooperación y la ayuda. Hinde y Groebel en su libro *Cooperación y conducta prosocial*, publicado en 1991, recogen los capítulos «Percepción de las causas del altruismo» y «Altruismo», con lo cual consideran –en coincidencia con Mussen y Eisenberg-Berg– que prosocial abarca altruismo.

Eisenberg y Fabes (1998), en una de las más completas revisiones sobre el tema, señalan lo siguiente:

“definimos la conducta prosocial como voluntaria y con intención de beneficiar a otros. La conducta prosocial esta determinada por múltiples causas, incluido egoísmo, orientación hacia los otros e intereses concretos. Especial importancia para entender el razonamiento moral es el subgrupo de conductas prosociales denominadas altruismo”. (Eisenberg y Fabes 1998:702)

---

A través de estas definiciones podemos concluir que las conductas prosociales comprenden al altruismo. Desde esta perspectiva las conductas altruistas serían aquellas que suponen cierto coste para quien las realiza y lo hace voluntariamente, con intención de lograr beneficios para otros y sin anticipar ningún tipo de recompensa. Los motivos que llevan a actuar de forma altruista sería, en palabras de Eisenberg y Fabes (1998:702), "motivos internos de preocupación por los otros, valores internos y auto-refuerzo" y, en cambio, no serían motivos altruistas la "espera de refuerzo social o la evitación de un castigo".

Como señalábamos al inicio de este apartado, y veremos más adelante, la conducta altruista pone el acento en la intención, mientras que la conducta prosocial lo pone en el efecto.

La preocupación terminológica fue muy fuerte en las investigaciones de los años ochenta, pero sólo se logró un relativo consenso, ya que, como bien señalan Krebs y Van Hesteren (1994), detrás del debate sobre la prevalencia y la existencia del altruismo o la conducta prosocial se encuentran diferentes concepciones del constructo. A pesar de lo cual se ha venido conviniendo que la diferencia se establece en función de los beneficios esperados; en el caso del altruismo no se espera ningún tipo de provecho personal, directo o indirecto, inmediato o a largo plazo; es decir, cuando hablamos de altruismo estamos refiriéndonos a las conductas que se realizan en favor de otros de forma desinteresada, mientras que las conductas prosociales tendrían expectativas de obtener algún tipo de beneficio. Es decir, una conducta altruista sería prosocial al lograr el objetivo, pero la conducta prosocial nunca sería altruista por carecer del motivo.

La conducta prosocial, así entendida, se daría con frecuencia y sería fácil su establecimiento, tal y como señalan Krebs y Van Hesteren (1994), mientras que el altruismo se convertiría en un ideal casi imposible. Ambas opciones plantean problemas en la investigación: con el altruismo nunca estaríamos seguros de que la conducta criterio fuera realmente altruista; con la prosociabilidad nos encontramos con un vasto campo difícil de categorizar.

Aunque diversos autores han intentado precisar las diferencias y los paralelismos entre prosociabilidad y altruismo, optamos por las explicaciones de Krebs y Van Hesteren<sup>2</sup> (1994), quienes consideran que las disputas sobre la definición no se pueden resolver a nivel semántico, pero sí que se puede lograr un acuerdo si nos situamos

“a lo largo de un continuo que va desde las conductas exclusivamente dirigidas hacia el máximo beneficio personal hasta las conductas exclusivamente dirigidas al máximo beneficio de los otros”. (Krebs y Van Esteren, 1994:105).

Aceptar esta idea del continuo tiene varias implicaciones. En primer lugar, el altruismo se relaciona con la moralidad y con un tipo de conducta ideal aceptándose que unas conductas son más altruistas que otras. En segundo lugar, se ponen las bases para superar la dicotomía, pudiendo dar a entender que muchas conductas de ayuda están guiadas por objetivos, a la vez, egoístas y altruistas. La



idea de continuidad entre ambas conductas se representaría por una curva en forma de campana en la que los extremos representan las razones “puras” y los valores centrales el predominio de ambos: *egoísmo* y *altruismo*.

En tercer lugar, permite centrarse en la conducta en función de los motivos y no en función de las consecuencias; definir el altruismo en términos de motivos

<sup>2</sup> A pesar de que en algunos momentos ellos utilizan indistintamente los dos términos.

---

es particularmente apropiado cuando hacemos atribuciones sobre las conductas de otros. En cuarto lugar, apunta que la conducta altruista pura no tiene que tener un elevado coste. El coste, la voluntad de sufrir, no hace necesariamente a la persona altruista, aunque no cabe duda de que la voluntad de sacrificio permite ayudar a otros, ya que, al tener la persona unos recursos finitos, el ayudar a otros inevitablemente supone costes para uno mismo, autosacrificio. Finalmente, una quinta implicación sería, en opinión de Krebs y Van Esteren (1994), que una conducta es más altruista cuanto menos frecuente sea. Por lo tanto se debería reservar el término *altruista* para designar los actos poco frecuentes, que estén motivados por el deseo de ofrecer un nivel alto de ayuda o por el de reforzar fuertemente el bienestar de algunas personas; ejemplos de ellos serían los actos heroicos o la actuación de la Madre Teresa de Calcuta.

La opción de explicar el altruismo y la prosociabilidad –e incluso el egoísmo– como un *continuum* creemos que contribuye a esclarecer el tema, aunque quizás el punto tercero sea discutible, ya que consideramos que poner el acento en la intención no ayuda a comprender mejor la conducta que si se pone el acento en las consecuencias, puesto que puede ser tan difícil conocer realmente tanto la intención de los otros como las consecuencias; en las situaciones diarias, con frecuencia resulta difícil diferenciar entre acciones motivadas por razones altruistas y acciones que tienen en su origen razones menos nobles. Por ello, en coincidencia con los planteamientos de Eisenberg y Fabes (1998), pensamos que es conveniente centrarse en un dominio más amplio como es el de la conducta prosocial.

Sin detenernos más en este debate, optamos por referirnos a las conductas prosociales y centramos, por lo tanto, nuestro estudio en ellas al considerar que, al menos en los primeros años, es muy difícil hablar de conductas altruistas natas. En el continuo del que hablan Krebs y Van Esteren, los niños difícilmente se sitúan en el extremo del polo altruista, aunque no negamos que, en ocasiones, realicen actos heroicos o de extrema generosidad para ayudar a otros sin pensar en el coste o sin buscar ningún premio. No obstante, alguna vez utilizaremos el término *altruismo*, bien porque los autores a los que nos refiramos así lo hacen en sus escritos o bien porque *altruismo* y *conducta prosocial* se pueden utilizar como

sinónimos en determinados casos. En otras ocasiones, utilizaremos los vocablos *cooperación* y *ayuda* como términos genéricos referidos a la conducta prosocial.

Como precisar el concepto de *conducta prosocial* nos lleva a delimitar esta expresión frente a términos tales como *egoísmo*, *conducta antisocial* o *competencia social*, veamos, a continuación, qué relación mantienen estos conceptos.

### 1.1. PROSOCIABILIDAD Y ALTRUISMO FRENTE A EGOÍSMO

El egoísmo, entendido como “inmoderado y excesivo amor a sí mismo, que hace atender desmedidamente al propio interés, sin cuidarse del de los demás”<sup>3</sup> en sentido estricto, se opone a altruismo y a prosociabilidad y con frecuencia se definen egoísmo y prosociabilidad por la ausencia de su recíproco<sup>4</sup>.

Sin embargo la tradición científica ha buscado la relación entre prosociabilidad y egoísmo encontrando diversas relaciones que nos llevan a considerarlos menos antagonistas de lo que a simple vista cabría esperar. La Filosofía, la Etología y la Psicología se han planteado este tema. Veamos sus aportaciones.

A lo largo de la historia del pensamiento filosófico existen dos tradiciones sobre la ética. Una de ellas es defensora del altruismo como parte de la naturaleza humana, bien por considerar que el hombre es bueno por naturaleza, con sentimientos de benevolencia, de simpatía, etc., o bien porque defienden que la razón es la base de toda moralidad y, por lo tanto, también lo es del comportamiento prosocial. En cambio, la segunda tradición considera al hombre enemigo para el hombre, según lo cual toda preocupación por el otro se apoya en el propio egoísmo. Hobbes y su teoría del egoísmo ético son claros exponentes de esta línea de pensamiento que defiende que todas las conductas buscan el propio beneficio, también aquellas que aparentemente estarían orientadas a la búsqueda del beneficio de otras personas.

Batson recoge la tradición hobberiana y es el autor de referencia en el ámbito de la psicología cuando se trata de ver la relación entre egoísmo y prosociabilidad, debido a sus amplios trabajos sobre el tema. En un texto ofrecido como base para un debate entre prestigiosos estudiosos de la conducta prosocial y

---

<sup>3</sup> Definición tomada del *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, 22ª ed., 2001.

<sup>4</sup> Valga como ejemplo la citada definición del *DRAE-2001*.

altruista, defiende, junto a Shaw, el valor del «egoísmo universal» como motivo de la conducta prosocial:

“nuestra disposición a ayudar se debe tanto a motivaciones egoístas como a motivaciones desinteresadas, cuando nos hacemos conscientes de que alguien necesita la cooperación de otros tendemos a actuar escapando de la situación angustiante o ayudando, pero especialmente cuando nos sentimos vinculados con alguien sentimos empatía. En ese caso no nos centramos tanto en nuestra angustia sino en la del otro, lo que nos lleva a ayudar a la persona por sí misma”. (Batson y Shaw, 1991:120).

Pero ya con anterioridad Bastón (1987) había establecido que el egoísmo puede estar en la base de la motivación prosocial cuando se actúa guiado por razones de reconocimiento social o por la búsqueda de refuerzos; pero, también lo está, cuando actuamos sólo por el deseo de evitar la angustia, la tensión o el malestar que puede causarnos, por ejemplo, una persona que demanda ayuda o bien una situación crítica.

La posibilidad de una motivación egoísta de las conductas prosociales es también reconocida por Piliavin y Piliavin (1972), ya que su modelo explicativo de la conducta altruista es “claramente egoísta”, en opinión de Batson (1987:142). Para ellos, la respuesta positiva hacia los otros se da sólo porque es el único medio disponible, en un momento dado, para reducir la activación emocional negativa (disgusto, miedo, vergüenza, enfado); en caso contrario se desentenderían de las necesidades de los otros.

Una línea diferente es la que nos presentan los etólogos. Los estudios sobre diferentes especies revelan la existencia de conductas prosociales y egoístas. Los etólogos han tratado de determinar el valor adaptativo y para la supervivencia de ambas conductas y llegan a una clara conclusión: el egoísmo genético predispone a dos tipos de altruismo: la protección de los parientes y la reciprocidad.

Por tanto nos encontramos con que egoísmo y prosociabilidad son posturas opuestas; pero, a la vez, puede darse la paradoja de que uno de ellos (el egoísmo) pueda ser causa de la otra (la prosociabilidad). No se daría nunca esta relación con el altruismo, ya que, sea cual sea la definición que tomemos de altruismo, nunca se podría incluir el egoísmo entre las causas que lo motivan; de hecho Batson (1987) habla de pseudoaltruismo cuando encuentra motivos egoístas.



## 1.2. PROSOCIABILIDAD FRENTE A AGRESIVIDAD

Otra dicotomía que se nos presenta es la conducta prosocial frente a la conducta agresiva. También aquí parece obvio que ambas son conductas incompatibles. Durante bastante tiempo las investigaciones se centraron en conocer los determinantes personales y sociales de la conducta agresiva y, cuando se iniciaron los estudios sobre la conducta prosocial, se siguieron los mismos pasos que en el estudio de la conducta agresiva, por lo que son varias las investigaciones que han tratado de conocer el sentido y el grado de correlación con los diversos determinantes de ambas conductas sociales. En general, como veremos más adelante, el sentido de la correlación ha sido contrario según se estudiaran conductas prosociales o conductas agresivas. Este tipo de planteamiento tuvo vigencia hasta la década de los años ochenta, para, posteriormente, centrarse las investigaciones en conocer cómo la promoción de la conducta prosocial puede incidir en la prevención de las conductas antisociales y delictivas.

No obstante, sea de una forma u otra, aparecen asociadas como las caras de una misma moneda y, frente a lo que ocurría cuando hablábamos del egoísmo, en este caso no se considera nunca una origen de la otra.

## 1.3. PROSOCIABILIDAD Y COMPETENCIA SOCIAL

La competencia social infantil es entendida como un conjunto de habilidades, de componentes cognitivos y comportamentales que sustentan en el niño la conducta social.

Entre los procesos que componen la competencia social están la competencia socioafectiva (apego, expresión de emociones y autocontrol, etc.) la competencia sociocognitiva (conocimiento de las realidades sociales, toma de

---

perspectiva, razonamiento moral, etc.) y las conductas sociales. De ahí que entendamos que:

“la conducta prosocial debe ser considerada como una dimensión de la competencia social y que juega un papel importante en el desarrollo de las relaciones con los iguales”. (Zahn-Waxler y Smith, 1992:230).

La relación estrecha entre competencia social y conducta prosocial se debe a que la conducta prosocial tiene un impacto positivo tanto en la autovaloración como en la valoración de los demás; esto contribuye, a su vez, a que el niño se sienta más motivado a actuar de forma prosocial. De hecho, podríamos indicar que, gráficamente, es ésta una relación en espiral, ya que el incremento de uno de los factores influye en el desarrollo de los otros. Así, un niño es competente socialmente si demuestra tanto un alto nivel de autoestima como de desarrollo moral, de independencia, de interiorización del lugar de control, etc.; a la vez, el incremento de la autoestima o cualquiera de los otros factores implicados promueven en el niño mayor competencia social.

## 2. TIPOS DE CONDUCTA PROSOCIAL

Como se indicaba en el apartado anterior no es fácil lograr una coincidencia terminológica ni conceptual. Esto conlleva que, bajo el paraguas de prosociabilidad, se agrupen varios tipos de conductas, lo cual nos obliga a revisar qué conductas se han venido considerando como prosociales en las investigaciones realizadas con los niños más pequeños. Eisenberg y Fabes (1998) categorizan las conductas estudiadas en diferentes investigaciones en: ayuda instrumental, donación, compartir, consuelo y amabilidad-consideración. Estas conductas son, sin duda, el objetivo más frecuentemente de estudio; pero también hemos encontrado investigaciones que se ocupan de otras conductas prosociales tales como: bondad con los iguales, expresar preocupación por los problemas de los otros o su tristeza, defensa, invitación a jugar o ayudar a otro niño o un adulto herido, dar consejos o estrategias para aplicar las reglas del juego o realizar con éxito una tarea, recoger objetos del suelo y compartir beneficios. La variedad de conductas prosociales se incrementa de forma proporcional con la edad<sup>5</sup> de la muestra y abarca desde dar información a un desconocido o ayudar a buscar algo hasta donar dinero u órganos o intervenir en situaciones de emergencia.

Masnou (1994), tras mencionar diversas investigaciones, señala como conductas prosociales en los niños: la generosidad, la bondad, el altruismo, la obediencia de reglas y regulaciones, la resistencia a la tentación de hacer trampas o decir mentiras, y la consideración de los derechos de bienestar.

Ante la pluralidad encontrada, González Portal (1992:51) defiende la conveniencia de lograr una taxonomía de conductas prosociales “no sólo

---

<sup>5</sup> Para el estudio de las conductas de adultos remitimos a la revisión realizada por Chacón en 1986, ya que, a pesar del tiempo transcurrido, mantiene su interés por su exhaustividad.

---

generales sino también específicas, que “puedan, a su vez, desglosarse en subcategorizaciones”; propone este autor la relación siguiente:

- Conducta prosocial de ayuda directa versus conducta prosocial de ayuda indirecta.
- Conducta prosocial solicitada versus conducta prosocial no solicitada.
- Conducta prosocial de ayuda identificable versus conducta prosocial de ayuda no identificable.
- Conducta prosocial de ayuda en situación de emergencia versus conducta prosocial de ayuda en situación de no emergencia.
- Conducta prosocial de ayuda en situación de emergencia versus conducta prosocial institucionalizada.
- Conducta prosocial espontánea versus conducta prosocial no espontánea.

Esta taxonomía, sin duda, puede ser útil, a pesar de no lograr precisar qué conductas específicas se incluirían en cada una de las categorías.

Nosotros proponemos la clasificación que indicamos en la tabla 1, la cual recoge la mayoría de las conductas que han sido objeto de estudio en niños menores de seis años, siendo conscientes, no obstante, de que cualquier clasificación puede ser aceptable, siempre que tenga la flexibilidad suficiente para incluir las nuevas conductas prosociales que se puedan detectar. Es necesario incluir nuevos tipos entre las conductas prosociales, ya que, hasta ahora, tal y como señalan Greener y Crick (1999), se ha tenido en cuenta sólo la opinión de los investigadores y no se han considerado como conductas prosociales aquellas que son entendidas como tales por los no especialistas.

<i>Ayuda instrumental</i>	Colaborar con otro en una actividad. Búsqueda de objetos perdidos, desplazar mesas, ordenar lápices, es decir hacer algo que facilite la continuidad de la actividad de otro chico o de un adulto
<i>Ayuda no instrumental</i>	Explicar estrategias para aplicar las reglas del juego o para realizar con éxito una tarea. Enseñanza de habilidades. Oferta de información
<i>Ayuda en situación de emergencia</i>	Atender a otro niño o un adulto herido, tras una caída o un pequeño accidente.
<i>Consuelo</i> <i>Confortar</i>	Acompañar. Acariciar, abrazar. Dar ánimos verbalmente. Conseguir que un adulto atienda la angustia de otro niño. Expresar preocupación por los problemas de los otros o su tristeza.
<i>Compartir</i>	Utilizar en común recursos escasos tales como material escolar, juguetes, tampones, etc. Dar u ofrecer un objeto que estaba inicialmente en posesión del chico.
<i>Compartir beneficios</i>	Ceder a otros parte de los premios o recompensas recibidas por una tarea realizada
<i>Donación</i>	Conductas de dar recursos que son propios tales como juguetes, dinero, bocadillo, caramelos, etc.
<i>Defensa</i>	Conductas no agresivas que tratan de evitar que otro niño se burle, riña, quite cosas, etc. a un tercero.
<i>Cooperar</i>	Cuando dos o más chicos están implicados en tarea o actividad que es facilitada por la cooperación.

Tabla 1: Conductas prosociales estudiadas en niños de Educación Infantil

### **3. TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA CONDUCTA PROSOCIAL**

Diversos modelos psicológicos han intentado precisar por qué ayudamos; aunque las explicaciones son, en ocasiones, contrapuestas, su revisión puede contribuir a explicar las conductas y a facilitar la comprensión de la variedad de conducta. Cada modelo nos ofrece una perspectiva más o menos amplia desde la cual podemos comprender tanto los compromisos permanentes como la ayuda espontánea y poco duradera.

Entre las grandes teorías psicológicas que han tratado de explicar las conductas prosociales y altruistas escogemos dos líneas que, sin duda, son complementarias: una que está entroncada con la psicología del desarrollo y otra que arranca de la psicología social. Así, encontramos ideas pertinentes en el psicoanálisis, en las teorías del aprendizaje social, la etología, el enfoque cognitivo o las teorías psicosociales. Veamos brevemente qué nos aportan estas teorías a la hora de entender la conducta prosocial.

#### **3.1. EL PSICOANÁLISIS**

Para el psicoanálisis tradicional el altruismo no existe. El hombre nace con instintos y deseos que tiende a satisfacer (“es puro *ello*”); sólo más tarde, cuando el principio de realidad se impone y el niño interioriza las normas y crea su conciencia moral, el niño realiza conductas prosociales motivado bien por exigencias del principio de realidad: evitar un castigo, la retirada del afecto, etc., o bien como medio para evitar sentimientos de culpa, de vergüenza, etc.

Por tanto, el psicoanálisis admite la existencia de conductas de ayuda o de cooperación que emanan de procesos reactivos, compensatorios o de identificación y que tienen siempre como último objetivo resolver conflictos internos.

Los psicoanalistas heterodoxos han mantenido posturas menos radicales y, en general, han aceptado –si bien con planteamientos diversos– la existencia de las conductas prosociales como una posibilidad de la naturaleza humana, ya que el desarrollo de una conciencia ética corre pareja con la maduración de la estructura del *yo*.

### 3.2. LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Desde las teorías del aprendizaje se plantea que tanto la conducta prosocial como la altruista dependen, aunque sea paradójico, de las contingencias ambientales. En sentido estricto, la conducta prosocial se adquiere cuando dicha conducta es reforzada o modelada de forma continuada, pero, también, cuando se castigan las conductas agresivas o egoístas.

#### 3.2.1. El papel del refuerzo

Investigaciones realizadas en situación de laboratorio y en ambientes naturales confirman que la recompensa y el elogio incrementan la posibilidad de emitir respuestas prosociales. Entre preescolares se reconocen como refuerzos externos efectivos los refuerzos sociales, los afectivos y los materiales, siendo los más frecuentes en el ámbito familiar las alabanzas y la aprobación verbal. Cabe también reconocer la existencia de refuerzos internos que van en dos sentidos contrapuestos: uno, el autorrefuerzo, como consecuencia de las experiencias de refuerzos externos y otro, el evitar consecuencias negativas, por disminución de sentimientos de culpa o por evitar el sentimiento negativo que nos provoca empatizar con otro.

El refuerzo también ha demostrado su eficacia cuando se ha aplicado a programas educativos de desarrollo de la conducta prosocial, tal y como reconoce Roche :

“los principios de modificación de conducta han sido aplicados con resultados impresionantes para aumentar la cooperación en los niños”. (Roche 1982:108).

También se puede lograr el aprendizaje de la conducta prosocial a través de contingencias negativas para el niño, tales como el castigo o el condicionamiento aversivo; a través de estas contingencias negativas, la conducta no prosocial se debilita o se elimina, por lo que pueden provocar que aparezca la conducta prosocial.

Los planteamientos del aprendizaje social en sentido estricto sólo explicarían las conductas prosociales hacia aquellos que pueden ser fuente de refuerzos o castigos consecuentes con la conducta, pero los procesos de generalización de los aprendizajes adquiridos permiten también explicar la ayuda que se da a aquellas personas que por sus características físicas, sociales o psíquicas no pueden reforzar nuestra conducta. Por contra, también este proceso explica la conducta cuando el grupo social no refuerza o castiga una conducta prosocial. Por ejemplo, ayudamos a un niño o a una persona demente aunque estos no puedan reforzarnos directamente, pero posiblemente sí lo hagan otros miembros del grupo social y, por el contrario, puede que no ayudemos a una persona marginal porque el grupo nos lo recriminaría.

### **3.2.2. El papel de los modelos**

Tanto las investigaciones como los programas educativos o publicitarios llevados a cabo desde los años setenta se han apoyado en la idea de que los modelos prosociales promueven la realización de conductas prosociales. A la hora de modelar la conducta prosocial se ha demostrado que es más fácil que se imite al modelo cuando los observadores se identifican con ellos, los valoran, los reconocen como competentes y se manifiestan de forma congruente. Así, los niños tienden a imitar más a otros niños y a las personas que, en su opinión, tienen un alto estatus social; en cambio, el modelo que aconseja ser prosocial y actúa de forma hipócrita no consigue que se imite el modelo verbal. Estos efectos

se observan tanto en situaciones experimentales como en situaciones naturales, según nos muestran los estudios de Radke-Yarrow y Zahn-Waxler (1984) y de Eisenberg (1986).

Por otro lado, Roche (1982) amplía las características que debe tener un modelo para elicitación de conductas prosociales; en su opinión, las dos variables con más fuerza son poder y afectividad. Por poder se entiende el control de los recursos y la capacidad de administrar recompensas y castigos al niño mientras que afectividad se refiere al clima de la interacción. El papel de los refuerzos ya ha sido señalado y, en cuanto a la afectividad, Yarrow, Scott y Waxler (1973) ya decían que se dan condiciones óptimas cuando un niño observa a un adulto manifestando altruismo a todos los niveles y, además, que, cuando ese entrenamiento se produce en un contexto de interacción afectiva, la conducta altruista se incrementa de forma significativa.

También influye positivamente que los modelos verbalicen los efectos positivos que acompañan a los actos prosociales; decir «me siento muy bien», «esto es agradable», etc. lleva por comprobación de refuerzos internos a imitar, en mayor medida, las conductas prosociales. Además, en la medida en que el modelo hace referencia a refuerzos internos, se comprueba que los efectos son más duraderos.

Aquellos investigadores que consideran que el juego de roles puede tener un papel modelador de la conducta han estudiado cómo el asumir papeles de personas prosociales podría incrementar la conducta prosocial y han encontrado que su influencia es positiva y que perdura, al menos, a corto plazo; esto ha llevado a que muchos propongan, en los programas de desarrollo de la conducta prosocial, actividades de dramatización y de ejemplificación de situaciones. La influencia de este tipo de entrenamiento se ha podido comprobar en los distintos niveles educativos.

Por último, diremos que el aprendizaje por modelamiento cumple –según se ha demostrado en ulteriores investigaciones<sup>6</sup>– el requisito exigido por Krebs

---

<sup>6</sup> Idea tomada de Lambert (1980:486), quien hace referencia a diversos estudios de Rosenhan (1969), Krebs, (1970), Midlarsky y Bryan, 1972 y Rushton, 1975.

---

(1970) de que se pueda comprobar que el niño ha internalizado el nuevo aprendizaje y que lo aplica en diversas situaciones durante cierto tiempo. Aunque resulta incuestionable que la tasa de respuesta es baja tras un período prolongado, se mantiene más alta que en aquellos casos en que los niños no han sido expuestos a modelos prosociales.

### 3.3.- LA ETOLOGÍA

Los etólogos, al partir de la base de que el altruismo forma parte de las estrategias eficaces para la supervivencia de todas las especies –también para la humana– han contribuido a explicar la mayor frecuencia de conductas prosociales hacia las personas con las que nos unen lazos consanguíneos o sociales más estrechos.

En el estudio de diversas especies, se observa una mayor frecuencia de las conductas de ayuda entre los miembros de la misma familia que comparten una alta proporción de sus genes, hasta tal punto que, en ocasiones, se puede llegar a poner en peligro la propia vida si eso favorece el potencial reproductivo de los parientes.

Ésta es una realidad que afecta también al hombre quien ayuda más a los miembros de la propia familia. Pero, el paralelismo con otras especies no puede ser total por varias razones: primero, porque no es frecuente, ni tampoco fácil, calcular la ayuda a otros en función de la cercanía genética y, segundo, porque somos seres sociales que necesitamos de un grupo social amplio.

Diversos investigadores (cf. López, 1994, Hidalgo de Trucios, 1994) han demostrado esa mayor tendencia a ayudar a los miembros de la propia familia. Basten como ejemplo las observaciones sobre las relaciones padre-hijo y sobre quién presta ayuda a las personas mayores o enfermas. No obstante, encontramos que también ayudamos a personas con las que no nos une ningún parentesco. Este hecho se explica desde la etología como una generalización de la disposición preprogramada de ayuda a los familiares que, al pasar del clan familiar (relación genética amplia) a la familia nuclear reducida, tendemos a extenderla hacia

aquellos con los que nos relacionamos establemente; por eso, la tendencia a ayudar a los más próximos se repite cuando los lazos no son genéticos sino afectivos: se presta primero ayuda a los amigos, luego a los vecinos y más tarde a los desconocidos. Es decir, primamos al endogrupo frente al exogrupo, entendidos estos tanto en sentido restrictivo (familia) como extenso (grupo social).

Las contribuciones de los etólogos no terminan aquí; sus aportaciones sobre diversos determinantes de la conducta prosocial son fundamentales, en especial el apego y la empatía, cuya importancia señalaremos más adelante.

Para los autores de esta orientación, el altruismo y la prosociabilidad existen y tienen una función adaptativa biológica y culturalmente marcada; según López, el acceso al altruismo puede estar condicionado por:

- “- cristalizaciones innatas fruto de la selección natural (empatía, tendencia a cuidar a la prole...)
- la capacidad para usar inhibidores de la agresión y potenciadores de las conductas altruistas
- la presión social del grupo, que llega a interiorizarse
- descubrimiento racional del valor de estas normas para el grupo”. (López, 1994:24)

### 3.4.- EL ENFOQUE COGNITIVO

El enfoque cognitivo, que entiende el niño como un ser activo que se implica en su desarrollo, se ha preocupado por conocer cuáles son los determinantes internos en la conducta prosocial-altruista. Las investigaciones inspiradas en este modelo teórico sobre la conducta humana han optado por centrarse en el estudio de los mediadores cognitivos en sentido estricto (procesamiento de la información, esquemas mentales, toma de perspectiva, etc.) o bien en el estudio de los mediadores sociales y afectivos.

Diversos planteamientos están presentes en los trabajos sobre el tema: el razonamiento moral del Kohlberg, la motivación altruista de Batson, los planteamientos sobre la empatía de Hoffman y los trabajos de Piliavin sobre coste/beneficio. Todos ellos han contribuido a abrir múltiples líneas de reflexión y

---

de investigación que han ayudado, a su vez, a clarificar el desarrollo de la conducta prosocial y el papel que desempeñan tanto los factores internos como los externos.

La influencia piagetiana ha llevado a determinar el proceso de desarrollo de la conducta prosocial (cf. Eisenberg y Lennon, 1983; Krebs y Van Hesteren, 1994), que se articula en torno a estadios caracterizados por implicar unas diferencias cualitativas, por ser invariantes y por estar jerarquizados. Estos estadios se pueden hacer corresponder con los que Selman (1980, 1989) establece para explicar la evolución de la capacidad de toma de perspectiva y con los de Kohlberg sobre el razonamiento moral. Podríamos decir que, para este enfoque, la conducta prosocial se apoya en la reflexión, retomando así los planteamientos filosóficos de Kant.

El enfoque cognitivo es, sin duda alguna, el que más ha aportado al estudio de la conducta prosocial; por eso, este enfoque lo tomamos como referente en todo nuestro trabajo. Creemos que en los apartados posteriores quedan expuestos suficientemente los principios y las aportaciones de las diferentes teorías; de ahí que aquí no hayamos incluido más que una breve presentación con el objeto de evitar reiteraciones innecesarias.

### 3.5. LAS TEORÍAS PSICOSOCIALES

Las teorías preocupadas por explicar las interacciones sociales nos ofrecen una perspectiva diferente a las que hemos visto en el apartado anterior. Nos centraremos en dos de esas teorías; por un lado, la teoría del intercambio social y, por otro, la teoría de la norma social presentada con distintos enfoques.

#### 3.5.1. **El intercambio social**

La teoría del intercambio social postula que solamente tendemos a ayudar cuando se anticipa un beneficio, a corto o a largo plazo, y cuando ese beneficio sea mayor que el coste. Es decir, si bien cada uno de nosotros, tal y como plantea

---

Maslow, necesitamos amor, aprobación social, estima, etc., también es cierto que contamos con diversos recursos para satisfacer esas necesidades; por ello, cada uno sopesa los costes/beneficios de mantener relaciones interpersonales o más concretamente de realizar una conducta prosocial. Costes y beneficios son subjetivos, ya que cada persona los mide en función de las necesidades o de las experiencias individuales y las recompensas esperadas; pueden ser éstas internas o externas, por lo que pueden llegar a ser motivos para ayudar tanto el conseguir que los otros se formen una buena idea de uno, su amistad o su reconocimiento como el lograr disminuir la angustia, los sentimientos de culpabilidad o, por el contrario, mejorar los sentimientos de autovalía.

Estos planteamientos han sido refrendados por numerosas investigaciones en las que se comprueba que la frecuencia de la conducta de ayuda aumenta cuando se hace patente la aprobación social, especialmente cuando esa aprobación es muy evidente o procede de personas de especial importancia para quien la recibe.

Desde esta teoría se entiende que el intercambio social no se puede considerar negativo sino todo lo contrario: es positivo o, al menos, puede serlo para la humanidad.

### 3.5.2. Las normas sociales

En ocasiones, la ayuda se da para cumplir las normas sociales, asumidas como obligatorias, que prescriben las conductas apropiadas de un grupo social. Por eso, muchas personas manifiestan conductas prosociales sin obtener un beneficio y, además, en muchas ocasiones expresan que lo hacen porque se debe ayudar a los demás.

Bakeman y Brownlee, (1982) señalan que los niños aprenden pronto normas sociales y, en general, tienen mayor control de esas reglas sociales del que los adultos tiende a concederles. Tal adquisición de reglas nos hace pensar que los niños no son ni

“brutos a los que se les imponen unas reglas, ni nobles salvajes que tienen que ser formados en el sentido de la equidad, es más son organismos socialmente sensibles

---

que intentan vivir en un mundo social lleno de necesidades, conflictos y limitaciones”. (Bakeman y Brownlee, 1982:110).

Veamos a continuación las normas sociales más relacionadas con la conducta prosocial son: la de reciprocidad y la de responsabilidad social.

a) *La reciprocidad o equidad*

La necesidad de reciprocidad aparece en todas las relaciones sociales, desde las más íntimas a las más distantes, desde los compañeros y amigos hasta la familia. Cuando no se alcanza el equilibrio –objetivo o subjetivo– entre lo que se aporta y lo que se recibe, la relación es insatisfactoria y se rompe con facilidad. Unos y otros planteamientos han sido comprobados empíricamente en múltiples ocasiones.

La reciprocidad afecta, en especial, a la relación entre iguales, ya que, con las personas que percibimos como incapaces de devolver la ayuda, cabe esperarla a largo plazo (“hoy por ti mañana por mí”) o que sea otra persona quien nos lo pague ahora o en otro momento de nuestra vida.

Esta norma funciona mejor con grupos pequeños en los que las personas se conocen y se ven a menudo; se comprueba mayor tendencia a ser prosocial en pueblos o ciudades pequeñas que en una gran ciudad. Como ejemplo mencionamos la investigación citada por Taylor, Peplau y Sears (1997) en la que se confirma que cuatro de cinco posibles conductas prosociales se dan porcentualmente más veces en una ciudad de menos de mil habitantes, que en una de más de un millón de habitantes.

b) *La responsabilidad social*

Los planteamientos sobre la responsabilidad social recogen la norma de que se debe ayudar a quien lo necesite –sin que les una, necesariamente, un lazo social fuerte– sin importar intercambios futuros. Esta norma de responsabilidad se considera universal y, aunque no tiene igual fuerza en todas las sociedades, se puede encontrar incluso en las sociedades más individualistas.

La norma de responsabilidad social se aplica de forma selectiva en función de las atribuciones que realicemos. Así, cuando consideramos que la necesidad se debe a causas personales (apatía, falta de previsión, etc.), responsabilizamos a la persona afectada y tendemos a no prestar ayuda; todo lo contrario ocurre si consideramos que las causas son ajenas (imprevistos, desastres naturales, etc.).

En resumen, como hemos podido ver, las diferentes corrientes psicológicas han planteado explicaciones distintas de las conductas prosociales y altruistas. Para la mayoría de los autores la persona actúa de forma prosocial y lo hace esperando algún tipo de beneficio. Las diferencias surgen a la hora de determinar qué tipo de beneficios se esperan: internos para unos, externos para otros; también existen diferencias al considerar si los beneficios tienen que ser inmediatos y equiparables o, si, por el contrario, se pueden diferir. En definitiva, para la mayoría de los estudiosos del tema el altruismo en sentido puro no existiría o es poco probable que exista, porque todas las conductas de ayuda y de cooperación, que se realizan son, en el fondo, una forma de egoísmo o de amor a sí mismo.

Para un grupo reducido de autores, enmarcados en las teorías cognitivistas y etológicas, las conductas prosociales pueden llegar a ser altruistas, ya que, en su opinión, con independencia del beneficio personal, las personas pueden alcanzar dicha conducta por una motivación racional o afectiva. La persona, en este caso, busca el beneficio de los demás sin tener en cuenta el suyo; es más, es capaz de hacerlo a pesar de que la conducta le suponga un alto coste. Como crítica a este planteamiento, algunos autores consideran que siempre, se persigue algún beneficio, aunque éste sea tan sutil como “sentirse bien o satisfecho consigo mismo” por cómo se ha actuado o por “haber cumplido con el deber”.

Un punto de encuentro entre los teóricos del tema se da al considerar que las conductas prosociales y altruistas se conforman en el proceso de socialización, y se hallan, aunque en distinto grado, en todas las culturas y que “benefician a la especie, al grupo social y al propio individuo que la realiza” (López 1994:25). Myers (1995) apunta, además, que existen semejanzas en los planteamientos del intercambio social, de la norma social y de las teorías evolucionistas, porque cada una de estas teorías propone dos tipos de conducta prosocial (un intercambio recíproco y una ayuda más incondicional), unidas por una relación de contigüidad, ya que

“si el punto de vista evolucionista es correcto, entonces nuestras predisposiciones genéticas deben manifestarse en los fenómenos psicológicos y sociológicos”. (Myers, 1995:485).

## II.- VARIABLES PERSONALES DETERMINANTES DE LA CONDUCTA PROSOCIAL INFANTIL

Intentar entender la conducta prosocial desde la perspectiva de la psicología del desarrollo nos obliga a explorar cómo y por qué las personas van configurando su conducta.

Como se ha señalado anteriormente, buscamos conocer en profundidad los factores que inciden en el desarrollo de la conducta prosocial con el objetivo último de obtener conclusiones que permitan orientar las propuestas de promoción del desarrollo. Ajustándonos a las pautas marcadas por los estudios evolutivos exploraremos los tres ámbitos en los que con frecuencia se divide el desarrollo: el ámbito biosocial, el cognitivo y el psicosocial; seguimos esta división como recurso metodológico, pero conscientes de que, inevitablemente, cada ámbito está influido por los otros dos de forma que la distinción es sólo instrumental.

Por otra parte, para guiar el estudio del desarrollo es conveniente partir de un modelo explicativo de la conducta prosocial que ayude a integrar los diversos factores. Disponemos de diversos modelos explicativos de la conducta prosocial. En nuestro caso hemos optado por el propuesto por Eisenberg y Fabes (1998:743), tanto por su calidad como porque con ello queremos reconocer la labor realizada, especialmente por Nancy Eisenberg en el estudio de la conducta prosocial y, en especial, en su relación con la empatía.

No resulta fácil encontrar una clasificación que permita abordar los predictores de la conducta prosocial sin suscitar dudas sobre si se atiende o no a todas las variables que median en la conducta prosocial. En ocasiones, las taxonomías restringen las perspectivas porque, generalmente, responden a una

---

concepción teórica determinada y ello crea problemas en aquellas ocasiones en que, como en nuestro caso, queremos ser ambiciosos en la recogida de perspectivas. Por ello, no seguiremos estrictamente ninguna clasificación sino que intentaremos una síntesis, no por el hecho de que el eclecticismo pueda ser un recurso para no definirse, sino porque somos conscientes de que la conducta social –y la prosocial como una concreción de ella– tienen muchas caras que es necesario enfrentar para entenderla mejor.

Las tres revisiones clásicas sobre el desarrollo de la conducta prosocial ofrecen opciones diferentes. Así Zahn-Waxler y Smith (1992) centran su revisión en torno al rol de la socialización, la naturaleza de la empatía y el rol de género; es, sin duda, una visión aparentemente incompleta, pero la elección de estas reconocidas investigadoras responde al estado de la cuestión cuando ellas realizan su revisión y pretenden, ante todo, analizar y discutir los hallazgos principales y más representativos de la investigación en las décadas setenta y ochenta. Unos años más tarde Krebs y Van Hesteren (1994) hablan de mediadores cognitivos y afectivos e interacción persona-situación, ya que su objetivo es perfilar un modelo del desarrollo del altruismo, intentando aclarar su estructura y tratando de construir un armazón para organizar el trabajo teórico y empírico. Los últimos en ofrecernos una revisión en profundidad del tema son Eisenberg y Fabes (1998). Su revisión de la literatura empírica recoge los siguientes ejes: factores culturales, influencias situacionales, socialización, correlatos cognitivos y sociocognitivos, correlatos de personalidad, respuesta emocional y diferencias sexuales. Como ellos mismos indican, su objetivo con este trabajo era integrar e interpretar la gran proporción de trabajos empíricos existentes poniendo el énfasis en los tópicos centrales que han emergido en la década de los ochenta para explicar el desarrollo prosocial.

No hay duda de que nos encontramos ante tres propuestas interesantes pero que, como hemos visto, responden a objetivos diferentes. De las tres quizás sea la de Eisenberg y Fabes (1998) la que nos resulta más cercana. No obstante, como base de nuestro trabajo, optamos por una propuesta anterior en la que también participaron estos autores: la realizada por Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes en 1995. En esta publicación los autores abordan, inicialmente, los factores

---

cognitivos y emocionales que influyen en el desarrollo prosocial, las diferencias de edad y sexo para, posteriormente, revisar como padres, compañeros y otras personas pueden conformar las conductas prosociales del niño.

Ante la imposibilidad de llegar a una revisión en profundidad de todos los determinantes del desarrollo, guiados por las revisiones de la conducta prosocial que ya hemos anticipado, seleccionamos aquellos factores que tienen mayor fuerza explicativa de la conducta prosocial durante los primeros años de vida. Buscando ser didácticos, escogemos una clasificación en la cual separamos como recurso explicativo las variables personales (ámbitos biosocial, cognitivo y afectivo) de las variables contextuales (contexto familiar, escolar y social), que se verán en el capítulo siguiente.

Las variables personales las analizamos a continuación siguiendo un modelo tradicional del desarrollo. Por ello, revisamos los trabajos sobre aspectos biosociales como la edad o el género; también revisamos los trabajos sobre aspectos cognitivos como el lenguaje, la toma de perspectiva, el razonamiento moral y el juicio atributivo; por último, nos centramos en el ámbito psicosocial en el que estudiamos la relación de empatía, el autoconcepto y el estilo de vinculación afectiva. Insistimos en que esta presentación por separado no es más que un recurso, ya que todos los factores están tan fuertemente imbricados que es difícil entenderlos sin una visión global en la que se establezcan las relaciones con los demás.

Nuestra esperanza es que, a través del análisis de cada uno de los factores, podamos entender cuál es su contribución básica al desarrollo de la conducta prosocial de los niños. Y como nos hemos marcado un período temporal concreto, cinco-seis años, en la medida de lo posible intentaremos que estas edades sean las protagonistas en todo nuestro trabajo, también en la revisión teórica.

## 1. ÁMBITO BIOSOCIAL

No vamos a entrar en el debate de si la conducta prosocial está determinada por factores innatos o adquiridos ni en el peso que la herencia pueda tener. Baste aquí citar la revisión de Eisenberg y Fabes (1998) y los trabajos, más extensos, de Hoffman (1981), de Zahn-Waxler y Smith (1992) y de Zahn-Waxler, Robinson y Emde (1992). En cambio, trataremos de profundizar en ver cómo dos factores, sin duda biológicos, pero también sociales (la edad y el sexo) determinan la conducta prosocial.

Edad y sexo son dos ejes básicos en las explicaciones del desarrollo. La edad se convierte en un recurso para referirnos a los cambios que previsiblemente la persona sufre y que, con frecuencia, se dan asociados a un eje temporal. La edad no es una variable independiente en sí misma; su importancia radica en que marca posibilidades de experiencias y en que es un indicador genérico de otros factores, por lo que, al referirnos a la edad, lo haremos desde esta perspectiva «vivencial» y no como un simple hecho biológico. Respecto al factor sexo, estamos en una situación similar; la persona nace hombre o mujer y esa determinación biológica será base de posteriores desarrollos; desde nuestra perspectiva hablaremos de género por entender que es un constructo más amplio que recoge los aspectos sociales y no sólo los biológicos.

Veamos cómo la edad y el género se relacionan con la conducta prosocial.

### 1.1. LA EDAD

Desde que Hoffman, en 1981, describiera casos de conductas prosociales en niños a partir de los 14 meses son muchos los autores que han contribuido a determinar el perfil evolutivo de las conductas prosociales. De los trabajos realizados sobre el tema, nos merecen especial atención las revisiones de Zahn-Wasler, Iannotti y Chapman (1982); Zahn-Wasler (1992), Frydman y Ritucci (1988) y la de Eisenberg y Fabes (1998), ya que clarifican el estado en el que se encuentran las investigaciones sobre la conducta prosocial. En primer lugar, nos planteamos cuál es la naturaleza de los cambios vinculados a la edad para, posteriormente, intentar determinar las características del desarrollo prosocial ligadas a la edad.

Contrariamente a lo que se había dicho durante mucho tiempo, los niños pequeños son capaces de realizar conductas prosociales, con independencia de que el desarrollo cognitivo y el proceso de socialización permita un avance cualitativo y cuantitativo de su prosocialidad. Una vez aceptado que los niños son capaces, al menos en cierto sentido, de darse cuenta de las necesidades de otros y que también pueden dar algún tipo de respuestas, debemos plantearnos qué cambia en la conducta prosocial a medida que el niño crece y se amplían sus posibilidades de interacción.

Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes (1995) tratan de determinar en qué sentido se dan los cambios ligados a la edad y, aunque reconocen que aún es un tema oscuro, consideran que se dan cambios en relación con el tipo de conducta social, con la frecuencia y con la situación. Por ejemplo, se observan nuevas conductas prosociales, como son ayudar y compartir, mientras que otras, como consolar, tienden a disminuir. El índice de conductas también varía en función de que las conductas sean definidas con precisión o, por el contrario, sean más globales y de que la evaluación se realice en situaciones naturales o de laboratorio. Así, la conducta de compartir aumenta notablemente en situaciones de laboratorio si se evalúa con tareas de donación, pero aumenta en menor medida

---

si se evalúa en situaciones naturales. Es decir, tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo (intensidad, intención o eficacia de la conducta, presencia o ausencia de refuerzos, posibilidad de escape, etc.) son notables los incrementos en relación con la edad.

Tras aceptar que el incremento de edad facilita cambios en la conducta prosocial, conviene establecer las características de esa conducta prosocial en diferentes categorías de edad. Revisamos, a continuación, cuatro períodos básicos: de cero a dos años, primera infancia, segunda infancia y también la adolescencia, por entender que el cambio ligado a la edad requiere una visión más amplia que la que nos ofrece el estudiar sólo el período de edad en el que se centra esta investigación (5-6 años).

#### 1.1.1. Niños de cero a dos años

El hecho de que diversas investigaciones (cf. Lamb, 1981; Zahn-Wasler, Iannotti y Chapman, 1982; Zahn-Wasler y Smith, 1992 y Hay, 1994) hayan dejado patente que niños menores de dos años manifiestan conductas de compartir, de ayudar y de confortar ha obligado a una revisión profunda de los planteamientos cognitivistas, defensores de la idea de que los niños pequeños no son capaces de conductas prosociales debido a que su egocentrismo se lo impide. En efecto, según los primeros planteamientos teóricos sobre la conducta prosocial, ésta no podía encontrarse en el niño hasta que él hubiera logrado un cierto desarrollo en la capacidad de adopción de la perspectiva o de empatizar. Sin embargo, el encontrar con cierta frecuencia conductas de ayuda o de consuelo nos obliga a admitir su existencia, aún cuando esas capacidades mediadoras no se hayan desarrollado.

En los estudios de las conductas prosociales de bebés, que se han realizado básicamente a través de la observación en situaciones naturales, se han encontrado diferencias significativas entre las conductas, antes y después de caminar. Como ejemplo, podemos citar a Vasta, Hait y Scott quienes entienden que, antes de que el niño camine, pueden considerarse como conductas de compartir el:

- señalar un juguete o sujetarlo en alto para llamar la atención de los padres

- dar un juguete al padre o a la madre
- dar el juguete y luego jugar conjuntamente. (Vasta, Hait y Scott, 1996:638).

Cuando los niños tienen autonomía para desplazarse, el número y el tipo de conductas de ayuda se hace más variado, ya que, junto a las anteriores, se detectan otras conductas nuevas ligadas a su nueva capacidad de trasladarse, tales como intentar ayudar en las tareas domésticas: doblar ropa, quitar el polvo o transportar objetos.

Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman (1982), a partir del estudio de las conductas de niños de corta edad (10, 15 y 20 meses) a través de su observación en situaciones naturales y de laboratorio durante nueve meses, consideraron como conductas prosociales: *ayudar, compartir, simpatizar, proteger y cooperar* y comprobaron que todos los niños daban respuestas prosociales ante la angustia o la aflicción de los otros, tanto si sus angustias eran reales como fingidas; también comprobaron que el número de conductas prosociales se incrementaba notablemente con la edad, a la vez que iban desapareciendo otras conductas menos eficaces para enfrentar la situación, tales como llorar o pedir ayuda a un adulto.

Estos autores detectaron la primera conducta prosocial en torno a los 12 meses, expresada como manifestación directa afectiva o bien a través de objetos. La mayoría de las diferentes formas de conducta prosocial fueron observadas en, al menos, el 80% de los niños de 18 a 24 meses y comprobaron que, al acercarse a los dos años, los niños mantenían interacciones más complejas y diferenciadas, por ejemplo, dar ayuda directa (compartiendo) e indirecta (haciendo sugerencias, intento de rescate, simpatía verbal o protección de la víctima).

PRIMERA
El niño llora y manifiesta angustia ante el sufrimiento de otra persona. En el 86% de los casos responde a los llantos de otros niños; mientras que, ante los adultos, esta conducta es menos frecuente y se da casi en exclusiva cuando son los padres los que lloran o se pelean.
SEGUNDA
El niño busca la ayuda de otra persona, especialmente la del cuidador. Intenta restaurar la tranquilidad a la vez que busca información sobre la naturaleza de la angustia o sobre cómo intervenir. Esto determina que, durante esta etapa, los adultos tengan un papel importante para que el niño logre un compromiso social activo.

---

TERCERA
El niño ayuda.

Tabla 2: Etapas de la conducta prosocial.

Basándose en esta investigación, Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman establecieron tres etapas que suponen, no obstante, un desarrollo continuo en la conducta prosocial de los dos primeros años.

Como cabe esperar en estas edades tempranas, no todos los niños actúan de forma prosocial. Para que lo hagan es necesario que hayan contado con modelos prosociales y experiencias de recibir ayuda de otros, ya que, en general, intentan imitar lo que sus cuidadores hacen con ellos; así, si deben consolar a un niño pequeño, optan por entregarle un objeto que les tranquilice (sonajero, juguete, manta, etc.); en cambio, cuando tratan de consolar a un adulto, se sientan junto a él. Los resultados de los pruebas de Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman (1982) sobre cómo reaccionan los niños en situaciones naturales ante el llanto o ante una lesión los hemos podido corroborar al preguntar a un grupo de padres si recordaba si alguna vez, cuando su hijo era pequeño, le intentó consolar (dar mimos, ofrecer un juguete, etc.) al verle llorar; muchos han podido recordar algún episodio en el que los niños les consolaban o bien, en el caso de no realizar una conducta activa, les acompañaban con su llanto.

Por lo tanto, podemos concluir, apoyándonos en las palabras de Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman,

"que a la edad de dos años es cuando las interacciones sociales de los chicos con pares y el potencial prosocial empiezan a manifestarse con relevancia" (Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman, 1982:141)

ya que aparecen conductas prosociales hacia los adultos –casi en exclusividad hacia los padres– hacia los hermanos, amigos e incluso hacia niños con los que interactúan ocasionalmente.

### 1.1.2. Primera infancia (Preescolares)

En la obra que acabamos de citar, Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman señalan que en la guardería se detecta un incremento tanto de conductas prosociales como de la frecuencia con que dichas conductas se dirigen a los

adultos, ya que si bien el 60 % de las conductas aproximadamente se dirige a menores el 40% restante va orientada al profesorado.

La influencia del medio en las conductas prosociales de los niños parece evidente para Iannotti (1985) quien comprobó que si se propone a niños de cinco años –en una situación de laboratorio– escribir cartas o hacer juguetes para niños hospitalizados, los niños realizan conductas de ayuda y de compartir; sin embargo, cuando se propone la misma actividad en un medio natural como es el aula, las conductas prosociales son más variadas: ayudan, comparten y consuelan.

Por el contrario Yarrow, Wasler, Barret y otros (1976) no aceptan la influencia del escenario de conducta como determinante, ya que en su investigación habían observando, en niños entre 3 y 7 años, las mismas conductas de ayudar, compartir y confortar, tanto en situaciones naturales como en situaciones experimentales.

Prueba de la importancia que las conductas prosociales tienen en esta edad es que la ayuda a otros ha llegado a considerarse un índice de desarrollo; así, algunas pruebas utilizadas para la evaluación del desarrollo de los niños, como *la Guía Portage de la Educación Preescolar*<sup>1</sup>, indican que se espera que los niños de cinco-seis años consuelen a los compañeros cuando están afligidos.

### 1.1.3. Segunda infancia (Escolares)

El período de la segunda infancia coincide con un incremento de la actividad social, lo cual ofrece al niño la posibilidad de realizar conductas más complejas o variadas y, también, mayor número de situaciones en las que optar por la competitividad o por la cooperación. Este incremento de las interacciones con los iguales va unido al progreso cognitivo, afectivo y conductual que le permite una mayor comprensión de la realidad social, lo cual, a su vez, se reflejará en el desarrollo moral.

---

<sup>1</sup> Diseñada por S. Bluma, M. Shearer, A. Frohman y J. Hilliard, publicada en castellano por MEPSA

Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman (1982) indican que persisten en niños de 6-7 años las diferencias de frecuencia de conductas prosociales a favor de los iguales frente a los adultos; sin embargo, en el grupo de niños de 10-11 años no se encuentran diferencias significativas.

Respecto a la evolución del comportamiento de ayuda Frydman y Ritucci (1988) nos ofrecen datos coincidentes con los anteriores: indican que se da un aumento de la ayuda entre los 6 y los 8 años, pero una regresión entre los 8-9 y los 12 años. En un estudio posterior de un grupo de 113 niños y niñas, Frydman, Ledru, Hofmans, Molinier y Mouassi (1995) encuentran que no se observaban diferencias en cuanto a las conductas de ayuda entre los niños de 9 y 12 años, con independencia del coste de la intervención. Otro aspecto que se ha de considerar son los efectos de programas de promoción de la prosociabilidad: en opinión de Frydman y otros (1995), los efectos parecen ser semejantes para ambas edades, aunque, cuando el coste de la intervención es mayor, el programa resulta más eficaz en los de mayor edad.

A esta edad, los chicos alcanzan nuevas cotas de prosociabilidad, especialmente hacia los iguales, a pesar de que –al menos en la cultura occidental– se promueve la competitividad. Estos cambios parecen estar claramente relacionados con el desarrollo psicológico que se da en este período y que analizamos más adelante.

#### 1.1.4. Adolescentes

La revisión de las investigaciones realizadas con adolescentes proporciona datos contradictorios: mientras que para unos hay un claro aumento, especialmente hacia el grupo de iguales, para otros se produce una disminución notable de las conductas prosociales entre los once y doce años que no se recupera hasta el inicio de la juventud. Como ejemplo de estas contradicciones podemos citar los resultados de Greener y Crick (1999), quienes encuentran diferencias positivas y significativas en función de la edad –salvo en conductas de compartir y cuidado–, frente a los Farver y Branstetter (1994), quienes no detectaron diferencias cuando las observaciones se dan en un medio natural.

---

Greener y Crick (1999) han profundizado en el estudio de esta etapa y proponen, tras revisar las conductas adolescentes, la necesidad de incluir nuevas conductas que atiendan a la realidad diferenciada de esta etapa, tales como las que se deriven de las relaciones románticas o amorosas. Así mismo, apoyándose en el trabajo de Erwin (1993)<sup>2</sup>, consideran que cambian los motivos para ayudar y, por eso, los más jóvenes se centran en conductas prosociales que los benefician (compartir, dar regalos, etc.) mientras que los mayores buscan reforzar las reglas sociales de amistad (comenzar y mantener conversaciones, inclusión en el grupo, etc.).

Aunque todo lo anterior parece apoyar la conclusión de que, a medida que la edad aumenta, se incrementa la preocupación por realizar conductas prosociales, esta conclusión requiere algunas puntualizaciones ya que puede no ser válida para todas las edades ni para todas las medidas de conducta prosocial<sup>3</sup>. Veamos los datos que nos ofrecen diversas investigaciones.

Radke-Yarrow, Zahn-Wasler y Chapman (1983) señalan que la tendencia en las conductas de confortar y de simpatía a partir de los dos años es inconsistente; en cambio, las conductas de ayuda y de compartir están positivamente relacionadas con el incremento de la edad, particularmente cuando se comparte con personas hipotéticas.

Desde otra perspectiva, Zaratany, Hartmann, Gelfand y Vinciguerra (1985) demuestran que los niños mayores son capaces de compartir más fácilmente el dinero que habían ganado que los niños pequeños, pero sólo cuando se les había instruido previamente en que era bueno compartir y se les avisaba que se estaba observándoles; si no se daban estas premisas no eran más generosos que los pequeños. En otros estudios se observa que los pequeños ayudan tanto como los mayores cuando previamente se les informaba de que tenían capacidad y conocimientos, es decir, que eran eficaces para prestar la ayuda requerida.

---

<sup>2</sup> Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. New York. John Wiley Sons.

<sup>3</sup> Por ejemplo Vartal y otros (1996) comentan que en algunas circunstancias no se observan diferencias en función de la edad.

Como puede verse, no todas las investigaciones llegan a establecer con claridad si a mayor edad le corresponde un número mayor de conductas prosociales. Por eso nos detendremos en comentar los datos que ofrecen Eisenberg y Fabes (1998) tras una interesante investigación, tanto por el volumen del material estudiado (174 trabajos), como por su actualidad y el rigor en el contraste.

Estos autores establecen cuatro grupos de edades: infantil (menores de tres años), preescolares (3-6 años), niños (7-12 años) y adolescentes (13-17 años) y cinco categorías de conductas prosociales: la ayuda instrumental, el ser bondadoso/considerado, el consuelo, el compartir/donar y el índice conjunto de estas conductas. En este estudio encuentran diferencias significativas sirviéndose de contrastes *post hoc* entre el número de conductas prosociales, las diversas edades y el tipo de conducta, siendo la significatividad mayor cuando se comparan las muestras de preescolar con las de niños adolescentes. Estos hallazgos les llevan a afirmar que

“la influencia de la edad sobre la conductas prosociales es compleja aunque de cualquier modo que se combinen los estudios se hallan efectos positivos significativos de la edad [...] así estos datos apoyan la conclusión de que cuanto mayor es un niño mayor es la posibilidad de que en general realice conductas prosociales”. (Eisenberg y Fabes, 1998:749).

Una vez demostrado que los mayores son más prosociales que los pequeños, cabe buscar las causas que, en opinión de Eisenberg y Fabes son

“una amplia variedad de factores cuyos mecanismos de desarrollo para lograr esos cambios no está suficiente explicado y posiblemente afecten a lo cognitivo, a lo social, a lo motivacional/emocional a los procesos físicos y a las capacidades”. (Eisenberg y Fabes, 1998:752).

En apartados posteriores veremos cómo se desarrollan algunos de los factores que claramente parecen tener una incidencia en el desarrollo de la conducta prosocial; por eso, no nos detenemos aquí a comentarlos, sino que solamente diremos, como conclusión, que los niños, a medida que se incrementa su edad y su desarrollo, disponen de mayor flexibilidad y pueden tener en cuenta mayor número de circunstancias y de estrategias para lograr sus objetivos, a la vez que un mundo de experiencias sociales más rico, lo que lleva casi

irremediablenemene a que las diferencias de la edad tengan un papel significativo como determinantes de las conductas prosociales.

## 1.2. EL GÉNERO

La conciencia de que nacer niño o niña determina ser socializados de forma diferente y que esto puede condicionar la conducta nos lleva a intentar conocer si realmente existen diferencias en la conducta prosocial entre niños y niñas y, si así fuera, habría que poder llegar a conocer las causas.

La revisión de la documentación sobre el tema pone de manifiesto que son pocos los investigadores que han estudiado de manera sistemática la influencia del género sobre el comportamiento prosocial, aunque son muchos los que informan de datos pertinentes cuando lo abordan en relación a otros factores (cf. Frydman, Ledru, Hofmans, Molinier y Mouassi, 1995; Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes, 1995; Zabatany y Pepper, 1996; Maras, Lewis y Simonds, 1999 y Barnett, Bartel, Sanborn y Vitaglione, 2000).

Los estudios realizados hasta ahora presentan conclusiones contradictorias: mientras algunos no encuentran diferencias entre hombres y mujeres y otros, muchos concluyen que las mujeres alcanzan niveles relativamente más altos de prosociabilidad, incluso en estudios transculturales. Las diferencias más marcadas se dan entre adultos, pero ya se detectan en la infancia. Así, en la revisión de Eisenberg y Mussen (1989) se recoge que los niños se preocupan de ayudar más a los pares del mismo sexo que a los del sexo opuesto, mientras que adolescentes y adultos varones ayudan más a las mujeres y éstas ayudan por igual a ambos sexos.

Al igual que en el apartado anterior, es el trabajo de Eisenberg y Fabes (1998) el que ofrece datos más consistentes. Tras el meta-análisis de los estudios publicados encontraron que las diferencias ligadas al sexo eran significativamente mayores, tanto cuando se agregaban índices o cuando se considera aisladamente una conducta (ayuda instrumental, confortar o compartir), como cuando el destinatario de la conducta no se especificaba o bien era un adulto. Además, encontraron que la significatividad de las diferencias parece estar relacionada con el método de estudio: mayor diferencia con métodos observacionales y correlacionales que con métodos experimentales. La tabla 3, que es un extracto de

la elaborada por Eisenberg y Fabes (1998), nos ayuda a entender la magnitud de estas diferencias.

Variables	Clases	Número	Peso (*)
Tipo de conducta prosocial	Compartir / donar	117	.13
	Ayuda instrumental	62	.14
	Consolar	20	.17
	Persona amable /considerada	9	.42
	Índice acumulado	64	.31
Objetivo de la conducta prosocial	Niños	190	.15
	Desconocido/No especificado	59	.28
	Adultos	23	.28

\*Todos con  $p < .001$

Tabla 3: Descripción de las investigaciones diferencias sexuales vs. conducta prosocial

El posible origen de que niños y niñas difieran en las conductas prosociales que realizan puede hallarse en los distintos niveles del desarrollo, en las diferentes estilos de interacción con los padres, en los estereotipos y roles asignados o bien en los instrumentos de medida. Veamos qué papel desempeña cada una de estas posibles causas.

Un primer grupo de investigadores justifican las diferencias encontradas por el distinto nivel de desarrollo entre niños y niñas de una misma edad, en el sentido de que un mayor desarrollo social conlleva un incremento de las conductas prosociales. Así, la mayoría de las investigaciones sobre predictores de la conducta prosocial encuentran que las niñas tienden, a igual edad, a puntuar algo más alto que los chicos en factores como empatía, toma de perspectiva, capacidad de comunicación, etc.. Otro factor que las investigaciones señalan como diferenciador entre niños y niñas es el concepto y vivencia de amistad entre unos y otros; el hecho de que sea, en general, más maduro en las niñas puede provocar que estas respondan de forma más prosocial con sus iguales. En la misma línea inciden, Frydman y Ritucci (1988) al señalar que los niños parecen tener un

potencial de aprendizaje mayor, ya que encontraron que los niños respondían mejor a programas de formación sistemática que las niñas.

Un segundo grupo de investigadores establece la razón de estas diferencias en las distintas pautas educativas que los padres utilizan según sea el sexo de los hijos. Como explicamos más adelante (véase III.1. Contexto familiar), las diferencias en la forma de ejercer el control y de manifestar el afecto se encuentran relacionadas con las conductas prosociales y está suficientemente probada la diferencia de conductas de los padres según el sexo de sus hijos. También influye el modelado que ejerzan los padres, las expectativas que tengan hacia sus hijos e hijas y entre otros, los refuerzos que les concedan. Profundizar en esta línea de investigación nos lleva irremediablemente a la tercera causa de diferencias: los estereotipos, ya que si los padres actúan de forma diferencial se debe a que están condicionados por los estereotipos y las ideas generalizadas sobre los roles femeninos y masculinos.

La tercera línea, en efecto, señala que las diferencias que se achacan a las chicas y a los chicos tienen su origen en los estereotipos. Parten de que las conductas, prosociales y otras, están condicionadas por los estereotipos de género y, por lo tanto, es fácil que estos patrones de conducta diferenciales resulten reforzados o estimulados desde edades tempranas (cf. Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes, 1995).

Tradicionalmente la sociedad ha asignado papeles diferentes a hombres y mujeres y la conducta prosocial no se ve libre de ese reparto. En general, (cf. González Portal, 1992) se considera que las mujeres ayudan más, y de forma más continuada, a las personas que dependen de ellas, mientras que los hombres ayudan más en las situaciones de emergencia; las mujeres se implican en acciones de cuidado, de sensibilidad o de expresividad, mientras que los hombres lo hacen en aquellas acciones que requieren respuestas más activas o instrumentales.

Así, cuando se activan los estereotipos sociales y la persona puede controlar fácilmente su respuesta, tratará de proyectar socialmente una imagen coherente con los estereotipos sexuales que entiende son valorados positivamente por los otros. Por el contrario, cuando la persona tiene dificultad para reconocer el rol que

se le asigna, porque la situación es poco habitual o no es consciente de que se le está evaluando, es frecuente que su conducta no se ajuste al estereotipo tal como deja patente la revisión de Miller y Eisenberg (1998). También se han detectado ciertas dificultades para dar una imagen coherente con los estereotipos de género cuando se valoran índices fisiológicos o cuando la persona tiene dificultad en reconocer el rol que se le asigna (cf. Miller y Eisenberg, 1998).

Frydman y otros (1995) realizan una interesante y amplia investigación sobre cómo influyen los factores situacionales en las conductas prosociales de niños y niñas, ya que son estos factores los que pueden activar los estereotipos. Estos autores han encontrado que las chicas son más prosociales que los chicos y que esta diferencia aumenta notablemente con la edad, especialmente cuando la demanda de asistencia supone un coste elevado. En cuanto a la presencia de observadores, no parece que influya, en una situación concreta, la presencia de hombres o de mujeres.

En ocasiones, las diferencias entre niños y niñas parecen tener su origen en la tendencia en los adultos, especialmente entre los docentes, a sobrevalorar las diferencias –quizás esto se pueda explicar por el efecto «halo» de otras valoraciones que van unidas a ser niño o niña– ya que diversos estudios demuestran que la distancia entre las puntuaciones dadas por ellos son mucho mayores que las obtenidas en situaciones experimentales. Iannotti (1985), por el contrario, se manifiesta crítico con estos planteamientos, porque considera que estas afirmaciones no se ven apoyadas por los datos encontrados en las investigaciones.

Un último planteamiento, pero no por ello menos importante, es considerar que las diferencias se deben al tipo de índice prosocial utilizado y a la metodología empleada para evaluar la respuesta prosocial, tal y como señalan Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes (1995), ya que tanto el índice como la metodología parecen más ajustados a los patrones de conducta femeninos y, por lo tanto, no se recogen o se infravaloran las conductas masculinas. Eisenberg y Fabes (1998:754) señalan que, si se modificaran las evaluaciones adaptándolas más al estereotipo masculino y se plantearan situaciones en las que se dé mayor riesgo o necesidad, “los muchachos a menudo ayudarían tanto o más que las

---

muchachas". Greener y Crick (1999) insisten en esta idea al señalar, que, si se consideraran prosociales aquellas conductas que favorecen la integración o la participación de nuevos miembros en un grupo, las diferencias entre chicos y chicas desaparecerían.

La revisión documental realizada nos lleva a pensar que tienen mucho peso sobre la conducta prosocial las diferencias de género. El hecho de ser hombre o mujer, como en otros campos, determina que se ayude a unos o a otros y que se active la conducta en tales o en cuales circunstancias. Por eso, creemos que sería necesario profundizar en el estudio de la conducta prosocial desde la perspectiva de género.

Como resumen de este apartado se puede decir que,

"aunque las muchachas parecen ser más prosociales que los chicos en sus conductas, el problema de esas diferencias y su origen están aún lejos de estar resueltos. [...] en el futuro es necesario evaluar mejor el desarrollo de cualquier diferencia y de investigar los orígenes de las distintas conductas prosociales ligadas al sexo". (Eisenberg y Fabes, 1998:755).

## 2. ÁMBITO COGNITIVO

Con las teorías del desarrollo cognitivo hemos asumido la función relevante que la cognición social tiene en el procesamiento de la información social, en la interpretación de los hechos sociales, en la comprensión de la relación humana y en la solución de conflictos interpersonales. Por ello, a través de este modelo, intentaremos profundizar en los tres aspectos principales, que en opinión de Krebs y Van Hesteren (1994), están implicados en la realización de conductas prosociales:

Atender a las necesidades del otro lo que permite darse cuenta de la oportunidad de ayudar.

Evaluar la opción de respuesta en términos de estándar o de normas morales.

Planificar el proceso fijando metas y diseñando del plan de acción.

Esta división es operativa para una revisión del tema; sin embargo, desde una concepción dinámica de los procesos cognitivos, no es fácil determinar lo que corresponde a uno u otro epígrafe. Teniendo esto presente, analizaremos la capacidad de toma de perspectiva, el juicio atributivo y la capacidad de comunicación como factores necesarios para tomar conciencia de las necesidades de los otros; comentaremos el razonamiento moral como aspecto evaluador de la opción de respuesta y la capacidad intelectual como recurso, tanto para entender la necesidad de actuar como para planificar el proceso de ayuda. Es éste, desde

---

luego, un recurso arbitrario, ya que la conducta se define en interacción y todos los procesos cognitivos están implicados en la necesaria reevaluación de la situación. El lenguaje es un buen ejemplo de esta bidireccionalidad ya que si, inicialmente, contribuye a conocer la realidad del otro, posteriormente puede ser el canal que nos permita ser prosociales. Con este planteamiento coincidimos con aquellos autores que consideran que debe ser el conjunto de los aspectos cognitivos el que se activa ante una respuesta tan compleja como es la conducta prosocial.

Con la revisión de los trabajos pertinentes veremos en qué medida se pone de manifiesto una relación directa entre la conducta prosocial y el desarrollo de los procesos cognitivos, ya que parece lógico que una mayor capacidad cognitiva –global y particular de cada uno de los aspectos estudiados– se corresponda con mayor capacidad de reconocer la necesidad de ayudar a otros y la búsqueda de soluciones eficaces.

Pasemos, por lo tanto, a ver cómo se genera la información necesaria para provocar la realización de conductas prosociales.

### 2.1. CAPACIDAD DE TOMA DE PERSPECTIVA

De las posibles denominaciones para designar la forma en la que una persona es capaz de conocer a otra y de entenderla, preferimos la de «toma de perspectiva», propuesta por Selman (1980). Con este término, tal y como señalan Eisenberg y Fabes (1999), por conveniencia y porque resulta difícil de identificar los procesos de ejecución subyacentes en las tareas de toma de perspectiva, nos referiremos a la habilidad para implicarse en cualquier proceso que dé como resultado el conocimiento interno de los otros.

Para analizar cómo evoluciona la capacidad de toma perspectiva vamos a seguir las revisiones que sobre el tema han realizado, entre otros, Selman (1980), Stone y Selman (1982), Iannotti (1985), Light (1990), Leighton (1992) y Roberts y Strayer (1996). Apoyándonos en estos autores, intentaremos establecer si los

niños son capaces de ponerse en el lugar del otro, cognitiva y afectivamente, durante la primera infancia y ver si existe alguna relación entre las conductas prosociales que el niño realiza y su capacidad de toma de perspectiva.

La capacidad para comprender una situación, tal y como la vivencian otras personas, implica la adopción de perspectiva desde las dimensiones física, cognitiva y afectiva. La adopción de la perspectiva física, también llamada perceptiva o visual, implica ponerse en el punto de vista físico del otro, es decir, situarse en la perspectiva visual del otro. La perspectiva cognitiva hace referencia a la capacidad para inferir lo que la otra persona está pensando o sabe acerca de una situación dada, de las actitudes y de las expectativas del otro. Y la toma de perspectiva afectiva supone la capacidad de inferir los sentimientos y las emociones de otra persona. Sobre esta división que es la más extendida, no existe unanimidad; así, por ejemplo, López (1990), reduce estas dos últimas dimensiones a una sola, que denomina “perspectiva social”.

El estudio del desarrollo de la toma de perspectiva se ha realizado fundamentalmente en el marco del constructivismo piagetiano<sup>4</sup>, ya que, con el deseo de ratificar o refutar los planteamientos de Piaget, han sido muchas las investigaciones que intentaban determinar la presencia o ausencia de distintas habilidades en una etapa concreta del desarrollo. Dichas investigaciones han servido de base para la realización de varios intentos por determinar estructuralmente el desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva y, aunque ninguno de los estudios parece explicar de forma contundente todos los aspectos de la toma de perspectiva, creemos que su revisión puede ayudarnos a clarificar el tema. Selman (1980), por ejemplo, realiza una propuesta global en la que propone cinco niveles de desarrollo en base al modo en que se modifican tanto el concepto

---

<sup>4</sup> Aunque las investigaciones en profundidad no comenzaron hasta los años setenta, los antecedentes sobre el tema se remontan a los trabajos de Piaget y de Mead. Partiendo de estos primeros trabajos en los que caracterizan el pensamiento del niño pequeño como “inflexible y centrado” se ha tratado de determinar en qué punto del desarrollo evolutivo se lograba la flexibilidad y la descentración, a la vez que se trataba de establecer la relación existente entre la descentración *social* y la descentración *intelectual*. Los planteamientos de estos autores sobre el tema están dispersos en varias de sus obras y han sido muy difundidos. Las obras de Flavell publicadas en castellano nos ofrecen una buena síntesis de los planteamientos de Piaget y llegan a proponer un modelo nuevo que se ha convertido en uno de los mejores intentos de poner en orden la investigación sobre la toma de perspectiva.

de persona como las ideas sobre la naturaleza social de la conducta humana y, a través de los ellos, intenta explicar cómo logra el niño la capacidad de tomar la perspectiva de otros y de establecer la relación entre varias perspectivas.

“La descripción estructural entre niveles continuos [...]. Descripción de los conceptos en cada nivel sobre las personas y las relaciones, la forma en la que describe el niño la noción de función psicológica, la particular comprensión de la complejidad interna y por último describir la estrecha relación entre el relato de la perspectiva individual y la comprensión y coordinación con los puntos de vista de los otros”. ( Selman, 1980:37).

<b>Nivel 0: (3-6 años). <i>Perspectiva indiferenciada y egocéntrica</i></b>
El niño no diferencia claramente entre las características físicas y psicológicas de las personas. Los pensamientos y sentimientos son observados e identificados pero existe confusión entre la subjetividad psicológica y la objetividad física lo que lleva a la confusión entre actos y sentimientos o entre conductas intencionales o no. Entiende que entre él y los otros existen claras diferencias físicas pero no reconoce las psíquicas. Por eso en esta etapa la perspectiva es subjetiva ya que no reconoce como idéntica una situación; la toma de perspectiva está limitada por la incapacidad de diferenciar claramente entre el sí y el otro y por no comprender aún las relaciones de causalidad entre las razones del otro y su conducta. Podemos decir, por tanto, que en esta etapa sólo hay diferencias en la perspectiva perceptiva.
<b>Nivel 1: (5-9 años ). <i>Perspectiva diferenciada y subjetiva.</i></b>
El avance de este nivel radica en la clara diferenciación entre las características físicas y psíquicas de una persona, lo cual nos permite, a su vez, distinguir los actos intencionales de lo que no lo son. Esta toma de conciencia genera un nuevo conocimiento sobre las personas: el que cada una tiene un vida subjetiva propia. De cualquier modo se piensa todavía que los estados de subjetividad del otro se pueden entender simplemente por la observación física. La toma de perspectiva se concibe de forma unilateral, es decir, sólo desde el impacto sobre el actor.
<b>Nivel 2: (7-10 años). <i>Perspectiva auto-reflexiva y recíproca.</i></b>
Los cambios de la etapa anterior permiten al niño avanzar mentalmente fuera de él y ponerse en el punto de vista de los demás y comprender tanto sus pensamientos y sentimientos como sus acciones. El niño comprende que las personas, al manifestarse socialmente, pueden optar por una determinada apariencia y, a la vez, aumenta su conocimiento sobre los estados emocionales que ahora reconoce potencialmente múltiples. Al final del estadio comienza a entender que cada individuo conoce su propia perspectiva y la del otro y que ambos pueden hacer inferencias sobre los demás.
<b>Nivel 3: (de 10 años hasta los 15 años). <i>Tercera persona y toma de perspectiva mutua.</i></b>
Entiende que uno se puede sustraer a la relación interpersonal y puede observarla desde una perspectiva nueva: él mismo y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona que observará las relaciones interpersonales como un observador imparcial. Ve a los demás como personalidades estables, descubre que tanto él como otros pueden tener en cuenta simultáneamente y de forma recíproca el punto de vista de los demás. En este estadio los niños perciben que las relaciones interpersonales, la amistad o la confianza son recíprocas y llegan a comprender que los comportamientos se deben mantener y ser coherentes a lo largo del tiempo.
<b>Nivel 4: (aproximadamente desde los 12 años hasta adultos). <i>Perspectiva social o sociológica.</i></b>
Reconoce la existencia de muchas dimensiones en la relación interpersonal, desde las más superficiales hasta las más profundas. Va más allá de la perspectiva mutua para situarla en el marco del sistema social ya que ahora entiende a las personas como sistemas complejos en los que se integran diversos rasgos y valores y que las perspectivas entre las personas forman una red o sistema, cristalizando en la perspectiva de la sociedad, la moral, etc. Se da cuenta que la comprensión de los otros se favorece cuando se tiene en cuenta el punto de vista compartido por todos. También llega a comprender que la relación diádica puede

subordinarse a la perspectiva del grupo.

El concepto de persona refleja que comprende que los otros pueden tener puntos de vista diferentes en función tanto de sus valores o creencias internas como frente a las acciones sociales externas.

Tabla 4: Etapas de la adopción de perspectiva. Selman (1980)

---

Cada estadio, como se puede ver en la tabla 4, los denomina Selman (1980) con dos términos<sup>5</sup>; con el primero califica el concepto de persona y con el segundo expone el concepto de relación.

A pesar del reconocimiento de los planteamientos de Selman y de otras propuestas próximas, sigue abierta la discusión sobre la utilidad de los estadios para explicar la evolución de la toma de perspectiva y también sobre el momento del desarrollo en el que se alcanza la toma de perspectiva. Respecto al primer tema, Light (1990), apoyándose en sus propias investigaciones y en las de Higgins, señala que existen pocos motivos para suponer que los “niveles”<sup>6</sup> reflejan etapas de desarrollo en un sentido neto y ordenado y que, en cambio, el proceso de adopción de roles se podría encontrar en cualquier momento de la vida.

Desde la perspectiva de aquellos que defienden un proceso en etapas existe bastante unanimidad al señalar que estos estadios no son rígidos, ya que el contexto, la educación y otros factores del desarrollo les pueden afectar. Esto, a su vez, puede provocar que no todos los adultos lleguen a los últimos estadios o que en los diversos acontecimientos sociales no razonemos de acuerdo con el nivel superior para el que estamos capacitados, ya que, a pesar de la estrecha relación de la toma de perspectiva con el desarrollo cognitivo, en ocasiones, factores personales o de otra índole interfieren en su ejecución. Light (1990) insiste en este aspecto cuando señala que, incluso en los adultos, se da cierta “incapacidad” que no puede achacarse a falta de desarrollo sino a otros aspectos que determinan que esa habilidad no se ponga en juego, como pueden ser la falta de atención o la falta de sensibilidad hacia el punto de vista de la otra persona.

---

<sup>5</sup> En la publicación en castellano de 1989 Selman opta por un sólo calificativo para cada estadio; en esta exposición se ha optado por mantener el nombre completo de cada estadio por considerar que puede ser más clarificador.

<sup>6</sup> El entrecomillado es del autor y con él hace referencia a los autores que, como Selman, Flavell y otros, tratan de establecer unos niveles de desarrollo de la toma de perspectiva (cf. Light, 1990:54).

Respecto al segundo tema de discusión, son muchos los autores que, apoyándose en los resultados de sus diversos estudios, demuestran que los niños son capaces, mucho antes de los que indicaban Piaget o Selman –al menos en alguna medida–, de ver, de pensar y de sentir como los otros ven, piensan y sienten. Así, mientras Hoffman, Paris y Hall (1995:297) señalan que “los preescolares aparentemente son conscientes de los estados psicológicos internos y de su función para motivar el comportamiento”, Light matiza que

“es evidente que la primera infancia y la infancia media son períodos en los que se da un rápido desarrollo de la adopción de roles. Si bien es fácil aceptar que es una capacidad con un desarrollo más temprano de lo que se había dicho aún no está claro cuál es la mejor manera de conceptualizar estos cambios con la edad”. (Light, 1990:56)

Parece que la presencia o ausencia de alguna habilidad psicológica es importante, pero también lo es que el niño sienta la necesidad de tener en cuenta la perspectiva del otro. Por lo tanto, tenemos indicios de por qué se produce éxito en la tarea (habilidad más motivación), pero no sabemos la causa del fracaso; no sabemos por qué un niño pequeño demuestra capacidad de tomar en cuenta el punto de vista del otro, mientras que otro de mayor edad es incapaz, en un momento determinado, de poner en juego esta habilidad.

Para solucionar algunos de los problemas que hemos señalado quizás se deban utilizar otras explicaciones que ofrezcan puntos de vista diferentes al constructivista. En este sentido nos parecen especialmente interesantes las propuestas de Light (1990) y de Turiel (1989), ambas vinculadas al estudio de la conducta social y a la importancia de las experiencias de interacción social.

Light (1990) indica que, a partir de la experiencia, el niño descubre la relación entre determinados acontecimientos y también reconoce la relación entre los acontecimientos y las emociones; posteriormente generaliza este conocimiento y gracias a ello puede llegar a entender a las otras personas. Esta experiencia puede facilitar que el niño haga inferencias en una situación concreta, aunque no haya alcanzado la capacidad de adoptar la perspectiva del otro, ya que

“el desarrollo de las inferencias explícitas de la adopción de roles puede considerarse, por lo tanto, como un proceso gradual de abstracción a partir de los patrones de interacción en los que el niño ya toma parte activamente”. (Light, 1990:58).

Turiel (1989) ofrece una segunda alternativa; considera este autor que la adopción de perspectivas no sigue el modelo por etapas y que las contradicciones antes encontradas pueden superarse si consideramos que los

“dominios sociales contienen razonamientos lógico-matemáticos y conceptos físicos y por tanto no forman sistemas secuenciales de reorganización estructural [o bien cuando consideramos que hay] dominios de conocimiento que se construyen en interacción con el medio social”. (Turiel, 1989: 57).

En su opinión el conocimiento de los pensamientos y de los sentimientos de las personas concretas se

“obtiene y reproduce mediante el uso de métodos que incluyen actividades tales como la observación, la imitación y la adopción a nivel simbólico de la perspectiva de los demás”. (Turiel, 1989: 55).

Por tanto, será el nivel conceptual alcanzado el que condiciona el uso de un determinado método, su precisión y su alcance.

Como el estudio de la toma de perspectiva tiene un interés especial en la comprensión de las conductas prosociales de los niños, no es suficiente un acercamiento al tema de forma global, sino que es necesario profundizar en los diversos aspectos de la toma de perspectiva, especialmente cuando encontramos opiniones diferentes, ya que

“las intercorrelaciones positivas entre diversas tareas de adopción de roles [...] son normalmente modestas [y, sin embargo, otros estudios] han encontrado poca o ninguna evidencia de un factor general subyacente a todas las tareas”. (Light, 1990:53)

Esto nos lleva a analizar individualmente cada una de las diversas tareas de toma de perspectiva: física, cognitiva y afectiva.

### 2.1.1. Toma de perspectiva física

La toma de perspectiva física es la más cognitiva y la menos social de las tres; por tanto, ésta es la que más depende de la capacidad de representación espacial y menos del entendimiento de los demás.

El estudio de las respuestas de los niños en la prueba de «las tres montañas» diseñada por Piaget e Inhelder (1956-1947) se ha convertido en una referencia

básica para todos aquellos que se ocupan de determinar el egocentrismo visoespacial de los niños. En opinión de Piaget e Inhelder, los niños de cuatro y cinco años son todavía incapaces de imaginar otra perspectiva que no sea la suya; posteriormente, Flavell (1984), Selman (1980), Stone y Selman (1982) apoyan, aunque con matices, esta idea. Sin embargo, tanto Iannotti (1985), Light (1990) o Leighton (1992) como López, Sánchez y Jiménez (1988) y López (1994) consideran que la comprensión del punto de vista físico del otro la alcanza el niño con mayor precocidad de que lo que apuntaba Piaget o, al menos, que lo logran parcialmente en edades tempranas. Para apoyar esta idea, Light (1990) recoge diversos estudios<sup>7</sup> en los que se demuestra claramente que los niños de dos años en adelante ofrecen indicios claros del reconocimiento de la experiencia visual de otros. Las diferencias con los resultados encontrados por Piaget parecen ser debidas a las pruebas<sup>8</sup> utilizadas para evaluar la capacidad de toma de perspectiva, tal y como indica Leighton:

"Toda la evidencia discutida hasta ahora sugiere que la habilidad para tomar la perspectiva visual de otra persona es una competencia que se desarrolla gradualmente y mucho antes de lo que Piaget y sus seguidores sostenían. Niños de tan sólo 3-4 años son perfectamente capaces de reconocer la perspectiva de otra persona cuando son examinados en situaciones en las cuales un solo objetivo, sencillo y familiar está envuelto y el contexto implica una sola relación espacial. Otra conclusión sugerida es que los resultados [...] son altamente dependientes de los materiales particulares, de las instrucciones y de las preguntas empleadas [...]. Los niños pequeños muestran diferencias individuales pronunciadas en sus habilidades para tomar la perspectiva de otra persona" (Leighton 1992:44-45).

En general, se ha encontrado que, tanto cuando los materiales son más próximos y familiares<sup>9</sup> como cuando se exigen menores destrezas lingüísticas, los

---

<sup>7</sup> Niños de dos años giran un dibujo para mostrárselo a otra persona; niños de tres o cuatro años pueden esconder con éxito una muñeca a una o varias personas, etc.

<sup>8</sup> No es nuestra intención detenernos en este tema, para cuya ampliación remitimos a las interesantes revisiones realizadas por Enesco (1985) López, Sánchez y Jiménez (1988) de las que se desprende que los resultados están condicionados por las características del material utilizado, por la tarea propuesta y por el tipo de pregunta o respuesta que se le formule al niño. También defienden este planteamiento Borke (1971) Denham (1986), Light (1990) y Leighton (1992).

<sup>9</sup> Por ejemplo, cuando se trabaja con personas, muñecos o fotos de objetos que el niño conozca los resultados mejoran.

resultados indican un fuerte adelanto<sup>10</sup> en la comprensión del punto de vista del otro. El problema que se plantean tanto Light como Leighton es si estos cambios no conllevan que las tareas sean cualitativamente diferentes y, que por tanto, estemos evaluando dos capacidades diferentes; pero todo apunta a que los niños de cuatro y cinco años son ya capaces de *descentrar* sus perspectivas visuales.

### 2.1.2. Toma de perspectiva cognitiva

Inspirados en los estudios sobre la adopción de la perspectiva del otro en el plano visual y espacial se han realizado notables esfuerzos para diseñar procedimientos de evaluación de las habilidades del niño para comprender lo que el otro sabe o piensa.

Los trabajos de De Vries (1970) fueron el punto de partida para llegar a demostrar que, a partir de los seis o siete años, los niños

“pueden empezar a comprender que sus propios pensamientos pueden incluirse como objetos del pensamiento del otro” (Light, 1990: 50).

Las investigaciones diseñadas para evaluar la toma de perspectiva cognitiva son muy variadas y se han centrado, básicamente, en tres aspectos bien distintos: la comunicación, el juego y las narraciones.

Los trabajos que revisa Light sobre la capacidad de comunicación le llevan a afirmar que

“no cabe duda de que los niños en edad preescolar pueden en *cierta*<sup>11</sup> medida, ajustar sus producciones para que se adapten a los requisitos del que escucha<sup>12</sup>” (Light, 1990:51).

y, aunque no siempre lo hacen, esto no refleja

“tanto una incapacidad para adoptar roles, como una incapacidad para ocuparse adecuadamente del oyente” (Light, 1990:51)

---

<sup>10</sup> Leighton (1992:41-42), tras revisar diversos trabajos, afirma que sus autores “encontraron una forma rudimentaria de role-taking, que permite una comprensión de lo que la persona ve, en todos los niños de tres años y en alrededor del 50% de los dos años [...] dieron respuestas correctas”.

<sup>11</sup> El autor escribe esta palabra en letra cursiva.

<sup>12</sup> Light (1990) reseña diversos trabajos en los que los niños de preescolar son capaces de adaptarse al nivel de comprensión del oyente cuando saben que los otros son más pequeños, no pueden oírles o no disponen de la misma información que ellos.

o de reconocer que la tarea que se le presenta requiere ese conocimiento.

El análisis del juego es uno de los recursos utilizados para delimitar la capacidad del niño para inferir lo que el otro está pensando o lo que sabe acerca de un hecho (juego) particular. En este ámbito han sido especialmente interesantes los trabajos de DeVries –basados en investigaciones hechas con el juego de las *monedas* o los *chinos* a niños de 3 a 7 años– que le llevaron a señalar cinco etapas que siguen una evolución cronológica (cf. tabla 5) y que contribuyen a explicar el proceso desde la falta de consideración del papel del otro en el juego hasta la anticipación de la conducta del otro.

Primer nivel	Los niños no reconocen la posibilidad de una perspectiva diferente a la suya; la mayoría no llega a entender el juego
Segundo nivel	Se dan cuenta de que hay perspectivas. Respetan un poco más las reglas aunque no llegan a entender el carácter competitivo del juego; ayudan al oponente dejando una mano sin cerrar o indicando claramente dónde tienen la moneda.
Tercer nivel	Reconocen las diferencias motivacionales entre su oponente y él. Su forma de actuar no demuestra una comprensión total de la situación.
Cuarto nivel	Hay un encubrimiento irregular de la moneda
Quinto nivel	Aparece el patrón de conducta típico, es decir, cambiar la moneda de mano tanto al esconderla como al adivinar. Son capaces de considerar la estrategia probable del oponente y de modificar su conducta de acuerdo con ello. Se apoyan en verbalizaciones, miran a la cara del otro, etc.; elementos todos que demuestran claramente que el otro está siguiendo una estrategia y si quiere ganar él tendrá que descubrirla, a la vez que debe modificar su propia estrategia para que el otro no la descubra antes.

Tabla 5: Etapas del desarrollo de toma de perspectiva cognitiva

Otras propuestas interesantes son las de Denham (1986) y las de Pilow y Mash (1998). Denham propuso, para incrementar la validez contextual, la utilización de marionetas en un juego con el que se trataba de comprobar cómo los niños eran capaces de controlar la información privilegiada de que disponían.

Por su parte Pilow y Mash también propusieron un juego con marionetas que posibilita la evaluación de cómo el niño identifica dibujos y permite analizar las explicaciones que dan sobre los posibles errores que comete la muñeca.

Selman es el principal referente para los que estudian la toma de perspectiva cognitiva a partir de la evolución en los niños de la capacidad de respuesta a dilemas. Los resultados obtenidos a través de este método parecen diferir de los encontrados con los métodos anteriores; pero, una vez más, aparece la dificultad de la prueba como causa de los datos discrepantes.

### 2.1.3. Toma de perspectiva afectiva

La toma de perspectiva afectiva tiene reconocido un papel fundamental como determinante de la conducta prosocial, ya que, al mejorar la identificación y comprensión de los sentimientos ajenos, es de esperar que la simpatía y la ayuda aumenten.

También en este aspecto los planteamientos de Piaget –en los que se concluía que los niños no eran capaces de determinar los sentimientos de los otros hasta la etapa de primaria– han sido revisados en estudios posteriores y se ha llegado a demostrar que los niños alcanzan con mayor precocidad cierta comprensión de los sentimientos de los otros, siempre que la situación de la tarea sea sencilla y que los sentimientos que se pretendan evaluar sean conocidos por los niños<sup>13</sup>. Es más, el reconocimiento de emociones básicas parece hacerse patente desde el nacimiento, ya que los niños muy pronto expresan, reconocen e imitan las emociones de las personas que los rodean.

En torno a los tres años parece observarse un notable progreso evolutivo. Estos niños se ayudan en el proceso de toma de perspectiva afectiva del lenguaje utilizándolo para marcar<sup>14</sup> las diferencias entre ellos y los demás (Schultz, Izard y Ackerman, 2000), en especial cuando se les pide que identifiquen sentimientos contrarios a los que él siente en ese momento (Denham, 1986). Pero todavía se

---

<sup>13</sup> Cf. Case, (1989:205 y ss.) o Goldstein y Michaels (1985:26).

<sup>14</sup> Denham reseña que es frecuente que cuando a un niño se le pide que informe de sentimientos de otros éste señale “pero yo no me sentía así”.

---

centran en aspectos globales y, aunque son capaces de determinar la causa de un sentimiento, no llegan a establecer la relación entre las expectativas que el otro niño se hace ante una realidad y lo que ha conseguido; será posteriormente<sup>15</sup> cuando los niños logran darse cuenta de la magnitud de la discrepancia entre los deseos de la persona y lo que obtiene y son conscientes de que esta diferencia entre deseo y realidad puede determinar su estado emocional.

Los estudios sobre la toma de perspectiva afectiva revelan la existencia de problemas metodológicos importantes, que afectan tanto al modo de conocer lo que un niño sabe de las emociones y de los sentimientos de otro como a la forma de determinar su validez contextual.

Así, aunque los recursos utilizados se han reducido prácticamente a tres, el primero por su frecuencia y viabilidad es el reconocimiento de la expresión de emociones en otros a través de fotos o dibujos, según la propuesta de Borke (1973); el segundo lugar lo ocupan las observaciones de verbalizaciones espontáneas de los niños en situaciones, preferentemente de juego, ya sean éstas experimentales o naturales; y en tercer lugar se encuentra la observación de sus expresiones emocionales ante las conductas de otros. Los dos últimos recursos han sido prácticamente abandonados por sus dificultades de interpretación.

En cuanto a la validez, lo más idóneo para realizar estas investigaciones parece que es recurrir a estudios contextuales. Por ejemplo, en un interesante trabajo, Dunn (1990) refiere estudios<sup>16</sup> propios realizados con niños de dos años en torno a la interacción de los niños con sus hermanos y madres en ambientes naturales; los datos obtenidos le permitieron llegar a la conclusión de que “los

---

<sup>15</sup> No hay coincidencia en la edad ya que, mientras para Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cook (1989) esta estabilidad se alcanza entre los nueve y los once años, para Ortiz (1999:108) es a partir de los seis años cuando los niños “comprenden que no es la situación objetiva sino la evaluación personal lo que explica la emoción”.

<sup>16</sup> Los estudios de Dunn se centran fundamentalmente en el ámbito familiar, no sólo por el interés que él ha demostrado sobre la familia sino porque era el medio más natural en el que el niño podía demostrar si era capaz de comprender los sentimientos o deseos de los otros, ya que la comprensión social se demuestra en las interacciones y en los primeros años las interacciones estaban reducida, hasta hace poco, al ámbito familiar. En el momento presente en el que la asistencia a guarderías se ha convertido en un hecho cotidiano para muchos niños los estudios se podrán realizar, también, en el ámbito escolar y es posible que los datos terminen de clarificar la situación.

niños de tres años eran capaces de leer y de anticipar los sentimientos de sus hermanos y de reaccionar de acuerdo con ellos” (Dunn 1990:33); algunos niños, a los 14 meses, eran capaces de realizar conductas con intención de molestar a su hermano y anticipar la respuesta de la madre<sup>17</sup> un 43% de los niños de 18 meses y un 48% de los niños de 24 meses. También son claros los resultados si se analizan las conversaciones sobre sentimientos; los niños hablan de sentimientos y emociones al hablar con sus padres o cuando realizan juegos de ficción y son capaces de manipular sus sentimientos cuando persiguen un objetivo concreto<sup>18</sup>.

Dunn (1990) apoya la necesidad de realizar los estudios sobre la capacidad de toma perspectiva de los niños en ambientes naturales e indica que dentro del contexto familiar, los niños empiezan a mostrar un conocimiento social mucho antes de lo que cabría esperar en tareas experimentales más formales; y pone como ejemplo que los niños de dos años, que apenas han empezado a intentar analizar los motivos y los sentimientos –tanto los suyos como los de otras personas–, ya muestran interés y prestan atención al cómo y al porqué se comportan las personas del modo en que lo hacen, al menos en algunos contextos

“y parece muy plausible que el análisis de las causas y consecuencias de los sentimientos en el contexto emocional de las disputas y de los juegos familiares y la experiencia de representar las emociones de otros en juegos compartidos con los hermanos contribuya al desarrollo de esta inteligente preocupación por los demás. También hay otras características de la vida familiar que son, sin duda, importantes: el conocimiento y la intimidad entre los miembros de la familia, el mundo compartido de los hermanos, la intensidad emocional de las relaciones, la expresión libre de estas emociones y la continua corriente de explicaciones de las madres acerca de por qué las personas sienten y se comportan del modo que lo hacen”.  
(Dunn, 1990: 42)

Una vez analizadas cada una de las dimensiones de la toma de perspectiva debemos plantearnos que relación se da entre ellas. En algunos estudios parece

---

<sup>17</sup> Dunn, señala que sólo un 4% frente al 66% de los niños pequeños reclama la atención de su madres según sea el iniciador del conflicto o sea su hermano mayor el que le molesta a él.

<sup>18</sup> En ese sentido son clarificadores los datos de Dunn, pero también lo es la observación de interacciones entre padres e hijos en situaciones naturales, casi todos hemos podido observar como un niño cambia el tono para convencer a sus padre de que está muy cansado y debe cogerlo “ayupa” o los gestos de tristeza que pone para conseguir que le dejen jugar con algo.

Otra línea de observación interesante son las conversaciones con sus muñecos o con sus compañeros de juego sobre los sentimientos mientras realizan juegos de ficción.

---

demostrado que cuando un niño adopta la perspectiva de otra persona y, por tanto, se descentra de su propio punto de vista, puede hacerlo tanto si se trata de adoptar la perspectiva visual como si se trata de comprender lo que la otra persona sabe, cree o siente (cf. Denham, 1986; Case, 1989; Strayer, 1992).

Sin embargo, Iannotti (1985:52) plantea que la actuación en las tres medidas de toma perspectiva son relativamente independientes, ya que se ha comprobado que con frecuencia la toma de perspectiva afectiva mantiene correlaciones más bajas con la cognitiva y perceptiva que si se comparan éstas entre sí. La causa parece encontrarse en la mayor familiaridad con la adopción de roles afectivos, lo cual lleva a que el niño manifieste un buen nivel de competencia aún cuando la toma de perspectiva perceptiva y cognitiva no se ha desarrollado. En otras ocasiones podemos encontrar que algunos niños y adolescentes, que son capaces de entender la perspectiva de otro en un problema cognitivo o académico, no lo son cuando el problema se da en la interacción con otros. Parece, por tanto, que en algunos momentos, o en algunas personas, no discurren paralelamente esa capacidad de asumir la perspectiva del otro a nivel cognitivo y social.

Selman (1980) y Goldstein y Michael (1985) coinciden al señalar que es necesario considerar la distinción entre la estructura y el contenido si se quieren analizar los aspectos de la habilidad de toma de perspectiva para alcanzar el éxito en una situación particular. La estructura de las tareas consiste en las operaciones cognitivas necesarias, mientras que el contenido de la toma de perspectiva se basa en los conceptos particulares necesarios para llegar a una solución de la tarea. Para que un niño llegue a preguntarse sobre los sentimientos de los otros necesita haber alcanzado cierto conocimiento de esa emoción y del estereotipo cultural.

Light (1990) se plantea, a la luz de estos datos, si se puede considerar la adopción de roles como una habilidad o disposición general. Para ello aplicó a un grupo de setenta niños de cuatro años, ocho medidas de adopción de roles y encontró que todas las interacciones fueron positivas y significativas. Sin embargo, otros estudios, que cita el mismo autor, ponen en evidencia una falta de correlación entre las distintas tareas de toma de perspectiva, lo cual nos llevaría a decir que éstas son relativamente independientes entre sí. Ante esta contradicción de los datos, la misma Light señala que lo que parece quedar demostrado es que

“existen innumerables dificultades metodológicas que pueden reducir los niveles de correlación” (Light, 1990:53).

#### 2.1.4. Toma de perspectiva y conducta prosocial

Una vez revisados los componentes de la toma de perspectiva, su evolución y las dificultades de evaluación, es preciso determinar la relación que mantiene esta habilidad cognitiva con la conducta prosocial. Diversas líneas de investigación han tratado de comprobar la correlación existente entre las diferentes tareas de adopción de roles y la conducta social y han encontrado correlaciones positivas entre la capacidad de toma de perspectiva y la conducta prosocial; de estas investigaciones citamos como ejemplos las de Zahn-Wasler, Iannotti y Chapman (1982), Iannotti (1978 y 1985), Denham (1986), (Carlo, Knight, Eisenberg y Rotenberg, 1991), Strayer (1992) y López (1994).

Surgen, no obstante, algunas dudas sobre las correlaciones encontradas entre la toma de perspectiva y la conducta prosocial; en opinión de Light (1990:54), estas dudas aparecen ante la dificultad de definir y de medir las conductas prosociales; sin embargo, esas correlaciones son más claras cuando se establecen con las conductas antisociales, ya que se han obtenido pruebas claras de que niños con conductas agresivas y trastornos emocionales manifestaban deficiencias en la adopción de roles. Según Light

“la gran cantidad de investigaciones [...] revisadas ha mostrado, aunque de forma limitada y restringida, una conexión positiva entre las medidas de adopción de roles y los índices de habilidad social de los niños. La hipótesis que ha motivado gran parte de estos trabajos, a saber, que la adopción de roles constituye el desarrollo cognitivo clave que subyace al crecimiento de la habilidad social, no carece de base. Pero las dudas planteadas acerca de la validez del constructo de la adopción de roles y acerca de la idoneidad de algunos índices de conducta social proyectan una sombra importante y no puede afirmarse que este enfoque haya contribuido mucho al conocimiento detallado del desarrollo de la conducta prosocial” (Light, 1990: 55)

Iannotti anima a seguir investigando sobre el papel que los procesos cognitivos y afectivos pueden tener en las distintas conductas prosociales ya que, tal y como señala él en la conclusión de su investigación,

---

“la falta de una relación consistente entre toma de perspectiva y conducta prosocial en el marco natural implica que al menos para los preescolares la capacidad de entender el punto de vista o cogniciones de otros no asegura una conducta prosocial, claro que tal actitud puede ayudar al chico a encontrar alternativas a la conducta prosocial. Necesitamos determinar qué induce a algunos chicos a aplicar la toma de perspectiva en el contexto prosocial. La interpretación de los chicos de las emociones de los demás y sus relaciones (de las emociones) con la conducta prosocial, particularmente espontánea, también merece más atención”. (Iannotti, 1985:54)

Denham (1986:729) no sólo encuentra relación significativa entre las conductas prosociales y la capacidad de conocimiento afectivo, sino que reconoce el valor predictor de la capacidad de conocimiento emocional. Einserberg y Fabes (1998:730), en su reciente revisión sobre el tema, señalan –apoyados en treinta trabajos realizados desde 1979– que se establece relación positiva entre la conducta prosocial y los tres tipos de toma de perspectiva; relación aún más importante, si cabe, ya que solamente en tres de los treinta trabajos analizados se han encontrado correlaciones significativas negativas con la conducta prosocial, en concreto en los estudios de Barret y Yarrow de 1977, Lemare y Krebs de 1983 y en el ya citado de Iannotti de 1985.

Como conclusión de este apartado podemos señalar que la capacidad para saber ponerse en el punto de vista, es decir, de ser capaz de intentar seguir los procesos cognitivos y emocionales de otra persona, se adquiere en la etapa infantil, ya que los niños, desde los tres o cuatro años, demuestran cierta capacidad mental para ponerse en el lugar de los demás cuando las situaciones y las personas les son familiares; no obstante, es en la etapa de primaria cuando mejora la capacidad de entender distintas perspectivas y pueden interpretar mejor sus intenciones, sentimientos, pensamientos y conductas. El desarrollo que el niño alcanza en la etapa escolar le permite lograr la comprensión y la asimilación del mundo social suficiente como para poder abordar un problema desde dos perspectivas, la suya y la de otro, tal y como lo confirman los trabajos de Zanh-Wasler y Chapman (1983), López y otros (1988 y 1994) y de Leighton (1992).

También es posible concluir, “a partir de la investigación empírica existente sobre el tema [...] que es un mediador de la conducta prosocial” (López, 1994: 41-42), ya que tanto el desarrollo de la capacidad de ponerse en el punto de vista perceptivo como la capacidad para conocer los pensamientos, sentimientos y motivaciones de los demás está asociado al desarrollo prosocial, a la vez que favorece los sentimientos empáticos y permite al sujeto hacerse una idea exacta de lo que sucede y del tipo de respuesta adecuada, lo cual, sin duda, determina la eficacia en la ayuda suministrada. Esta relación es más estrecha si la toma de perspectiva es relevante para la tarea prosocial y si el niño tiene las habilidades sociales pertinentes (por ej.: asertividad) y la motivación emocional (por ej.: simpatía) para actuar en el conocimiento obtenido por la toma de perspectiva. Las habilidades de toma de perspectiva se relacionan con el discernimiento de las necesidades de los otros, provee la sensibilización para la ayuda y evoca la motivación afectiva para la acción prosocial (ej.: simpatía, empatía o culpa) (Eisenberg y Fabes, 1998).

Hemos avanzado la existencia de problemas teóricos y metodológicos y de contradicciones no resueltas; queda aún pendiente por tanto un vasto e interesante campo de estudio que

“deben centrarse (en el futuro los trabajos) sobre los mediadores y moderadores asociados entre la toma de perspectiva y la conducta prosocial”. (Eisenberg y Fabes, 1998:731).

## 2.2. RAZONAMIENTO MORAL

El papel predictor que desempeña el razonamiento moral sobre la conducta prosocial obliga a detenernos en su estudio, ya que, si muchas prescripciones morales son por naturaleza prosociales, parece lógico esperar que un alto nivel de razonamiento moral esté asociado, tanto teórica como empíricamente, con las conductas prosociales de niños y de adultos.

Este planteamiento es avalado por diversos autores; así

---

"Teóricos como Kohlberg han argumentado que el razonamiento moral influye en las decisiones y conductas morales de los individuos. Consistente con esto, el razonamiento moral, incluyendo el juicio moral prosocial parece correlacionar con el desempeño de conductas prosociales aunque las asociaciones empíricas son modestas generalmente" (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991: 850)

Sin embargo, Roche (1982) y López (1994), aunque coinciden en reconocer que un elevado nivel de juicio moral favorece la realización de conductas prosociales, señalan que no parece ser ésta una razón suficiente, bien porque –en opinión de Roche– el niño puede conocer y entender la situación y, sin embargo, no comportarse de forma prosocial, o bien porque –como señala López– las diferencias personales o situacionales pueden afectar a la conducta moral y prosocial.

No pretendemos aquí estudiar todos los posibles aspectos del desarrollo moral una vez que han sido suficientemente divulgados y comentados<sup>19</sup>, sólo analizaremos su relación con la conducta prosocial a lo largo del desarrollo infantil. Establecer una relación directa del razonamiento moral con la conducta prosocial y altruista conlleva algunos problemas que conviene que tengamos presente. En este sentido nos parece especialmente clarificadora la revisión, hecha por Blasi<sup>20</sup> en 1980, de diecinueve estudios realizados entre 1971 y 1977 ya que encuentra que

“once ofrecen una confirmación clara y no ambigua de la hipótesis que relaciona el conocimiento moral y la conducta altruista, cuatro presentan resultados negativos mientras que los otros cuatro proporcionan datos ambiguos o mixtos” (Blasi, 1989:378).

Tras esta revisión Blasi pone de manifiesto varios problemas; en primer lugar plantea el conflicto que se puede ocasionar entre

“el altruismo y otras consideraciones morales tales como la obediencia, las expectativas sociales y las responsabilidades” (Blasi, 1989:366).

Esto parece especialmente preocupante en los dilemas kolberianos, ya que las preguntas orientadas hacia los valores altruistas son poco importantes frente a

---

<sup>19</sup> Para una revisión, en castellano, remitimos a los trabajos, recientemente publicados, de Pérez-Delgado y Mestre (1999) y al capítulo sobre el desarrollo moral de Etxebarria (1999).

<sup>20</sup> Este estudio se publicó en castellano en 1989 y, al ser ésta la versión que hemos podido consultar, a partir de aquí la citaremos con esta fecha.

las preguntas orientadas hacia las prohibiciones, las leyes, las obligaciones formales o la obediencia hacia la autoridad, lo que provoca que, en este tipo de dilemas, la elección de un acto que pudiera considerarse altruista implicará simultáneamente la violación de una ley o de una prohibición.

En segundo lugar, plantea que

“la moralidad del altruismo no puede decidirse *a priori* y objetivamente, e incluso pueden asignarse distintas etiquetas al mismo patrón de acción físico y concreto dependiendo de si se corresponde o está en conflicto con criterios más generales de moralidad” (Blasi, 1989:366).

Parece obvio este comentario, especialmente cuando no se cuidan las estrategias de evaluación de las conductas prosociales o altruistas, tanto en lo referente a la manipulación experimental como al conocimiento de cómo perciben la situación los participantes. En este sentido se pregunta Blasi si podemos suponer que es irrelevante, con respecto a la decisión moral del niño, el que se pregunte sobre su voluntad de compartir algo que ha ganado en un juego o algo que se le ha dado por el experimentador sin ninguna razón aparente. Por otro lado, nos encontramos con la dificultad de delimitar entre algunas conductas prosociales-morales y otras muy alejadas de ellas, ya que la generosidad puede llegar a ser imprudencia<sup>21</sup> o la ayuda ocultar la irresponsabilidad.

El tercer y último aspecto que hay que tener en cuenta está relacionado con los cambios debidos a la edad:

“además de estas consideraciones los criterios que determinan la moralidad del hecho de ayudar o de compartir pueden ser diferentes en distintas edades.” (Blasi, 1989:366).

De hecho los niños pequeños consideran que se debe ayudar a las personas más próximas (familia-amigos), pero no dicen que nadie no sea merecedor de ayuda; sin embargo, los adolescentes se guían por características psicológicas o morales y consideran que deben ayudar a todo el mundo, pero

“en un 73% de los casos afirman que era innecesario o equivocado ayudar a personas que no lo pidieran, a quienes fueran demasiado orgullosas, pudieran hacerlo por ellos mismos o a los que no ayudaron a otros” (Blasi, 1989:367).

---

<sup>21</sup> Como por ejemplo, prestar los apuntes fechas antes de un examen sin asegurar su devolución a tiempo o prestar un coche a quien no tiene carné de conducir.

Los cambios de edad parecen permitir una mayor relación entre el razonamiento moral y la conducta

"porque el abandono de las conductas justificativas producen un fuerte motivo para mantener la consistencia entre las actitudes y las conductas en las etapas más altas del desarrollo. (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991:850).

La edad juega su papel como mediador en tanto se vincula a cambios en el desarrollo. Desde la etapa de educación infantil se ha podido comprobar que se podía establecer una relación significativa entre el razonamiento moral, la empatía y la conducta prosocial hacia iguales y hacia los adultos. Así, en un interesante trabajo de Miller, Eisenberg, Fabes y Shell (1996) en el que tratan de establecer la relación entre el razonamiento moral y la conducta prosocial se afirma que

"estos hallazgos sugieren que los procesos afectivos de auto-orientación y orientación hacia los otros pueden estar relacionados con procesos cognitivos análogos en los niños de preescolar y que estos se asocian en la dirección esperada con conducta prosociales hacia iguales y adultos". (Miller, Eisenberg, Fabes y Shell, 1996:218).

En la niñez media, el desarrollo prosocial se vincula, también, con los cambios en el razonamiento moral y ambos parecen determinados por el progreso en la toma de perspectiva o de la empatía (Zahn-Wasler y Smith, 1992) en especial en las chicas, ya que no están común en los chicos. Eisenberg y otros (1991) apoyan esta idea al señalar que, debido a que el desarrollo de toma de perspectiva y de la simpatía emergía antes en las chicas que en los chicos, aquellas utilizaban formas de razonamiento orientadas a los demás y autorreflexivas, aunque los chicos igualaban a las chicas a partir de los 11-12 años. Esta aproximación entre chicos y chicas parece que no es total, el menos hasta el final de la adolescencia, ya que los estudios transculturales con adolescentes manifiestan preferencias por tipos diferentes de motivos: los varones señalaron motivos más centrados en sí mismos (*hedonismo* y *egoísmo*) mientras que las chicas indicaron motivos más centrados en los demás tras ser evaluados (*pragmatismo* y *orientación empática hacia otros*) los cuales reflejan un mayor desarrollo.

Si bien las investigaciones posteriores a la revisión de Blasi, como hemos dicho más arriba, no han llegado a clarificar definitivamente el tema<sup>22</sup> sí que han permitido un conocimiento más preciso de la relación entre el razonamiento moral y la conducta prosocial.

Especial interés merecen las aportaciones de Nancy Eisenberg quien, desde finales de los años ochenta, ha ofrecido, en colaboración con un nutrido grupo de investigadores, un modelo integrador en el que se reconoce la influencia del razonamiento sobre valores y principios abstractos interiorizados (componente cognitivo) y de los sentimientos de empatía y culpa (componente afectivo) sobre la conducta prosocial efectiva:

“Las relaciones entre los aspectos emocionales y la conducta prosocial ha sido menos estudiado, aunque los limitados datos empíricos son consistentes con el argumento de que hay una asociación entre la empatía y la simpatía con el razonamiento moral prosocial”. (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991:850).

Eisenberg y otros, en diversas investigaciones (1982, 1986, 1989, 1991, 1995, 1996) en las que ha seguido una metodología similar a la de Kohlberg, realizaron estudios longitudinales y transversales con chicos desde la primera infancia hasta el inicio de la madurez. Su innovación fue plantear dilemas prosociales en los que se pedía razonar sobre un conflicto entre las necesidades de otras personas y las necesidades propias. Intentaba con ello superar la crítica realizada a los dilemas de Kohlberg. Tras presentar los dilemas se les preguntaba qué debería hacer el potencial donador y las razones de su opción. Las respuestas de los chicos fueron clasificadas en una serie de categorías<sup>23</sup> que Eisenberg denominó «categorías de razonamiento moral prosocial». Sus estudios permitieron establecer una evolución de las respuestas y observar que el razonamiento prosocial pasaba gradualmente de consideraciones *hedonistas* hacia consideraciones *empáticas* debido a la evolución de la capacidad de interiorizar

---

<sup>22</sup> Sirvan como ejemplo de esta situación los trabajos de Campbell y Christopher sobre el desarrollo moral y la réplica de Eisenberg publicada en 1996 en *Developmental Review*.

<sup>23</sup> Mestre Escrivá, Pérez Delgado, Samper García y Fuentes Palanca (1999) ofrecen una buena sistematización de estas categorías divididas en grupos de edades: niños pequeños, niños mayores y adolescentes.

principios abstractos (Eisenberg 1989, 1992). Tomando como base estos estudios, Eisenberg delimitó la secuencia de estadios que se recogen en la tabla 6.

Los cinco niveles de razonamiento reflejan los avances del desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva y de la comprensión de los conceptos abstractos. No tienen una estructura jerárquica ni siguen una evolución necesariamente universal<sup>24</sup>, por lo que, si bien este tipo de razonamiento se extiende por diferentes edades, varía según las situaciones y las circunstancias vitales (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991).

Las investigaciones kolberianas han señalado que la estructura del razonamiento moral determina la elección de una solución al problema planteado y la elección de una conducta real, lo cual ha llevado a Eisenberg a analizar la relación entre las categorías del razonamiento prosocial y la conducta prosocial real. Los datos obtenidos en los estudios longitudinales son contradictorios: parecen estar condicionados por el coste, el contexto y la edad.

---

<sup>24</sup> Eisenberg se muestra contraria, con estas consideraciones, a los planteamientos de Kohlberg, para quien no existe diferencia en la secuencia de desarrollo moral en las distintas culturas, aunque se encuentren diferencias en el nivel medio del desarrollo. Para profundizar en las diferencias transculturales del desarrollo moral prosocial puede verse Eisenberg, 1986, páginas 160 a la 172.

<i>Nivel 1.- Orientación hedonista auto-enfocada y pragmática</i>
<p>La persona está preocupada con las consecuencias egoístas, orientadas hacia sí mismo y no con las consideraciones morales. Las razones para asistir a otros incluyen consideraciones de ganancia directa para sí mismo, reciprocidad futura o preocupación por otros por considerarles necesarios o queridos (debido a relaciones afectivas). Es la forma de razonamiento predominante en los niños de educación infantil y en los primeros años de primaria.</p>
<i>Nivel 2.- Orientación hacia las necesidades de los otros</i>
<p>La persona que se sitúa en este nivel expresa preocupación por las necesidades físicas, materiales y psicológicas de los otros incluso cuando esas necesidades entran en conflicto con las suyas. Esta preocupación se expresa de forma simple, sin evidencia de descentración social, expresión verbal de simpatía o referencia a afectos interiorizados como la culpa. (Ej.: "él está triste" o "él necesita sangre").</p> <p>Es el modo predominante de razonamiento en los primeros años de primaria y en algunos niños de educación infantil.</p>
<i>Nivel 3.- Orientación hacia el aprobación interpersonal y orientación estereotipada</i>
<p>Los actos prosociales o su ausencia son justificados con referencias a imágenes estereotipadas de personas o comportamientos buenos o malos; es importante la aprobación y aceptación de los otros. Es la forma predominante de razonamiento de los chicos de nivel de primaria y de algunos de secundaria.</p>
<i>Nivel 4.- Orientación empática y autorreflexiva</i>
<p>Los juicios incluyen respuestas que reflejan simpatía o toma de perspectiva, preocupación por el otro; culpa y afecto positivo relacionado con las consecuencias de sus acciones. Es la forma de razonamiento predominante en algunos chicos de los últimos años de escolaridad básica y muchos estudiantes de secundaria.</p>
<i>Nivel 5.-Orientación hacia valores internalizados</i>
<p>La justificación de los individuos para ayudar o no ayudar está basada en valores, normas o responsabilidades interiorizadas y abstractas, orientados hacia una reciprocidad generalizada, es decir, una orientación a la reciprocidad indirecta en una sociedad en la que los intercambios no benefician individualmente sino a todos o al menos a un grupo numeroso. Le pueden guiar tanto el interés por el estado de la sociedad como la preocupación por proteger los derechos individuales y prevenir la injusticia todo ello en un contexto en el que se defiende el principio de igualdad para todos.</p> <p>El propio respeto se vincula con vivir de acuerdo con los valores y las normas interiorizadas. Es la forma de razonamiento predominante en una pequeña minoría de estudiantes de secundaria y no se encuentra en los chicos más jóvenes.</p>

Tabla 6: Estadios de razonamiento moral propuestos por Eisenberg

En relación con el coste de la respuesta parece demostrado que, cuando éste es bajo, se realiza de forma automática sin requerir alta implicación cognitiva ni

razonamiento moral y, por tanto, en este caso no se relaciona la conducta prosocial con el nivel de madurez alcanzado. Sin embargo, cuando el coste es alto es probable que aparezca un conflicto cognitivo siendo relevante el nivel de razonamiento moral alcanzado (cf. Miller, Eisenberg, Fabes y Shell, 1996; Eisenberg y Fabes, 1998). En este caso se encuentra que las relaciones son moderadas entre los niveles de razonamientos prosocial y la conducta efectiva prosocial, siendo estos especialmente elevados entre adolescentes (cf. Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991). Esta relación se pone de manifiesto en las conductas prosociales más costosas y no aparece en las de bajo coste:

"se obtuvo alguna evidencia de relaciones entre el razonamiento moral y la conducta prosocial de los adolescentes. A los 13-14 años la ayuda estaba negativamente relacionada con el razonamiento hedonista y a los 16 está positivamente relacionada con todos los niveles de razonamiento moral" (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991: 856).

Por el contrario, cuando el coste es más alto, señalan que el juicio moral estaba correlacionado positivamente con la conducta de ayuda, pero sólo en los chicos, ya que la conducta prosocial se relaciona negativamente con razones hedonista, mientras que se mantiene una relación positiva con el razonamiento orientado a las necesidades de las otras persona.

Pero también podemos relacionar el coste y la presencia de observadores; en este caso, la conducta que se escoja será un indicador más significativo del tipo de razonamiento elegido. Así, cuando el coste es muy elevado y la conducta se da sin presencia de espectadores, ésta correlacionaría negativamente con el razonamiento hedonista; pero, si la misma conducta se da en presencia de otros ¿cuál es el tipo de razonamiento implicado?.

La influencia contextual sobre la conducta moral sigue siendo tema de interés, ya que los resultados encontrados en los estudios longitudinales indican la interacción entre las diferentes formas de razonamiento con el contexto situacional, especialmente las normas, los beneficios y la presencia de espectadores; y también, aunque en menor medida, los razonamientos basados en la autoridad y en el deseo de evitar el castigo, el comportamiento estereotipado o el orientado a la aprobación.

---

Por otro lado, observaciones en situaciones naturales y de laboratorio, con muestras de preescolares, han encontrado una mayor relación, entre el tipo de razonamiento con las conductas espontáneas de compartir que con las conductas realizadas a petición de otros; la razón de esta discrepancia puede deberse a que, en el primer caso, se realizan por razones internas, mientras que, en el segundo, de realizarlas se puede deber a falta de asertividad. (cf. Eisenberg y Fabes, 1998). En esta misma línea insisten Bear y Rys (1994), al señalar que el nivel de competencia social determina la realización efectiva de conductas prosociales y que los chicos menos populares mantienen razonamientos hedonistas u orientados a necesidades.

Revisados los diferentes aspectos del razonamiento moral relacionados con el razonamientos moral prosocial y con la conducta prosocial podemos recoger las palabras de Eisenberg y otros, como conclusión:

"obtuvimos alguna evidencia de relaciones entre el razonamiento moral y la conducta prosocial (...). Además el razonamiento moral prosocial, la conducta prosocial, la toma de perspectiva la empátia/simpatía estaban interrelacionados aunque las diferencias de sexo en las relaciones de simpatía y toma de perspectiva con el razonamiento moral merecen más atención". (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991:855).

Es obvio que en esta breve aproximación al tema no es posible abordar en profundidad todos los aspectos<sup>25</sup> del razonamiento moral, pero, al menos, creemos haber perfilado la estrecha relación entre la conducta prosocial y el razonamiento moral.

Son varios los autores, entre ellos: Staub, Hofman, Krebs y Van Hesteren (1994); Eisenberg (1989, 1996), Turiel (1997), Pérez-Delgado (1997), Etxebarria (1999), los que han estudiado en profundidad la implicación de la cognición, del razonamiento y de la conducta moral en las conductas prosociales; a pesar de ello no disponemos aún de un modelo explicativo completo. La discusión básica se

---

<sup>25</sup> Sería conveniente, quizás, analizar la influencia de las normas sociales (justicia, reciprocidad, responsabilidad social, etc.) sobre el desarrollo de la conducta prosocial; pero son líneas de investigación menos desarrolladas que las recogidas en la revisión anterior, aunque posiblemente puedan enriquecer notablemente el estudio de este tema.

---

halla, por un lado, en el papel del afecto y de la cognición como determinantes del razonamiento y de la conducta moral y, por otro lado, en la consistencia o inconsistencia del razonamiento moral en relación con la conducta prosocial.

### 2.3. COMPETENCIA COGNITIVA

Para ser capaz de enfrentarse y responder a las necesidades de los otros, es necesario conceptualizar y descifrar la interacción, la situación y, en su caso, la tarea. Por lo tanto, si discernir las necesidades o el dolor de los otros y tener la capacidad de inventar o pensar en formas de responder a esas necesidades requiere la implicación de la inteligencia, sería lógico esperar una cierta relación entre las medidas de inteligencia y la conducta prosocial; pero las investigaciones sobre este aspecto, lamentablemente, no muestran con claridad tal relación.

Es conocido el papel de la inteligencia en el desarrollo de algunos de los mediadores cognitivos de la conducta prosocial; entre ellos se citan la adopción de perspectivas el razonamiento moral, el lenguaje y, también, algunos mediadores afectivos, porque

“la conciencia cognitiva de la necesidad o del problema de la otra persona puede llevar a una respuesta emocional vicaria, o empática, y a sentimientos de preocupación por la persona afligida o necesitada, que pueden actuar como base motivacional para acciones prosociales” (Miller, 1995:77).

Pero también debemos plantearnos cómo la inteligencia –los procesos mentales en su globalidad– influye o no en la realización de conductas prosociales. El estudio de la relación entre conducta prosocial y competencia cognitiva no está exento de dificultades, las cuales comienzan ya desde el momento en que intentamos delimitar desde qué planteamiento teórico vamos a abordarla. Por nuestra parte, creemos que debemos acercarnos a este estudio sin rechazar ningún modelo explicativo, sino que, por el contrario, hemos de recoger lo que de cada una de las perspectivas pueda contribuir a explicar la conducta prosocial.

### 2.3.1. Perspectiva cuantitativa

La mayoría de los estudios revisados se han centrado en la influencia del coeficiente intelectual<sup>26</sup> en la realización de la conducta prosocial. La hipótesis que subyace a estas investigaciones es la de que los niños con mayor capacidad podrán ayudar más a los otros ya que, por un lado, pueden entender mejor la situación y, por otro, serán más capaces de diseñar y llevar a término las conductas de ayuda. Sin embargo, los resultados de las investigaciones no son concluyentes, tal y como se halla reflejado en diversas publicaciones.

Al analizar diecisiete investigaciones que ponen en relación el coeficiente intelectual y la conducta prosocial, Eisenberg y Fabes (1998) comprueban que en siete de ellas existía una relación moderada entre habilidades cognitivas y respuesta prosocial, mientras que, en diez de ellas, no había ninguna relación significativa entre pruebas de inteligencia y conducta prosocial de los niños o, al menos, las relaciones eran mixtas o incoherentes. También López (1994:43), al revisar los trabajos publicados sobre el tema, había encontrado que las correlaciones halladas en diversos estudios eran significativas en algunos índices de conducta prosocial, pero no en otros.

Posteriormente Ladd, Birch y Buhs (1999), por el contrario, señalaron que el coeficiente intelectual y las habilidades básicas académicas predicen, en chicos de educación infantil, un estilo interpersonal prosocial o agresivo<sup>27</sup>. No obstante, ya Leighton (1992) en el análisis de una muestra de niños entre 4 a. 6m. y 5a. 6m., había señalado que no existía relación significativa entre el coeficiente intelectual y las conductas de compartir o de cooperación y que sólo la correlación era significativa, aunque negativa, con la caridad. Como posible explicación de estos resultados afirmó que

“se podría pensar que los niños de mayor C.I. son socializados en una ética menos generosa que los de C.I. relativamente menor” (Leighton, 1992:223).

Aunque, como él mismo indica, quizás esta hipótesis sea algo aventurada al contar con pocas evidencias para sustentarla, en nuestra opinión no carece de fundamento si atendemos a los planteamientos sobre el desarrollo de la conducta

---

<sup>26</sup> Suele unirse, en estas investigaciones, la determinación del coeficiente intelectual con el estudio del rendimiento escolar.

<sup>27</sup> Se ha de entender que los niveles más altos tienden a favorecer estilos prosociales.

prosocial dados desde las teorías del aprendizaje social. En concreto, si partimos de la idea de que los niños con buena capacidad intelectual, al ser más autónomos, han necesitado menos ayuda de otros y, en consecuencia, han contado en menor número de ocasiones con «modelos prosociales», será, por lo tanto, la ausencia de aprendizaje vicario la que pueda explicar su menor número de conductas prosociales. Sin embargo, los niños menos dotados (siempre en los límites de la normalidad) que han recibido en más ocasiones ayuda de los iguales y de los adultos se han expuesto con más frecuencia a modelos prosociales que les permiten aprender a ayudar y a experimentar las agradables emociones tanto de ayudar como de ser ayudado.

### 2.3.2. **Perspectiva piagetiana**

Otra opción para abordar el papel de los procesos cognitivos sería referirnos a la relación entre la conducta prosocial y el logro de un determinado estadio o subestadio del desarrollo. En este sentido encontramos múltiples trabajos que tienen como referente los estadios piagetianos, ya que, durante mucho tiempo, los investigadores han tratado de comprobar si la superación del egocentrismo propio del pensamiento preoperacional era un requisito necesario para que los niños realizaran conductas prosociales. Hemos dicho ya en otros momentos que las investigaciones postpiagetianas han demostrado suficientemente que los niños son capaces de realizar conductas de ayuda a otros, a pesar de ese egocentrismo mental que les caracteriza. Esto ha provocado que se elaboren diversas hipótesis explicativas que van desde la necesidad de aceptar que el conocimiento del mundo físico no es paralelo al del mundo social hasta reconocer la importancia del estudio de las respuestas del niño en un contexto familiar, sin olvidar plantearse qué esquemas mentales, sobre la situación o sobre las personas, tiene el niño que ayuda frente al que no lo hace. En esta línea se encuentran los estudios de Krebs y Van Hesteren (1994), quienes analizan la relación del desarrollo prosocial y los estadios piagetianos y concluyen que el primer estadio en el que se reconoce alguna forma de prosociabilidad (Estadio 2: *Cooperación instrumental* ) se corresponde con el estadio de las *Operaciones concretas*.

No disponemos de muchas investigaciones en las que se evalúe el rendimiento del niño en operaciones mentales diferentes de la toma de perspectiva, pero de la revisión documental se puede concluir que la superación de operaciones mentales propias de un estadio favorece la realización de conductas prosociales, ya que permite al niño tomar conciencia de la necesidad de ayuda por parte del otro y le proporciona las herramientas mentales necesarias para poder ofrecer ayuda.

### 2.3.3. Teorías de la mente

Una nueva línea de trabajo prometedora, pero que aún no cuenta con un desarrollo suficiente, se centra en relación entre la competencia cognitiva y las conductas prosociales desde los planteamientos de la *teoría de la mente*<sup>28</sup>. Se trabaja en dos líneas de investigación. Una de ellas se plantea cómo los esquemas, los guiones o las representaciones que el niño llegue a elaborar sobre «ayudar», «necesidades de otros», «cooperar», etc. pueden ser determinantes de su conducta prosocial. La otra se centra en el papel que sobre la conducta prosocial juega la capacidad del niño para resolver tareas tales como «anticipar las consecuencias» de la conducta o entender el «engaño». Veamos, brevemente, las aportaciones de cada una de ellas.

Respecto a la primera línea de trabajo los *esquemas mentales*, en tanto que estructuras del conocimiento, determinan la recepción de información (orientan la búsqueda y la organización) y condicionan la conducta; de ello se deduce que disponer de *esquemas* «prosociales» mejora la percepción, la codificación y el reconocimiento de las necesidades de los otros y orienta la conducta.

Los *guiones* hacen referencia a patrones de interacción bastante regulares y generalizables en los que el niño es introducido desde muy pequeño. A partir de la experiencia, el niño descubre la relación entre determinados acontecimientos y la vinculación entre esos acontecimientos y determinadas emociones; posteriormente generaliza este conocimiento –elabora *guiones de conducta*– que

---

<sup>28</sup>Para Rivière, Sarria y Núñez (1994:69), “La teoría de la mente, [...], se define por estos dos elementos: un sistema de conceptos que representan estados mentales y unos mecanismos de inferencia que permiten predecir y explicar conductas en función de las reglas de interconexión entre los elementos conceptuales del sistema”.

le facilitan realizar inferencias en una situación concreta y mantener interacciones culturalmente aceptadas. Por lo tanto, disponer de guiones de conducta prosocial –patrones de interacción prosocial– facilita que el niño opte por una conducta prosocial, en especial cuando ayudar no es costoso ni crea conflictos cognitivos (Eisenberg, 1986).

A pesar de la importancia de los *esquemas* y de los *guiones*, la principal aportación de la teoría de la mente está en su concepto de *representación mental*. Se entiende por *representación mental* el conjunto organizado de información, creencias, actitudes y opiniones que una persona elabora a propósito de un determinado objeto, de tal forma que

“Toda realidad es representación, es decir, apropiada, reconstruida en el sistema cognitivo” (Abric 1999:13).

La representación mental es básica en el análisis de la interacción social, debido a su papel de filtro interpretativo de la realidad; la persona interpreta, descodifica la situación y los comportamientos de los otros en función de su representación de la situación, ya que nadie se enfrenta a una situación de interacción de forma neutra, sino que lo hace condicionado por su sistema de representaciones. Las representaciones son, como bien señaló Abric (1987), un complejo y vasto campo de estudio que trata de responder a una de las cuestiones esenciales de las ciencias sociales: cómo las personas o los grupos se “apropian” del mundo y cuáles son los mecanismos psicológicos y sociales que rigen su relación y su reacción ante el entorno.

Las representaciones mentales de los otros se forman en las relaciones sociales<sup>29</sup> en un contexto social e ideológico, razón por la cual la coherencia, la consistencia y la riqueza relativa de esas relaciones afectará a la calidad y a la coherencia de las representaciones mentales de los niños lo cual favorece las relaciones con el entorno.

---

<sup>29</sup> Villanueva, Clemente y García (2000) insisten en la importancia de que el niño pueda tener experiencias sociales satisfactorias porque, si asumimos que desde la teoría de la mente es vital la comprensión social y que esa comprensión social se contruye en la interacción diaria, parece claro que los niños privados de oportunidades sociales tendrán una pobre comprensión de la mente.

Este planteamiento conecta con la preocupación por lo índices de popularidad y aceptación, como determinantes de posibilidades de interacción con iguales, que también manifiestan los investigadores que siguen un planteamientos cuantitativos de la inteligencia.

La importancia que, sobre las interacciones sociales, tienen las representaciones mentales no son objeto de discusión teórica, pero queda aún un amplio número de cuestiones pendientes de investigar tales como su génesis, su evolución, su organización interna y su estructura.

Faltan también investigaciones que relacionen la teoría de la mente con la conducta prosocial, las cuales serían muy interesantes para poder comprobar si la activación de unos determinados esquemas, de unos guiones u otros inciden o no en la conducta prosocial. Igualmente sería útil disponer de estudios que muestren si las representaciones primarias<sup>30</sup> y, en especial, las meta-representaciones se hallan o no en la base de las conductas prosociales. De confirmarse estas relaciones el que un niño opte por una conducta cooperativa o competitiva en una situación de interacción con un compañero dependerá de las representaciones que tiene el niño de sí mismo, del compañero y de la tarea que tiene que realizar en esa situación, tal y como apuntó Abic (1987), para quien ciertos elementos de la representación desempeñan un papel importante; por ejemplo, si se activa la representación «juego» se favorece el comportamiento competitivo, mientras que, si se activa la representación “problema”, se favorece el comportamiento cooperativo.

La segunda línea de investigación de la teoría mentalista, centrada en la capacidad de anticipación o de responder al engaño, ofrece también aportaciones interesantes. Moore, Barresi y Thompson (1998) examinaron las bases cognitivas del comportamiento prosocial orientado al futuro; analizaron ese comportamiento porque, en su opinión, requería dos habilidades cognitivas interrelacionadas: imaginar<sup>31</sup> (o representar) un estado mental apropiado para el futuro e inhibir la respuesta a una situación inmediata en favor de una situación futura. Partiendo de

---

<sup>30</sup> Leslie (1987) establece una distinción entre *representación primaria* y *meta-representación*. Las representaciones primarias son las experiencias directas del mundo, la información es literal, no se la interpreta, ayuda a actuar sin reflexión y contribuye a la supervivencia. Las meta-representaciones ayudan al individuo a organizar el significado de la experiencia; se construyen modelos del mundo, basados en rasgos comunes y se buscan las reglas. Utilizamos meta-representaciones para desarrollar teorías sobre que hay detrás de las acciones de otras persona: qué hay en sus mentes, qué piensan, sienten, quieren decir o creen. Formarnos un modelo de sus acciones y sus comportamientos, interpretar todas las sutilezas y ambigüedades que se dan en la vida social no sería posible sin la capacidad de meta-representación.

<sup>31</sup> Esta habilidad cognitiva puede corresponder, dicen los autores, con lo que se conoce comúnmente como teoría de la mente.

la idea de que la conducta prosocial requiere un cierto nivel de competencia cognitiva, concluyen que se produce un cambio significativo hacia una conducta prosocial más avanzada durante el período preescolar<sup>32</sup>, porque es el momento en el que el niño es capaz de mostrar un razonamiento orientado hacia el futuro y de posponer la gratificación.

Por otro lado, varias investigaciones han puesto en relación la capacidad de desempeñar diversas tareas mentales relativas al engaño con las conducta prosociales. Como ejemplo, citamos dos trabajos que ofrecen resultados divergentes. Por un lado la investigación de Villanueva, Iset y García con 87 niños, de entre cuatro y seis años, muestra que:

“los sujetos con conductas sociales desadaptadas no han mostrado un déficit en la habilidad de mentalizar. Sin embargo hemos podido constatar ciertas diferencias (...) en el caso de los sujetos con mayor número de conductas agresivas aisladas, así como con menor número de conductas prosociales se observa una menor capacidad de engaño” (Villanueva, Iset y García, 1998:695).

Por otro lado López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998), con una muestra de 75 niños, con edad media de 4a.9m., no encontraron capacidad discriminativa entre el índice de conducta prosocial exhibida y las respuestas a una prueba de engaño.

Como conclusión podemos señalar que la implicación cognitiva en la respuesta social ha sido abordada desde los diferentes modelos explicativos del desarrollo cognitivo; las diferencias se centran más en la explicación evolutiva que en los resultados obtenidos. Por ejemplo, si atendemos a la capacidad de utilizar o de entender tareas de engaño, es un tema que preocupa tanto desde la perspectiva de los estadios como desde la teoría de la mente; lo que ocurre es que la primera se ocupa de determinar cómo se entiende en los diferentes estadios y a los teóricos de la mente les preocupa conocer los requisitos para que el niño lo afronte con éxito.

---

<sup>32</sup> También Main coincide en señalar la importancia de este momento evolutivo cuando señala que “una minoría de niños de tres años de edad adquieren algunos aspectos críticos de la capacidad de retroceder y consolidar (los propios) procesos cognitivos como objetos de pensamiento y reflexión, y la mayoría de los niños (aunque no todos) adquieren las formas simples a la edad de seis años”. (Main, 1991:34).

---

La revisión del tema, tanto desde la perspectiva cuantitativa como desde la cualitativa, nos lleva a pensar que posiblemente con la conducta prosocial se produzca la misma relación que encontraron Krebs y Kohlberg respecto a la conducta moral, es decir, que la capacidad cognitiva ayuda a llevar a cabo las decisiones que se derivan de su propia elección, sea ésta prosocial o no. Tendríamos entonces que convenir con Sroufe, Schork, Motti, Lawroski y Lafrénière (1984:291) en que “el IQ era menos un factor que un recurso de los chicos para recompensar, mostrar entusiasmo, cooperar, etc.”.

Creemos que ayudará en tareas que requieren inferencias y no en las más sencillas. También podrá decirse que puede mejorar la posibilidad de respuesta prosocial, según las inferencias que se hagan, por lo que la relación es muy compleja. Mientras en personas poco “inteligentes” dependerá más de otros factores como “contagio emocional”.

Queda aún pendiente conocer cómo interfieren el temperamento, la empatía o la competencia social en el binomio *competencia cognitiva-conducta prosocial* ya que, en ocasiones, estos aspectos pueden interferir negativamente impidiendo que el potencial cognitivo se implique en conductas positivas hacia otros.

## 2.4. PROCESOS DE ATRIBUCIÓN

Las investigaciones que estudian la relación entre la conducta prosocial y los procesos atributivos son escasas a pesar de que

“si clarificar aspectos de la definición (de prosociabilidad), otorgar crédito (a quien se comporta de forma prosocial), predecir conductas futuras y modelar el comportamiento no dependen del acto prosocial en sí sino de cómo es percibido o de qué atribuciones recibe, entonces es importante descubrir las reglas implícitas que utilizan las personas para interpretar casos de comportamiento prosocial”. (Swap, 1995: 170).

Partimos de la base de que las personas realizan atribuciones y que esas atribuciones son determinantes de las conductas prosociales, bien por influencia directa, al dar motivos para este tipo de conducta, o bien por la activación de sentimientos empáticos y de estados emocionales. Entendemos que las conductas prosociales que una persona realiza están condicionadas por las razones que esa persona considere que el otro necesita de su ayuda, ya que, como señala Staub (1996), la atribución de causalidad puede hacer disminuir la responsabilidad para cuidar y ayudar a otros.

Vamos a intentar clarificar cómo se realizan las inferencias de las causas de la conducta prosocial, propia y ajena y cómo los errores o los sesgos en el proceso atributivo determinan que ayudemos o no a los otros. Revisaremos para ello las diferentes teorías explicativas de la atribución hacia sí mismo (*autoatribución*) o hacia otros (*heteroatribución*) siguiendo básicamente las revisiones que, desde la psicología social, proponen Hewstone y Antaki (1991) y Morales (1994). Recurrimos a esta perspectiva porque aún son escasos los trabajos llevados a cabo desde la psicología evolutiva, a pesar de que autores como Ross (1989<sup>33</sup>) hayan hecho notar su necesidad desde hace tiempo.

Las teorías explicativas del proceso atributivo siguen tres líneas básicas: una cognitiva, otra social y una tercera multifocal que pretende integrar a las dos anteriores. Veamos las aportaciones de cada una de ellas.

---

<sup>33</sup> La primera versión en inglés es de 1981.

### 2.4.1. La atribución como un proceso cognitivo

Desde esta corriente se trata de delimitar los procesos seguidos para realizar juicios atributivos causales. Se considera que cuando se realizan atribuciones se establecen relaciones causa-efecto de una forma bastante racional, guiados bien por el conocimiento que se tiene de la capacidad y de la motivación de la persona para hacer frente a unos problemas concretos, o bien por la idea de que la conducta sea sorprendente, impropia del rol o distintiva de alguna manera. Estas relaciones pueden verse de forma esquemática en la tabla 7.

ASIGNACIÓN	COMPETENCIA / ADECUACIÓN	JUICIO SOBRE LA PERSONA
Capacidad	Suficiente: "debería haber ayudado y no lo hizo"	Negativo
	Insuficiente: "no podía ayudar"	Positivo
Motivación	Alta: "se esforzó mucho por ayudarlo"	Positivo
	Baja: "ni intento ayudarlo"	Negativo
Rol	Sí. Cumplimiento en un grado normal	No hay juicio
	Sí. Cumplimiento en un grado muy alto	Positivo
	No	Positivo

Tabla 7.- Ejemplos de juicios atributivos

En general, se incrementa la conducta prosocial cuando hacemos juicios atributivos de:

- falta de capacidad, motivación positiva y esfuerzo para superar la situación por la víctima
- responsabilidad ajena a la víctima
- factores situacionales negativos, especialmente cuando superan las posibilidades de la persona
- esfuerzo suficiente (ha hecho todo lo posible de su parte).

Los procesos para elaborar juicios atributivos son diferentes en función del grado de información que dispone quien realiza la atribución. Cuando se conoce a la persona o cuando la consideramos representativa de un determinado grupo social, es decir, cuando contamos con abundante información, será el consenso, la

consistencia o la distintividad<sup>34</sup> de la conducta lo que determine la atribución. Por el contrario, cuando el observador cuenta con una única información éste ha de atender a todas las causas posibles de la conducta observada.

#### 2.4.2. La atribución como un proceso social

Recogiendo las críticas que, especialmente desde Europa, se hacían a las diferentes teorías de la línea cognitivista, Jaspars y Hewstone afirman que

“ha llegado el momento [...] de dar a la teoría de la atribución un carácter más social, examinando en detalle el origen cultural de las explicaciones, su naturaleza colectiva y las funciones sociales que éstas cumplen”. (Jaspars y Hewstone, 1986:438).

Al profundizar en el estudio de la influencia cultural sobre las atribuciones que realizamos, se ha logrado poner de manifiesto que el referente cultural es necesario, ya que la atribución no es un proceso aislado e individual, sino que, por el contrario, se puede ver condicionado por la pertenencia a un grupo social o por los estereotipos de grupo. Recogiendo estas ideas, Hewstone, Moscovici o Miller<sup>35</sup> indican que las atribuciones están determinadas, al menos, por cuatro dimensiones sociales: la categorización social, la influencia social, la naturaleza social de lo que se explica y las representaciones sociales o las creencias compartidas entre los miembros de un grupo o de una sociedad.

Esta forma de entender el proceso atributivo repercute también en el estudio de la conducta prosocial. Así, las atribuciones que se realizan dependerán de las teorías implícitas que la persona tenga sobre el altruismo o la prosociabilidad (cf. Swap, 1995); además las atribuciones estarán marcadas por la pertenencia a un

---

<sup>34</sup> *Consenso, consistencia y distintividad* son términos acuñados por Kelly y definidos por Hewstone (1992) del siguiente modo:

- *Consenso* es el grado en el que las personas coinciden cuando actúan ante un estímulo o una situación.
- *Consistencia* hace referencia al grado en el que la persona mantiene una misma pauta de acción en varias ocasiones.
- *Distintividad o diferenciación* es el grado en el que la persona reacciona de forma similar a otras ante situaciones comparables.

<sup>35</sup> Extraído de Hewstone, 1992.

grupo social, ya que el grupo podrá determinar tanto la valoración de la conducta como el grado de presión para que la conducta prosocial se realice o no.

### 2.4.3. La atribución como un proceso multidimensional

Weiner<sup>36</sup> y sus colaboradores desarrollaron un modelo multidimensional en el que no sólo se establece la relación entre la cognición, la emoción y la acción sino que también se explican los juicios atributivos, en función de tres dimensiones<sup>37</sup>: *internalismos-externalismo*, *controlabilidad-incontrolabilidad* y *estabilidad-inestabilidad* que, combinadas entre sí dan un total de ocho dimensiones. Cada persona manifiesta una tendencia relativamente estable al buscar explicaciones causales, siguiendo, para ello, alguna de estas dimensiones; no obstante, como bien advierte Weiner, el significado exacto de una causa puede cambiar según el tiempo, los perceptores y las situaciones<sup>38</sup>.

La primera de las anteriores dimensiones se refiere al lugar donde las personas sitúan la causa de una conducta, bien dentro de la persona o bien fuera de ella. Entre las causas internas encontramos, entre otros, los valores personales y la voluntad de ayudar; mientras que entre las externas están la dificultad de la tarea o las demandas de los otros. Las razones internas nos informan mejor del comportamiento futuro de la otra persona, mientras que, cuando se recurre a causas externas, las predicciones resultan más inciertas.

Sobre esta primera dimensión disponemos de una amplia investigación que ha venido a demostrar suficientemente que la persona internalista, además de

---

<sup>36</sup> El modelo atribucional de Weiner es citado por López (1994) como uno de los modelos explicativos de la conducta prosocial, basados en factores concretos.

<sup>37</sup> Weiner ha desarrollado su modelo atribucional como una teoría de la motivación humana y se ha centrado en dos campos: la motivación de logro académico y la motivación prosocial. Respecto al primer tema, disponemos de una amplia documentación sobre sus planteamientos y de unos estudios serios de contraste de sus planteamientos, realizados por Alonso Tapia con alguna población española. De la segunda opción no hemos podido encontrar ninguna aplicación práctica, pero los trabajos de Alonso Tapia con niños son indicadores del interés que puede tener servirnos de este modelo para la comprensión de la conducta prosocial de los niños, tanto desde una perspectiva prospectiva como aplicada.

<sup>38</sup> Hewstone (1992) pone un ejemplo que, basándonos en la propia experiencia de análisis atributivo con alumnos, nos parece especialmente claro: la capacidad. La capacidad tiende a considerarse normalmente como interna, estable e incontrolable; sin embargo, puede, con razón, considerarse inestable si se asocia a procesos de aprendizaje o de desarrollo.

asumir mayor responsabilidad, está más motivada, es más cooperadora, tiene un autoconcepto más alto, es mayor su competencia social y alcanzan un rendimiento académico o profesional superior. De esto se deduce que el internalismo se asocia a muchas características personales que se han venido considerando determinantes de la conducta prosocial. Igualmente, las investigaciones han demostrado que la persona externalista se caracteriza por ser impulsiva, manifestar un mayor número de conductas agresivas y ser habitualmente más pasiva; por lo tanto, podemos afirmar, también, que el externalismo se asocia con la desadaptación social.

Todo lo anterior nos permite concluir que los individuos altruistas se caracterizan por presentar un *locus de control* interno, tal y como señalan Batson, Darley y Coke<sup>39</sup> (1986) y Baron y Byrne (1998), ya que el grado de internalismo es determinante para la implicación en la situación de ayuda como que la ayuda a la víctima sea directa y no se opte por buscar ayuda de una tercera persona. La atribución interna juega un papel motivador importante en el benefactor porque se siente obligado a actuar; en cambio, cuando la atribución es externa, puede no sentirse obligado a ayudar o bien puede encontrar fácilmente justificación ante la posibilidad de que su conducta sea inapropiada o poco eficaz.

La segunda dimensión, que tiene que ver con la controlabilidad-incontrolabilidad, se relaciona con el ejercicio de la voluntad de la persona sobre las variables internas o externas; en este sentido el esfuerzo personal se considera interno y controlable mientras que será externo y no controlable lo que otros nos pidan. Por otro lado, la asignación a control asociado a consecuencias negativas provoca sentimientos negativos como rabia y cólera; en cambio, lo incontrolable, unido a sentimientos negativo helicit sentimientos positivos como compasión y empatía<sup>40</sup>. En consecuencia cuando la persona atribuye la necesidad del otro a una causa interna y controlable manifiesta una fuerte orientación prosocial, por el

---

<sup>39</sup> La versión original fue publicada en 1978 en la obra de Pervin, L. A. y Lewis, M. (eds.). *Perspectives in Interaccional Psychology*. Nueva York. Plenum Press.

<sup>40</sup> La relación entre emoción y atribución ha preocupado a diversos autores; como ejemplo valgan las palabras de Carlo, Knight, Eisenberg y Rotenberg (1991:456): "Las atribuciones y los motivos sobre emociones pueden estar asociada a la ayuda en una situación que requiere el procesamiento de signos afectivos tales como la tristeza o la angustia. Esto se hace especialmente necesario cuando la persona manifiesta respuestas contradictorias, por ejemplo, entre conductas verbales y no verbales".

contrario, cuando considera que la responsabilidad es de la otra persona, tiende a manifestar conductas agresivas.

Tras revisar la documentación sobre este tema, parece incuestionable que nuestros sentimientos, pensamientos y conductas respecto a otras personas estarán mediatizados por el tipo de causas al que atribuyamos su conducta; por este motivo será más probable que se realicen conductas prosociales cuando el origen de las demandas o necesidades se deban a causas externas o incontrolables que en el caso en que se asocien a causas internas o controlables.

La tercera y última dimensión se ocupa de la estabilidad de cada uno de los distintos factores; un ejemplo de este eje sería la suerte o el azar, que claramente es inestable, frente a la habilidad, que, en gran medida, es estable. No podemos desarrollar las implicaciones de esta dimensión en la conducta prosocial debido al escaso número de investigaciones sobre el tema.

#### 2.4.4. Errores atributivos

Tanto las autoatribuciones como las heteroatribuciones que realizamos no son siempre correctas; Baron y Byrne lo expresan claramente:

“La atribución es un proceso altamente racional en el cual los individuos van buscando identificar las causas de la conducta de otras personas siguiendo un orden de pasos cognitivos. No obstante, nos gustaría apuntar que la atribución también está sujeta a diversas formas de error, tendencias que nos pueden llevar a caer en graves errores relativos a las causas subyacentes de la conducta de los demás”. (Baron y Byrne, 1998:61).

Las fuentes básicas de errores atributivos se centran básicamente en tres aspectos: la sobrestimación del papel de las causas personales, el efecto actor-observador y el falso consenso.

La tendencia a focalizar la atención sobre los factores personales y subestimar la importancia de los factores situacionales o ambientales se ha llegado a considerar como el *error fundamental* de la atribución; de él parece derivarse el hecho de que, cuando se observa una conducta, se tienda a centrarse en la persona de forma que el escenario queda en un segundo plano,

infravalorando con ello el impacto potencial, bien porque las causas ambientales reciben una menor atención o bien porque, aunque se tengan en cuenta, se les asigna un peso insuficiente. Así, por ejemplo, tendemos a considerar que una persona que no ayuda a otra es egoísta; en cambio, no nos paramos a pensar si tenía prisa, si otros la presionaban para no hacerlo o si, acaso, no había percibido la situación de emergencia.

Las diferencias entre *actor/observador* fueron señaladas por Jones y Nisbett y ratificadas, posteriormente, por diversas investigaciones; estos autores afirmaron que las autoatribuciones son externas y las heteroatribuciones son internas. Es decir, en general ocurre que la persona tiende a atribuir la propia conducta a características situacionales y, por el contrario, si tiene que dar una explicación de una conducta semejante de otras personas, recurre en mayor medida a las características personales. Las explicaciones de este error atributivo parecen deberse tanto a factores informativos y perceptivos como a factores motivacionales (cf. Morales, 1994). Respecto a los factores informativos y perceptivos, cada persona sabe si esa conducta es o no ocasional en él, pero puede que no sepa cuando es representativa en otra persona. Por otro lado, para quien actúa, lo más importante es la situación a la que tiene que hacer frente; en cambio, para quien observa, lo que más destaca es la conducta. En relación con los factores motivacionales, se ha podido comprobar que, guiados por una motivación egocéntrica o justificativa, se hacen autoatribuciones internas de la conducta positiva y autoatribuciones externas cuando la conducta es negativa o errónea.

Por último hemos de señalar el *falso consenso*, definido por Ross como

“la tendencia que tiene la gente a creer que sus comportamientos y opiniones son relativamente corrientes y relativamente adecuadas a las circunstancias del momento, y que las posibles alternativas son relativamente poco corrientes, inadecuadas y reflejan la disposición específica de los actores”. (Ross, 1989:234).

El *falso consenso* tiene una clara implicación en el juicio de causalidad de las conductas prosociales, especialmente cuando se hacen predicciones compatibles con él. Guiados por este sesgo atributivo se asignan a otras personas las mismas características que se reconocen para uno mismo; es decir, si una persona se reconoce como cooperativa, considera que también son cooperativos

---

los demás y, por el contrario, si se define como competitiva, también atribuye esta característica a los demás; por tanto, la conducta va a estar justificada en base a esas intenciones asignadas a los otros. Eiser (1989) demuestra, a través de los resultados de diversos trabajos de investigación realizados con el juego del «Dilema del Prisionero», la existencia de este sesgo, también, en las atribuciones de las conductas prosociales. En su opinión las intenciones percibidas en otros coinciden con las intenciones propias y, a su vez, esta coincidencia determina que las atribuciones se cumplan<sup>41</sup> condicionadas por no tener suficientemente en cuenta cómo la propia conducta determina al otro a actuar de forma competitiva, ya que, al atribuir al compañero intenciones competitivas, se le fuerza a actuar competitivamente. Las investigaciones demuestran que, si bien las personas cooperadoras cometen en menor medida este sesgo de falso consenso que las personas competitivas, ambos colectivos pueden hacer sus atribuciones bajo la influencia del falso consenso.

#### 2.4.5. Atribución y conducta prosocial

En los estudios realizados con población infantil se ha comprobado que, cuando los niños consideran que la necesidad de ayuda de la otra persona se debe a factores controlables como la pereza o la avaricia (Eisenberg, 1986; Barnett y McMinimy, 1988), éstos tienen menor tendencia a prestar ayuda.

También se ha podido comprobar cómo afectan a su conducta las autoatribuciones que realizan los niños. Así Grusec y otros (1978, 1997 y 2001) explican las repercusiones del hecho de que niños de 7 a 10 años atribuyan sus conductas de compartir las ganancias en un juego con niños pobres a causas internas o externas; observaron que, si la atribución era interna (“me gusta ayudar a otros”), realizaban posteriormente más conductas prosociales en la sesión experimental, manteniendo dicha conducta más tiempo; en cambio, observaron que, cuando las razones eran externas (“al experimentador le gusta que ayude”), el índice de conducta prosocial era más bajo. También señalan que, al menos hasta

---

<sup>41</sup> Nótese las fuertes evidencias científicas que se ofrecen desde la psicología social sobre el cumplimiento de expectativas y condicionamiento de la interacción por quien inicia esa interacción.

los ocho años, las verbalizaciones de atribuciones internas promueven la conducta prosocial de una forma más eficaz que el refuerzo social<sup>42</sup>.

Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes (1991) reconocen el papel de la instrucción y el modelado para que los chicos opten por uno u otro tipo de atribución. Ellos destacan, en especial, el papel de las verbalizaciones de los padres y de los adultos respecto a las atribuciones de la conducta prosocial del niño en posteriores situaciones. Las verbalizaciones de los adultos determinan posteriores autoatribuciones de los niños; por eso, cuando los padres indican que han ayudado porque son cooperadores, porque les gusta ayudar o por otra razón similar, contribuyen a que sus hijos sean más prosociales en ocasiones posteriores; el efecto contrario se provoca cuando les dicen a sus hijos que ellos han ayudado motivados por el fin de cumplir las expectativas de los adultos.

Tanto de los trabajos de Grusec como de los de Miller, que acabamos de citar, se desprende que las atribuciones verbalizadas por los adultos acerca de la generosidad de los niños influye, incluso, cuando al niño le resulta ambigua su propia conducta. Pero esas verbalizaciones pierden su eficacia cuando los niños realizan las conductas prosociales inducidos por instrucciones directas, aunque más tarde se le proporcionen atribuciones internas de esa conducta.

La revisión de los procesos atributivos nos lleva a concluir que no existe un único modelo para explicar cómo buscamos causas a las conductas que observamos o realizamos. Las diferentes teorías que hemos revisado nos aportan elementos que integrados contribuyen a dar una mejor explicación del proceso atributivo. Tratando de aunar los diversos planteamientos teóricos revisados nos encontramos con que las personas realizan atribuciones ante aquellas situaciones para las que no tienen unos guiones claros de conducta, tanto sobre sí mismas o sobre otros, como sobre los miembros de su propio grupo o sobre los de grupos

---

<sup>42</sup> Aunque Grusec y Redler (1980) señalan que, cuando la atribución interna va unida a el modelado, es más efectiva a la hora de incrementar la conducta prosocial.

ajenos<sup>43</sup>. Y esas atribuciones causales, que tienen un cierto significado cultural, van a ejercer algún grado de determinación de la conducta prosocial.

A pesar del amplio trabajo realizado hasta ahora, consideramos que necesario continuar la investigación en este campo, no tanto para saber cómo dan explicaciones las personas –que ya está bien establecido– sino para conocer en profundidad cuándo dan explicaciones (Hewstone, Stroebe, Codof y Stephenson, 1991). También están estudiadas las relaciones entre atribución y motivación (Alonso Tapia, 1983 y 1990), entre atribución y autoestima (Echebarria, 1991), pero quedan por explorar otros aspectos de la conducta social, en concreto, algunos aspectos relacionados con la conducta prosocial.

Igualmente contamos con numerosos estudios sobre procesos atributivos en adultos, pero son muy escasos los realizados en niños de la etapa infantil. La ausencia de estudios centrados en esta etapa han podido deberse a opiniones como la de Gaviria, quien señala que los niños de preescolar

“tampoco son capaces de hacer atribuciones internas sobre su propia conducta. Por tanto cuando se comportan prosocialmente, no lo explicarán como una característica personal que les hace ayudar a los demás, ni entenderán que un adulto explique su conducta de esa forma, lo que les movería a comportarse prosocialmente en otras ocasiones”. (Gaviria,1998:416).

Sin embargo, posiblemente investigaciones posteriores permitirán ratificar o refutar sus palabras. Somos optimistas en este sentido, ya que, si bien de momento sólo sabemos que el niño es capaz de establecer las relaciones causa-efecto sobre su rendimiento escolar, si aceptamos lo que indica, al respecto, Alonso Tapia

“a partir de los cuatro años, los niños pueden distinguir el éxito del fracaso y percibir que ellos son las causas de los mismos”. (Alonso Tapia, 1983:17).

es de esperar que los resultados sean generalizables a otros aspectos de la vida del niño y más en concreto a la conducta prosocial.

---

<sup>43</sup> Se han encontrado equivalencias entre las autoatribuciones-heteroatribuciones y las atribuciones endogrupo-exogrupo.

## 2.5. COMPETENCIA COMUNICATIVA

La importancia del lenguaje como objeto de estudio en la investigación psicológica es incuestionable. Gracias a que el lenguaje acompaña al ser humano a lo largo de su ciclo vital, podemos manifestar nuestros pensamientos, nuestras necesidades biológicas y espirituales, nuestras ilusiones y frustraciones, podemos transmitir información y argumentar ideas para convencer al interlocutor, podemos casarnos, inaugurar un pantano o una autopista, etc. El lenguaje se convierte así en una herramienta imprescindible en, prácticamente, todas las circunstancias de nuestra vida.

Las diferentes interpretaciones y perspectivas existentes en el estudio del lenguaje nos obligan a precisar qué entendemos por lenguaje. Entendemos por lenguaje la capacidad mental que permite al ser humano realizar actos, comunicar hechos, pensamientos y sentimientos sirviéndose de uno o varios sistemas o códigos (lingüístico, de signos, etc.).

La propia complejidad del concepto explica en sí misma la variedad de enfoques desde los que puede estudiarse y a los que se han dedicado distintas disciplinas científicas entre las que destacan la lingüística, la neurología y la psicología. La lingüística se ha centrado principalmente en el estudio de las unidades y reglas del código en los diferentes niveles (fonológico, morfosintáctico, semántico y textual). La neurología ha estudiado, sobre todo, las estructuras cerebrales del lenguaje humano. La psicología se ha centrado en el estudio evolutivo del lenguaje y en los procesos cognitivos que requiere el lenguaje.

Desde el punto de vista evolutivo, se ha preocupado por determinar cuándo y cómo se adquiere y se desarrolla la competencia comunicativa, apoyándose para ello en los diferentes niveles en los que se ha venido segmentando el estudio de las lenguajes naturales. Hasta no hace mucho tiempo las investigaciones se centraban en determinar cuándo los sonidos emitidos por un

niño correspondían a un determinado fonema, cuándo el niño adquiriría el dominio de ciertos vocablos o bien cuándo dominaba determinadas estructuras sintácticas. En los últimos años, en cambio, apoyándose en la orientación pragmática se ha ocupado de aspectos como la interacción comunicativa en el uso del lenguaje:

“[...] no basta con saber cuándo se produce tal o cual fonema, o tal o cual estructura morfológica o sintáctica, sino también cuándo el niño aprende a usar el lenguaje en interacción con los demás; por tanto, cuándo por ejemplo, es capaz de preguntar, mandar, sugerir, informar, etc”. (Clemente Estevan, 1995:139).

Desde el punto de vista cognitivo se ha puesto el énfasis en la descripción y en análisis de los procesos y estrategias que se ponen en juego en la actividad verbal destacando que estos procesos no son seriales sino cíclicos, simultáneos e interactivos.

Sin abandonar los aspectos más importantes de estos modelos, en la actualidad están adquiriendo especial relevancia unos modelos más integradores en los que el foco principal es la competencia comunicativa en las interacciones sociales. A este nivel corresponden los acercamientos pragmáticos<sup>44</sup> que están perfilando los principios que regulan la emisión y la interpretación de mensajes, los cuales explican por qué sabemos la intención real del hablante. Pero no parece que se deba reducir el análisis pragmático de enunciados –de niños o de adultos– a la intencionalidad de los hablantes porque intervienen otros muchos factores, entre ellos, por ejemplo, los que tienen que ver con las circunstancias de emisión de los enunciados o con la relación social existente entre los hablantes en una interacción concreta.

Por lo tanto se hace necesario aquí determinar cuáles son los conocimientos que corresponderían a la competencia comunicativa visto desde la perspectiva psicológica. Lamentablemente no son muchos los trabajos que desde la perspectiva psicológica, han tratado esta cuestión de forma explícita, salvo Steedman y Johnson-Lair (1980) y De Beaugrande (1980). Belinchón, Rivière e Igoa (1996:675) citan, por ejemplo, los tipos de conocimientos que intervienen en

---

<sup>44</sup> Recordemos que la Pragmática estudia el lenguaje *en* su uso; no tiene como objeto de estudio determinar para qué usamos el lenguaje sino explicar el *sentido* del mensaje de una comunicación dada.

la producción de discursos y de conversaciones<sup>45</sup>, tomándolos de De Beaugrande (1980):

- a) Conocimiento de los procedimientos de selección y jerarquización de intenciones u objetos comunicativos y procedimientos para elaborar, implementar y revisar planes orientados a metas.
- b) Modelo de oyente (o «teoría de la mente» del interlocutor) y conocimiento de procedimientos para predecir la actividad de los interlocutores y regular el propio discurso atendiendo a dichas predicciones.
- c) Conocimiento del «conocimiento mutuamente manifiesto» o «conocimiento común» con los interlocutores que fundamenta el cálculo eficaz de las condiciones de relevancia de las contribuciones al discurso.
- d) Modelo de discurso previo y conocimiento de los procedimientos que permiten regular el contenido informativo del discurso (equilibrio entre la información nueva y la dada).
- e) Modelo del contexto pragmático o situación concreta en que se desarrolla el discurso.
- f) Conocimiento de los principios conversacionales (vg. las máximas de Grice) que regulan los intercambios comunicativos.
- g) Conocimiento de los formatos textuales básicos (narrativo, expositivo, etc.) y de sus correspondientes macroestructuras canónicas.
- h) Conocimiento de los procedimientos que permitan mantener la textualidad (coherencia lineal y global) entre las unidades del texto.
- i) Procedimientos para recuperar y re-utilizar conocimiento adquirido previamente a partir de textos.
- j) Procedimientos para evaluar y manejar situaciones mediante el uso de textos lingüísticos.

---

<sup>45</sup> No obstante, esta relación es criticable, ya que en ella se mezclan contenidos muy distintos que responden a competencias diversas dentro de la competencia comunicativa: los apartados (a,b,c,e,f) corresponden, en efecto, a la competencia pragmática; pero hay otros relativos a la tipología textual (g) y a la coherencia (h), que deben enclavarse dentro de la competencia textual o discursiva. Esta relativa incoherencia es una muestra de que necesitaríamos una mayor precisión en relación con los contenidos que corresponden a la competencia pragmática, a la vez que sería preciso también deslindar convenientemente los contenidos de las distintas competencias tanto lingüística, sociolingüística, cultural, textual, conversacional como pragmática que forman parte, todas ellas, de la competencia comunicativa.

- k) Procedimientos para mantener el discurso a pesar de las discrepancias, discontinuidades, ambigüedades y ocurrencias no esperadas que puedan producirse.

Es preciso, no obstante, insistir en que a pesar de que se dispone de aportaciones interesantes, en los estudios psicológicos no se dispone todavía de una teoría explicativa completa, tal y como afirman Belinchón, Rivière e Igoa

“[no existen] teorías psicológicas completas y/o precisas que expliquen cognitivamente la producción de discursos y conversaciones en contextos comunicativos naturales, existe un número considerable de propuestas y aportaciones de procedencia disciplinar heterogénea que abordan algunas cuestiones directamente relacionadas con esta problemática.” (Belinchón, Rivière e Igoa, 1996:673-4).

En relación con el estudio del lenguaje y la conducta prosocial, lo que realmente nos interesa es conocer cuándo el niño es capaz de usar el lenguaje en tales conductas y cómo las manifiesta, es decir, qué tipos de estructuras sirven a los posibles beneficiarios para expresar su necesidad de ayuda, consuelo o cooperación y a los posibles benefactores para comunicar su intención de ayudar, de cooperar o de consolar. En este sentido, son muy pocos los estudios que hemos podido encontrar dedicados al análisis de la relación entre la conducta prosocial y el lenguaje, quizás debido a que, aunque todos somos conscientes de que ambos factores deben ponerse en relación, no contamos aún con un instrumento de análisis objetivo y aceptable que nos permita determinar el grado de relación entre ambos factores. La dificultad para lograr este instrumento de análisis se debe, entre otras razones, a la complejidad del fenómeno del lenguaje y a los numerosos y variados modelos explicativos existentes en la lingüística, en la psicología, en la filosofía, en la semiótica y en la etnología, entre otras ciencias. Belinchón, Rivière e Igoa (1996) ya señalaron que la dificultad inherente a la formalización de la actividad lingüística ha impedido elaborar una teoría explicativa de la producción de discursos y de conversaciones<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> “No obstante, pese al interés de la modelización teórica de este importante componente del procesamiento del lenguaje, y como consecuencia, en buena medida, de la extrema dificultad que implica el intento de formalizar los aspectos más centrales y contextualizados de la actividad lingüística (cfr. capítulo 5), no existe hasta la fecha ninguna propuesta concreta de la que pueda decirse, en rigor, que constituye una «teoría explicativa» de la producción de discursos y conversaciones, es decir, una teoría que haya proporcionado descripciones suficientemente

Ante estos hechos para intentar delimitar cómo la competencia pragmática del niño puede influir en su competencia social y en sus conductas prosociales vamos a centrarnos en la conversación, como unidad discursiva y de interacción social.

### 2.5.1. La organización de la conversación

La conducta prosocial tiene su origen, en la mayoría de las ocasiones, tras un intercambio de información que se da en una situación de conversación. La conversación está regulada por principios tanto lingüísticos y pragmáticos como psicológicos que determinan su comprensión y su eficacia. Merece la pena destacar algunos de estos principios, aportados por la pragmática, que regulan el intercambio comunicativo: *principio de cooperación, principio de economía, principio de informatividad, principio de relevancia y principio de cortesía.*

Estos principios tienen la finalidad de explicar convenientemente cómo se interpreta aquello que no está codificado: lo intencional, los sobreentendidos o implicaturas, las ironías, las metáforas o los actos de habla indirectos. En una comunicación lo que interesa realmente es construir e interpretar el *sentido* de un mensaje (y no sólo su significado<sup>47</sup>) ya que como señalan Sperber y Wilson (1994), la comunicación humana se basa en dos mecanismos diferentes: uno es la codificación y descodificación de mensajes y otro el de la ostensión e inferencia. Según M. Victoria Escandell

“al introducir su teoría, Sperber y Wilson parten de dos ideas básicas que se hallan íntimamente unidas entre sí: la de que comunicarse no consiste simplemente en

---

detalladas de las representaciones y procesos que participan en esta forma de actividad y/o que haya permitido derivar predicciones que hayan sido contrastadas empíricamente de forma sistemática” (Belinchón, Rivière e Igoa, 1996:673).

<sup>47</sup> El significado de un mensaje es su contenido semántico; para conocerlo basta con descodificar el mensaje lingüístico. El sentido de un mensaje se establece a partir del significado lingüístico, pero también, como señaló P. F. Strawson, a partir del contenido referencial, del significado intencional o intencionalidad del emisor; en resumen, el sentido de un mensaje está determinado también por los contenidos implícitos de un enunciado, los cuales no aparecen expresados explícitamente por el código lingüístico. La pragmática se dedica, precisamente, a explicar los mecanismos que rigen la comunicación implícita en la cual el contexto de la comunicación ocupa un lugar destacado. Es necesario precisar que el sentido puede coincidir con el significado lingüístico o ser completamente contrario, como en el caso en que uno dice "¡qué listo eres!" con la intención de llamarle 'tonto'.

«empaquetar» los pensamientos o ideas en forma de palabras y enviarlos al destinatario para que, al «desempaquetar», recupere los pensamientos e ideas que estaban en la mente del emisor; y la de que la comunicación humana no es simplemente cuestión de codificar y decodificar información”. (Escandell, 1993:129-130).

El mecanismo o modelo ostensivo-inferencial consiste en que

“la comunicación se realiza por medio de índices que el comunicador proporciona con el fin de que el destinatario pueda inferir sus intenciones”. (Sperber y Wilson, 1994:38).

La originalidad de estos autores se halla en que destacan la preeminencia del proceso inferencial sobre el de codificación, de tal forma que incluso la decodificación es un proceso inferencial.

Si mediante la ostensión el hablante hace patente su intención de manifestar alguna cosa, el oyente extrae conclusiones pertinentes gracias al proceso cognitivo de carácter deductivo que es la inferencia. Ahora bien, se suele diferenciar la inferencia lógica de la inferencia pragmática: la inferencia lógica consiste en extraer conclusiones a partir de la combinación de dos o más hipótesis o supuestos, pero en el caso de la inferencia pragmática la conclusión depende de factores contextuales y es efímera: de las premisas “todos los hombres son mortales” y “Sócrates es un hombre” se concluye “Sócrates es mortal”; pero que, ante la expresión “hace frío” del invitado a nuestra casa, deduzcamos que nos pide que cerremos la ventana es una inferencia pragmática en un contexto determinado que puede ser diferente en otras circunstancias.

Resulta especialmente interesante la explicación que ofrecen Sperber y Wilson (1994) sobre los criterios que utiliza el destinatario ante un enunciado que permita dos interpretaciones (dos sentidos) o que exista una ambigüedad o bien una indeterminación referencial:

“¿Como elige el destinatario el sentido adecuado a secuencias del tipo *La corona sueca se halla en crisis?* Aplicando el principio de relevancia: se elige la interpretación que en las coordenadas comunicativas en que el receptor se halla inmerso representen *un mayor rendimiento informativo* y un *menor esfuerzo*. ” (Gutiérrez Ordóñez, 1998:40).

Lo expuesto aquí obliga, al menos, a que se replanteen los trabajos y los estudios psicológicos relacionados con el lenguaje y a que se considere lo que

hemos apuntado sobre la pragmática y otras dimensiones del mensaje no tratadas hasta ahora, como aquellas que están ligadas a las relaciones sociales entre emisor y receptor. Por ejemplo, es preciso revisar las segmentaciones del lenguaje y concretar a qué conocimientos pragmáticos se refieren afirmaciones como las siguientes:

–“[...] que algunas de las habilidades pragmáticas que resultan esenciales para la realización eficaz de discursos y conversaciones comienzan a adquirirse en etapas prelingüísticas de la vida del niño (concretamente en los primeros meses de su vida), parecen desarrollarse de un modo similar a «capacidades naturales innatas y específicas» –como las gramaticales– y parecen requerir dispositivos cognitivos similares a algunos de los que subyacen a la adquisición de la gramática.” [...]

–“A pesar de la evidencia, tan clara como abundante, de que la competencia pragmática no concluye su desarrollo hasta fases tan tardías como la pre-adolescencia (y, en casos de privación sociocultural o escasa experiencia en el manejo de textos orales y escritos, hasta la adolescencia o la vida adulta), no es posible afirmar que la competencia pragmática es un componente de procesamiento aprendido cuyo desarrollo viene totalmente determinado «desde fuera» del sujeto.” (Belinchón, Rivière e Igoa, 1996:677 y 679 respectivamente).

Un último aspecto en el que queremos detenernos, en esta breve revisión sobre la organización de la conversación, es en la necesaria sensibilidad de cada uno de los hablantes a las características de su interlocutor. Importa desde esta perspectiva la regulación de los turnos de conversación, el tipo de información que se intercambia (nueva o antigua) y la capacidad del niño para adaptarse al oyente. Es el tercer aspecto el que con más frecuencia se ha estudiado en los niños (guiados en muchos casos por el deseo de ratificar o desmentir el pretendido egocentrismo infantil) demostrando que el niño de educación infantil es capaz de adaptar sus emisiones lingüísticas al interlocutor en una situación concreta.

Así, cuando interactúa con un adulto responde con mayor corrección que si lo hace con otro niño y, por el contrario, cuando conversa con un niño, las frases son más cortas, más sencillas y con mayor número de recursos para centrar la atención del oyente. Díez de Itza (1992) indica que los niños de cuatro años son capaces de hacer modificaciones similares a las que hacen los adultos en función de su interlocutor.

El deseo de mantener conversaciones eficaces exige que además de un uso correcto del habla se dé una comprensión adecuada de las normas sociales que afectan a cada situación. También aquí disponemos de un amplio repertorio de investigaciones que demuestran que el niño logra pronto unas habilidades sociales que le permiten comportarse de una forma socialmente aceptada.

El uso del lenguaje sigue un desarrollo parejo al proceso de socialización; los niños aprenden que su comunicación es más satisfactoria cuando son capaces de emitir mensajes coherentes y cohesionados, además contextualizados y también cuando son capaces de interpretar adecuadamente los mensajes que reciben.

### 2.5.2. Competencia comunicativa y conducta prosocial

Indicábamos al inicio de este apartado la carencia de estudios que vincularan la competencia comunicativa y la conducta prosocial. Hemos podido ver en esta revisión del tema la necesidad de superar los viejos planteamientos del estudio del lenguaje –insatisfactorios para los lingüistas y para los psicólogos– para avanzar en el estudio de la evolución del niño en el uso pragmático del lenguaje más vinculado, qué duda cabe, a la competencia social del niño que el desarrollo fonológico o gramatical.

En los niños, el interés por la comunicación crece a medida que empiezan a percibir las relaciones entre los acontecimientos del entorno y entre sus actos y los resultados que comportan. Los niños encuentran que el lenguaje resulta útil para guiar sus actos y para explicar la propia conducta a sí mismo y a los demás, lo cual puede establecer una gran diferencia en el trato que éstos les dispensen (Bandura, 1987). Por lo tanto, los niños comprenden que su comunicación es más efectiva cuando sus producciones verbales incluyen información pertinente, utilizan modificadores en la composición y una estructura adecuada de las frases.

Un interesante estudio de Bruner (1990) nos permite ejemplificar cómo se produce el desarrollo de la petición, acción comunicativa básica para la conducta prosocial. Las primeras peticiones de ayuda, dice Bruner, aparecen entre los diecisiete y los dieciocho meses, pero es al final del segundo año cuando el niño

consigue la competencia comunicativa suficiente para «armonizar requerimientos complejos». Es más

“los requerimientos de apoyo, entonces, elaboran un camino hacia la madurez, en el cual los niños pueden analizar la tarea en la que están comprometidos y, al mismo tiempo, reunir la gramática necesaria para construir una petición que los ayude a realizarla. Las peticiones de esta clase (casi siempre expresados de forma declarativa) son la quintaesencia del caso gramatical, en el sentido en que requieren especificaciones tales como el Agente, la Acción y el Objeto, y, en forma opcional, el Instrumento, el Lugar y el Receptor”. (Bruner, 1990:113).

Ideas que hemos expuesto en la revisión anterior sobre el lenguaje coinciden, en gran medida, con los planteamientos brunerianos, lo cual hace que podamos asumir su idea de que

"aprender cómo pedir no es simplemente aprender el lenguaje o incluso, simplemente, los actos de habla. También es aprender la cultura y cómo conseguir con el lenguaje que las cosas se hagan dentro de esa cultura". (Bruner, 1990:114).

Sin embargo, los trabajos sobre competencia social y competencia lingüística apenas si recogen esta perspectiva; la mayoría sigue estudiando el lenguaje infantil desde una perspectiva que podemos llamar tradicional – ocupándose sólo de la morfosintaxis, vocabulario, etc.–. Así, Turner (1991), Parent y Moss (1995) y Moss, Gorselin, Parent, Rousseau, y Dumont (1997) al estudiar el lenguaje infantil en relación con la competencia social<sup>48</sup>, utilizan el *Test de Vocabulario en imágenes Peabody* encuentran una correlación positiva entre ambos; sin embargo no parece pertinente establecer que de ello dependa el que niño realice más o menos conductas prosociales, ya que lo único que nos permite conocer el test de Peabody es la capacidad del niño para una producción lingüística correcta, incluso elegante; pero, como hemos señalado, puede resultar inadecuada e ineficaz<sup>49</sup> si no se adapta al objetivo o al contexto. Algo parecido podríamos señalar respecto a los trabajos tanto de Gagnon, Charlebois, Lariveé y

---

<sup>48</sup> Hablamos de competencia social y no de conducta prosocial porque así lo señalan los autores. Ninguno de ellos se centra de forma específica en la conducta prosocial, ya que tienen por objeto, unos, el estudio de la conducta agresiva y otros, la comprensión de emociones y su relación con conductas posteriores.

<sup>49</sup> Desde la pragmática se ha destacado el concepto de eficacia y se ha puesto en relación con el de corrección, señalando que expresiones correctas pueden ser o no eficaces y, por otro lado, expresiones incorrectas pueden ser igualmente eficaces o no eficaces.

---

Tremblay (1991) como a los de Adrian, Clemente y Villanueva (2002) quienes optan por estudiar un grupo de educación primaria con el *Wchesler*.

Las aportaciones más interesantes, de las últimas investigaciones sobre el tema se dan desde el análisis del discurso aplicado a la evaluación del lenguaje espontáneo en niños (generalmente de la etapa primaria) en situaciones naturales o diseñadas de juego. En este caso sí que se ha analizado el tipo de interacción verbal: rechazo, aceptación cooperación, etc. indicando, sus resultados una cierta relación entre el tipo de verbalizaciones y la conducta posterior. Como muestra de estos trabajos citaremos los de Pepler, Craig y Roberts (1998), Dunn y Cutting (1999) y Fabes, Eisenberg, Hanish y Spinrad (2001). Partiendo de la observación en el patio de recreo de niños entre 6 y 12 años, Pepler, Craig y Roberts (1998) encuentran correlaciones significativas negativas entre la conducta prosocial y las conductas verbales de rechazo. Dunn y Cutting (1999), por su parte, utilizan varias pruebas<sup>50</sup> para analizar los contenidos y la coherencia de la historia; concluyen que se establece una correlación positiva entre contenidos-coherencia y cooperación observada a través de juegos. Por último Fabes, Eisenberg, Hanish y Spinrad (2001) completan estas aportaciones al constatar un incremento y una complejidad del vocabulario espontáneo relativo al mundo emocional ligado a la edad.

En conclusión, tal y como hemos visto, el estudio de la competencia comunicativa ha superado el ámbito de la competencia lingüística y se ocupa de todos aquellos elementos que de una u otra forma intervienen en la configuración del sentido de los mensajes. No contamos, sin embargo, con clasificaciones homogéneas sobre los usos del lenguaje ni tampoco con estudios empíricos pertinentes; además, en el caso concreto de las expresiones lingüísticas prosociales, se echa en falta no sólo una clasificación sino también un análisis detallado de aquellos elementos lingüísticos que indican y orientan al oyente sobre dicha actitud prosocial, como, por ejemplo, la expresión *¡vale!* en enunciados del tipo: *Vamos a jugar, ¿vale?*.

---

<sup>50</sup> Una es de tipo tradicional: el British Picture Vocabulary Scale; el Bus Stor es más innovadora y que permite el estudio pragmático del lenguaje.

Por otro lado, es preciso, centrarse en los actos de habla para intentar establecer empíricamente la relación entre la competencia comunicativa y la conducta prosocial. Aunque la investigación empírica no ha demostrado suficientemente esta relación, hemos partido de la idea de que dicha relación existe: es de esperar que si unos niños alcanzan un buen nivel de competencia comunicativa van a ser capaces de comprender mejor el sentido de los mensajes de otros –niños y adultos– y de transmitirlos de la forma más adecuada a sus objetivos. Es decir, les resultará más fácil persuadir a otros, expresarles sus sentimientos o decirles que entienden sus sentimientos. Por el contrario, aquel niño cuyo nivel de competencia comunicativa sea bajo tendrá más dificultades para transmitir su simpatía, su comprensión, su voluntad de cooperar, sus demandas de ayuda, etc. De ahí que se piense que, a mayor competencia comunicativa, le corresponde mayor conducta prosocial.

### 3. ÁMBITO AFECTIVO

Las implicación del mundo afectivo en la conducta prosocial es doble; por un lado, los sentimientos que despierta comprobar el malestar de otros puede inducirnos a prestarle ayuda o a consolarle; por otro lado, las experiencias de afecto hacia otros y hacia nosotros mismos son un referente que nos anima a la prosociabilidad.

De las primeras a las últimas investigaciones sobre la conducta prosocial se han venido ocupando de la relación estrecha entre empatía y conducta prosocial. Con mayor retraso y menor frecuencia se comenzó a estudiar la relación de la conducta prosocial con el estilo de apego y con la autoestima. Así mismo, aunque en menor medida, se han estudiado otros factores afectivos relacionados con la conducta prosocial, tales como los estados emocionales y su autocontrol y los sentimientos de culpa.

Las conclusiones de estas investigaciones las iremos recogiendo en las próximas páginas, pero adelantaremos aquí que solamente cuando los procesos mentales encuentran un soporte afectivo adecuado se puede llegar a dar una conducta prosocial; de otro modo pierden la fuerza que pudiera animar a la realización de conductas que beneficien a otros, en especial, cuando suponen un coste medio o alto para el benefactor.

Nosotros centraremos la revisión del ámbito afectivo en el apego, la empatía y la autoestima por considerarlos como los tres pilares básicos en relación

---

con la conducta prosocial durante la primera infancia, ya que, en ese momento evolutivo, solamente los aspectos del desarrollo más básicos han logrado un nivel de estructuración suficiente para hacer inferencias sobre su papel determinante de otras conductas.

### 3.1. ESTILO DE APEGO

Entendemos por apego la relación o lazo afectivo especial que el niño establece con un reducido número de personas con las que tiende a lograr y mantener un cierto grado de proximidad.

El vínculo de apego corresponde a una de las necesidades humanas básicas que incluye el sentirse querido, seguro y protegido y disponer de apoyos incondicionales y eficaces; en definitiva, con independencia de las diferencias culturales o familiares, es un proceso esencial en el desarrollo humano.

Dentro del vínculo afectivo se pueden distinguir tres componentes básicos: conductas de apego, representación mental de la relación y sentimientos que conlleva. Las conductas de apego son fácilmente observables, ya que incluyen todas aquellas conductas que el niño realiza y contribuyen al logro o el mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego. El repertorio de estas conductas es amplio y variado, debido a la multiplicidad de los factores que determinan tales conductas de apego, entre ellos: “la historia anterior, el estado endógeno, la situación, la persona con quién interactúa, las diferencias individuales y el nivel de desarrollo del niño” (López, 1993:18).

El modelo o representación mental de la figura de apego la construye el niño a partir de experiencias reales de interacción; la representación mental desempeña un papel importante al incluir, tanto las expectativas, las creencias y las emociones como la valoración de la autoeficacia para promover la protección y el afecto. Esta representación tiende a permanecer relativamente estable y se convierte en la base sobre la que se asientan ulteriores relaciones socio-afectivas.

---

Los sentimientos hacia la figura de apego y hacia sí mismo son los componentes menos estudiados. Es comúnmente aceptado que las relaciones adecuadas con las figuras de apego conllevan sentimientos de seguridad, de placer y de alegría, o bien de alivio, en los momentos estresantes. En cambio, la pérdida real o imaginada de la figura apego provoca angustia.

El apego, así entendido, tiene como función principal la de ayudar a la adaptación del niño y de sus progenitores o de quienes asuman la función de padres; como funciones complementarias citamos, siguiendo a Sroufe (1993) y López (1998), las siguientes:

- Ofrecer y regular la cantidad y calidad de estimulación que el niño necesita para su desarrollo.
- Fomentar la salud físicas y psíquica
- Constituir la base sobre la que se apoya el desarrollo social.
- Ser fuente de una interacción lúdica y placentera.

Ante la diversidad de relaciones de apego observadas, se ha considerado necesario diseñar métodos para valorar la seguridad del apego y hacer operativos los diferentes estilos de apego<sup>51</sup>. La tipología de estilos de apego fue establecida por Ainsworth, Blemar, Waters y Wall. (1978) en tres patrones básicos de apego; posteriormente esta tipología fue completada por Main y Solomon (1990), quienes añadieron un cuarto tipo. Las características de los niños que se incluyen en cada uno de los tipos de apego son los siguientes:

a) *Apego seguro*

Entre un 65% y un 70% de los niños se adscriben a la categoría de apego seguro. Estos niños en presencia de la figura de apego exploran activamente el entorno; en cambio, en su ausencia el niño manifiesta angustia por la separación y reduce la exploración. Cuando la figura de apego vuelve, el niño muestra señales claras de alegría, incrementa las conductas de apego, responde rápidamente al consuelo que se le ofrece y, tras breves momentos de inseguridad, reinicia la

---

<sup>51</sup> El estilo o patrón de apego lo entiende López (1998) como un conjunto de características –tipo de representaciones, conductas y sentimientos– del sistema de apego que permanecen bastantes estables a lo largo del tiempo, aunque el grado de estabilidad de estos estilos y el período en cual se consolidarían es discutido entre los especialistas.

exploración. Estos niños se caracterizan, por tanto, por intercambios afectivos positivos con las figuras de apego y por ser reconfortados por ellas en situaciones de aflicción.

Son niños que disponen de figuras de apego que cumplen adecuadamente su función; es decir, están disponibles, transmiten al niño que son capaces de percibir, responder a sus demandas de forma coherente y mantienen interacciones armónicas en un clima familiar positivo y emocionalmente estable (López, 1995).

*b) Apego inseguro ambivalente o ansioso ambivalente*

Se trata de niños que ponen de manifiesto de forma clara su inseguridad en las relaciones de apego; lo manifiestan entre un 10% y un 15% de la población. Son niños que apenas exploran el entorno y no se suelen alejar de la figura de apego. Cuando se ausenta la figura de apego, manifiestan una ansiedad muy intensa y, en el reencuentro, son difíciles de consolar, al mostrar conductas ambivalente: buscan la proximidad y el contacto y, a la vez, muestran oposición cuando es la figura de apego la que inicia el contacto; esta reacción, que se produce en los momentos de reencuentro, caracteriza a este grupo.

Este estilo de apego se relaciona con conductas incoherentes de los padres hacia sus hijos, con su inestabilidad emocional y con formas de intimidad erráticas de los progenitores.

*c) Apego evitativo*

Lo presentan en torno al 20% de los niños. Estos niños se muestran pasivos o indiferentes; no responden a la figura de apego cuando ésta se halla presente; manifiestan escasa o nula ansiedad ante la separación y, por último, evitan el contacto con la figura de apego en el reencuentro. Como en el caso anterior, son niños que se sienten inseguros respecto a sus figuras de apego, pero se diferencian en que no protestan y en que ocultan sus sentimientos.

Los niños que se incluyen en este grupo viven en un contexto familiar poco satisfactorio, que puede oscilar entre el autoritarismo y el abandono; en ambos casos las figuras de apego se muestran hostiles o, al menos, tienen serias dificultades para expresar afecto.

d) *Apego desorganizado*

Los niños que se incluyen en este grupo (entre un 5% y un 10%) se caracterizan por una mayor inseguridad frente a las figuras de apego. Este patrón puede entenderse como una combinación de los patrones ambivalente y evitativo. En la reunión, los niños muestran conductas confusas y contradictorias, se muestran desorientados, expresan aturdimiento en su expresión facial, se acercan a la figura de apego evitando la mirada, lloran después de haber sido calmados y muestran conductas estereotipadas y paralización. López (1995) señala que el apego desorganizado se relaciona con las diferentes formas de maltrato infantil dentro del sistema familiar.

TIPO DE APEGO	CONDUCTA A LOS 6 AÑOS
Seguro	Está relajado a lo largo de la reunión e inicia una interacción agradable o responde positivamente a las iniciaciones de la madre. Normalmente, el niño busca cercanía o contacto físico sin parecer dependiente. A veces informaban sobre sus experiencias de separación. Sus respuestas eran coherentes y flexibles.
Evitativo	Se mantiene a distancia de la madre, mirando y hablando lo menos posible, permanece ocupado con sus juguetes y actividades. Sus respuestas expresaban su dificultad para saber como afrontar la situación
Ambivalente	Muestra una intimidad exagerada con los movimientos, posturas y tono de voz de la madre. Al mismo tiempo, manifiesta evitación (por ejemplo, hablando con la madre, dándole la espalda) y hostilidad y, algunas veces, miedo o tristeza. Tienden constantemente acercarse a ella o buscan castigarla por no haber estado disponible Parecen intentar desesperadamente influir en su madre.
Desorganizado	Intenta dirigir y controlar la conducta de la madre, asumiendo un papel que es más propio de ella. En algunos casos, el niño lo hace humillando o rechazando a la madre con frases como “te lo dije”, “¡estate callada!” o “¡no me molestes!”. Otras veces el niño es muy solícito o alegre, saltando y dando palmas. En conjunto sus respuestas son irracionales o sin sentido.

Tabla 8: Adaptación de la propuesta de Berk

---

Un acercamiento a las características de los niños de educación infantil, en relación con el apego, lo ofrece Main (1995), quien, citando trabajos anteriores de Main y Cassidy (1988), establece las correspondencias entre la clasificación del apego en la infancia y la conducta a los 6 años. Su propuesta la recogemos en la tabla 8.

Los estudios transculturales sobre el tipo de apego han puesto en evidencia diferencias en función de patrones culturales; pero, a pesar de las posibles variaciones culturales<sup>52</sup>, el apego seguro es la clasificación más frecuente en todas las sociedades estudiadas, aunque se reconoce que el contexto cultural puede afectar al desarrollo del apego o, al menos, a su medición.

La estabilidad del apego, propuesta por Bowlby, fue confirmada por estudios posteriores. Así, Main (1995) encontró una cierta continuidad en el tipo de apego de la etapa preescolar a la escolar y López (1993,1998) señaló que los adultos tienden a establecer con su pareja el mismo tipo de apego de la infancia. No obstante, como ya señaló Sroufe (1988), la relativa continuidad de los modelos internos de apego no pueden entenderse desde una concepción determinista, sino que esta relación predice con cierta probabilidad el desarrollo, porque afecta tanto a las expectativas sobre los otros y sobre sí mismo como a las relaciones y los sentimientos en otros contextos.

Por otro lado, la estabilidad del apego se relaciona con la constancia en el contexto familiar; por el contrario, cuando los cambios son importantes, la calidad del apego también se puede modificar tanto de forma positiva como negativa (Berk, 1999), ya que las circunstancias de la familia pueden influir en la interacción madre-hijo y, en consecuencia, en el vínculo de apego (cf. Easterbooks y Golberg, 1990 y Mangelsdorf, Krestenbaum, Lang y Andreas, 1990). La resistencia al cambio se basa también en la propia estabilidad del

---

<sup>52</sup> Por ejemplo, Grossman y Grossman (1998) citan trabajos anteriores en los que encuentran que los bebés alemanes, frente a los americanos, presentan mayor apego evitativo, lo cual, en su opinión, puede ser causado por las diferencias culturales en el tipo de crianza.

---

sistema de apego, en especial, por la tendencia a mantener la representación mental.

Un aspecto en el que nos interesa profundizar es la posible influencia del apego en el desarrollo posterior, ya que, como se ha indicado antes, las investigaciones señalan que la calidad del apego en la infancia está relacionada con el desarrollo cognitivo y social. Centrándonos en la niñez, son los numerosos trabajos de Sroufe, individuales y realizados con otros colaboradores, los que mejor determinan la influencia del apego en la adaptación posterior. Ellos demuestran que los niños clasificados como seguros tienen las siguientes características:

- Tienen más habilidades sociales, son populares entre sus compañeros y son más empáticos y prosociales
- Son más imaginativos, presentan mayor flexibilidad y persistencia en la resolución de problemas y su lenguaje es más rico.
- Controlan mejor sus emociones, son más autónomos y manifiestan alta autoestima y motivación.
- Mantienen buenas relaciones con sus profesores, interactúan de forma amable y apropiada y piden ayuda solamente cuando sus propios recursos son insuficientes.

Estos resultados han sido corroborados por trabajos de otros autores como Frankel y Bates (1990), Easterbook y Golberg (1990), Bretherton, Ridgeway y Cassidy (1993), Parent y Moss (1995), Karen, (1998) y, entre nosotros, Ortiz, Apodaka, Etxeberria, Ezeiza, Fuentes y López (1993) y López (1998). No obstante, Berk (1999), tras revisar algunos resultados contradictorios en cierta medida con los anteriores, concluye que es necesario mayor investigación para determinar cómo se combina el apego seguro con otras fuerzas como la continuidad del cuidado o el estilo educativo, para influir en el desarrollo futuro.

### **1.3.1. Estilo de apego y conducta prosocial**

En la revisión sobre la vinculación afectiva encontramos múltiples razones que justifican su influencia sobre la conducta prosocial lo cual permite decir a

Ortiz (1993:91) que “está suficientemente demostrado el papel de la historia afectiva en el desarrollo de la conducta prosocial”.

Las relaciones con la figura de apego constituyen el marco adecuado para que el niño aprenda a interactuar con lo demás<sup>53</sup>. Esta relación privilegiada no sólo favorece experiencias de empatía y de contacto social, sino que también facilita el disponer de modelos a los que observar y con los que establecer identificaciones. Procesos todos ellos que, como venimos señalando, son esenciales para el desarrollo de conductas prosociales. La identificación, por fijarnos en uno de esos procesos, conlleva la interiorización global del modelo, un deseo de ser totalmente como él y la experiencia de empatía, todo lo cual refuerza la tendencia a aprender conductas positivas por imitación de los mayores.

De otro lado Moss, Grossselin, Parent, Rousseau y Dumont (1997) señalan que la seguridad del apego tiene repercusiones sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas, lo cual contribuye a que los preescolares se sientan con el control y la eficacia suficiente para la resolución de problemas. Esa percepción del control y de la eficacia determinan, también, que sean considerados competentes en la relación con iguales, hecho que favorece claramente la realización de conductas prosociales. A esta conclusión llegaron tras una investigación con niños de 3 y 4 años en la que encuentran, por un lado, relación entre apego seguro con las madres y conductas positivas de interacción social y, por otro lado, mayor frecuencia de conductas negativas en los niños inseguros. Recientemente la investigación de Bohlin, Hagekull y Rydell (2000) pone en duda la relación entre seguridad de apego y el grado de participación social, ya que las relaciones encontradas en su estudio no son tan claras como las de otros trabajos sobre el tema; no obstante, sea cual sea el grado de participación social de los niños con apego seguro, también para estos últimos investigadores “la seguridad de apego es predictor de altos niveles de orientación prosocial” (Bohlin, Hagekull y Rydell, 2000:35)

En general, en todas las investigaciones se confirman las correlaciones significativas y positivas entre el tipo de apego y la conducta prosocial informada

---

<sup>53</sup> Para ampliar este tema cf. Parent y Moss, 1995 o Moss, Grossselin y Parent, 1997.

---

u observada; se mantiene esta relación tanto en el apego materno como en el paterno, aunque se observan algunas diferencias ligadas al sexo; así, Ortiz, Apodaka, Etxebarria, Ezeiza, Fuentes y López (1993) detectan una relación más estrecha entre el apego materno y la conducta prosocial de los varones.

Turner (1991), en la observación de preescolares en situaciones de juego libre detecta, también, diferencias en la interacción de niños y niñas en función del tipo de apego. La relación es significativa entre la frecuencia de conductas positivas<sup>54</sup> y el tipo de apego, de tal modo que los chicos inseguros muestran menos conductas positivas hacia sus compañeros que los de chicos apego seguro y las chicas inseguras; en cualquier caso no son significativas las diferencias de los chicos inseguros con las chicas seguras. Tampoco llegan a obtener diferencias significativas entre el número de conductas prosociales entre las chicas seguras, las chicas inseguras y los chicos seguros. Al analizar también la frecuencia de conductas fuertemente agresivas, Turner, encontró significativas las correlaciones existentes entre conducta agresiva y apego de tal forma que se observa con claridad que los varones inseguros son los manifiestan más conductas fuertemente agresivas; pero, una vez más, las conductas de las chicas no se responden a las expectativas, ya que manifiestan menos conductas fuertemente agresivas las chicas inseguras que las seguras, aún cuando esta diferencia sea muy escasa.

También se ha estudiado la frecuencia de conducta prosocial hacia los adultos, en concreto, padres y profesores. Tras revisar trabajos publicados desde los años setenta hasta el final de los noventa, Bretherton, Golby y Cho (1997) concluyen que el grado de cooperación con padres y profesores está en función del estilo de apego de los chicos.

Contamos, pues, con suficiente investigación empírica que nos permite establecer con claridad que el estilo de apego se revela como un fuerte predictor de la conducta prosocial a lo largo de todo el ciclo vital y de una forma especial durante la infancia. El estilo de apego seguro, al favorecer el desarrollo cognitivo, social y afectivo, contribuye tanto a la promoción de interacciones prosociales

---

<sup>54</sup> Forman parte para este autor de esta categoría: aprobar, alabar, animar, expresar afecto, ayuda, compartir, manifestarse a favor de otro y actividades que incluyan a otros chicos.

---

como a la de los procesos psicológicos que tienen un mayor peso como determinantes de la conducta prosocial. Los estudios actuales sobre la vinculación afectiva se centran en delimitar las posibilidades de intervención para lograr un tipo de apego seguro en todos los niños, modificando, si fuera necesario, el estilo inicialmente establecido; esperemos que los resultados de esa investigación aplicada abran nuevas posibilidades de intervención sobre la conducta prosocial.

### 3.2. EMPATÍA

La producción de literatura científica sobre la empatía ha sido muy abundante<sup>55</sup> en la última década, razón por la cual tanto los trabajos teóricos como las investigaciones experimentales abarcan un vasto campo que es necesario sistematizar para poder concretar la estrecha relación entre la empatía y la conducta prosocial.

#### 3.1.1. Concepto y tipos de empatía

La empatía, que es uno de los recursos emocionales decisivos para mantener relaciones sociales adecuadas, se suele definir como la capacidad de comprender las emociones de otra persona y de compartirlas de forma vicaria. No obstante, al revisar la documentación sobre el tema, no encontramos uniformidad ni en el terminología ni en la definición. Así, podemos encontrar trabajos que se refieren a empatía denominándola indistintamente: *respuesta emocional vicaria*, *role taking afectivo*, «*personal distress*» (*malestar personal*), *simpatía*, etc.

Conscientes de esta diversidad terminológica, Eisenberg y Strayer señalan que el identificar como empatía la temática sobre la que gira este volumen no aclarará a muchos lectores lo que va a discutirse exactamente, razón por la cual dedican dos capítulos a clarificar las distintas acepciones y la evolución histórica

---

<sup>55</sup> Entre estas numerosas publicaciones sobre empatía y prosociabilidad destacan las realizadas por Nancy Eisenberg, con la colaboración de otros investigadores, entre 1995 y 2002.

del concepto de empatía. Valgan como resumen de la situación estas palabras tuyas:

“algunos tomarán el término «empatía» como referido a un proceso cognitivo similar al de la adopción de un rol cognitivo o a la toma de perspectiva (p. ej. Deutsch y Madle, 1975); otros lo entenderán como un proceso primordialmente afectivo (con algunos componentes cognitivos), (p. ej. Feshbach, 1978; Hoffman, 1984); y otros, sobre todo los psicólogos clínicos, consideran la empatía como un proceso que cumple una función comunicativa y/o informativa dentro de la terapia (p. ej. Goldstein y Michaels, 1985).” (Eisenberg y Strayer, 1992:13).

Precisamente los citados Goldstein y Michaels (1985) ya se habían preocupado, en su momento, de señalar que el concepto de empatía “ha tenido una larga, variada y, a veces, contradictoria historia de definiciones”<sup>56</sup>.

Al revisar las definiciones dadas, encontramos «compartir afecto» como componente común a todas ellas. Las discrepancias en las definiciones se hallan al considerar la empatía bien como un proceso cognitivo, bien como un proceso afectivo o bien como un modelo multidimensional, aunque en las últimas décadas se ha llegado a imponer el modelo multidimensional de la empatía que reconoce que ambos componentes –el cognitivo y el afectivo– se hallan presentes:

“De hecho, la perspectiva más general en la actualidad sostiene que la empatía abarca elementos tanto afectivos como cognitivos y que el papel relativo de cada uno varía con la situación, la edad y la personalidad del niño o el adulto”. (Feshbach, 1992:301).

Desde este modelo integrador, Hoffman (1992:60) define empatía como “una respuesta afectiva más acorde con la situación del otro que con la de uno mismo” y Feshbach (1992:301) añade que es “una respuesta emocional compartida que es contingente a factores cognitivos”. Esta perspectiva ha sido aceptada por un numeroso grupo de investigadores que tienen en común el considerar la empatía como una respuesta emocional, pero que, a su vez, reconocen el componente cognitivo como un requisito que hace posible la reacción propiamente empática.

---

<sup>56</sup> En esta misma obra recopilan un abundante número de definiciones de empatía que apoyan su afirmación.

Aceptando la validez de un modelo multidimensional, diversos autores tratan de explicar cuáles son los componentes de la empatía. Así, Hoffman, Feshbach o Davis realizan propuestas diversas.

Hoffman (1984), por un lado, señala que la empatía tiene tres componentes: uno *cognitivo*, que supone la comprensión del sentimiento del otro a través de las señales afectivas o emocionales que manifieste, bien por medio de asociaciones simples bien por procesos complejos de toma de perspectiva; otro *afectivo*, como reacción emocional ante el estado emotivo observado en otros; y un tercer componente, llamado *motivacional*, responsable de iniciar una conducta prosocial o altruista en función de las posibilidades que tenga de gratificación, en relación a la reducción del sufrimiento del otro.

Los dos primeros componentes vienen a coincidir con los factores que postula, por otro lado, Feshbach<sup>57</sup> (1992:301) para la empatía:

1. la habilidad cognitiva para discernir claves afectivas en otros,
2. las capacidades cognitivas más maduras contenidas en la adopción de perspectiva y del rol de otra persona, y
3. la sensibilidad emocional, esto es, la capacidad afectiva para experimentar emociones.

Davis (1996), basándose en los resultados del análisis factorial de las respuestas *Interpersonal Reactivity Index* (elaborado por él como cuestionario de la empatía disposicional en 1983), señala cuatro componentes de la empatía:

1. Toma de perspectiva,
2. Fantasía<sup>58</sup>,
3. Motivación empática y
4. Angustia personal.

Esta propuesta incorpora un elemento que nos parece interesante: la fantasía, que se refiere a la empatía hacia personajes de películas o novelas, situaciones simuladas, etc. La fantasía, así entendida, juega un papel importante;

---

<sup>57</sup> Cita una obra anterior suya de 1978 titulada «Studies of emphatic behavior in children» en B. A. Maher (ed.) *Progress in experimental personality research*. New York. Academic Press.

<sup>58</sup> Entendemos que, para Davis, la fantasía supone un proceso más complejo que la capacidad de toma de perspectiva afectiva con los “artistas” que señaló Strayer (1992) y que, posteriormente, Cohen y Strayer (1996:988) asociaron al contagio emocional. La fantasía como componente de la empatía está más relacionada con “la fantasía de los observadores sobre cómo ellos mismos reaccionarían en esa situación”, que propone Batson (1992:183).

---

por ejemplo, cuando el niño es capaz de imaginar cómo se sentiría otra persona si él hiciera esto o aquello, supone que puede intentar diferir la gratificación, cambiar la respuesta, etc.

Davis propone un modelo integrador que, aunque posiblemente aún no podemos considerar como definitivo<sup>59</sup>, quizás sea el más elaborado de los que disponemos en la actualidad y que nos permite definir la empatía como un

“conjunto de constructos referidos a la respuesta que una persona da ante las experiencias de otra persona. Estos constructos incluyen los procesos para ponerse en el lugar del otro y las manifestaciones afectivas y no afectivas, resultado de dichos procesos”. (Davis, 1996:12).

Los problemas de conceptualización no terminan al alcanzar una definición de la empatía más o menos consensuada; es necesario, también, diferenciar empatía de otros conceptos relacionados con él, tales como la *simpatía*, el *malestar personal* o el *contagio emocional*. Con estos términos, como ya decíamos más arriba, se hace referencia unas veces a procesos similares o idénticos a la empatía mientras que, otras veces, se refieren a reacciones emocionales que proceden de ella<sup>60</sup>.

Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea (1991) y Eisenberg, Fabes y Murphy (1996) señalaron que es necesario distinguir entre varias reacciones emocionales que, a menudo, proceden de la empatía: la simpatía y el malestar personal. Anteriormente Eisenberg (1986) hablaba de tres tipos de reacción emocional que con frecuencia se etiquetan de empatía, los cuales, en su opinión,

---

<sup>59</sup> López (1999:71) señala con claridad algunos de los puntos débiles de este modelo: no distinguir los procesos de las respuestas intrapersonales; la pobre categorización de las respuestas interpersonales y el que sitúa la capacidad biológica y la historia de aprendizaje al mismo nivel que las diferencias individuales cuando estas están provocadas por la acción conjunta de las dos anteriores.

<sup>60</sup> En la mayoría de las revisiones de los trabajos sobre la empatía se incluye un apartado en el que establecen la distinción entre estos conceptos; véase, como ejemplo, Eisenberg (1986), Batson (1987), Chapman, Zahn-Waxler, Cooperman e Iannotti (1987), Eisenberg y Strayer (1992) o Davis (1996). Sin embargo, en varios artículos, sobre trabajos de investigación, encontramos que especialmente, simpatía y empatía se utilizan como sinónimos.

Miller, Eisenberg, Fabes y Shell (1996) dicen en la pág. 211: “la relación entre empatía o simpatía y el altruismo”. Conociendo los planteamientos de este grupo de autores esa disyunción o inclusión tiene sentido pero puede llevar a error a quienes realicen una lectura de algunos de los trabajos. Se repite esta situación también en Eisenberg y Fabes (1997)

---

deben diferenciarse convenientemente: *contagio emocional*, *simpatía* y *malestar personal*. Veamos a continuación cada uno de ellos.

a) *Contagio emocional*.

Por contagio emocional se entiende la respuesta que es mero reflejo de la emoción del otro, sin que aparezca una clara distinción entre el propio afecto y el de otros. Ocurre especialmente en los más pequeños y se discute si es realmente empatía o sólo un precursor de ella (Hoffman, 1992). Las diferencias estriban, en nuestra opinión, en si se reconoce o no la capacidad de los bebés de distinguir, aunque sea de una forma muy rudimentaria, sus propias respuestas afectivas de las de otros. Vasta, Haith y Scott (1996) contribuyen a clarificar estas dudas cuando reseñan trabajos en los que, en su opinión, los bebés manifiestan respuestas empáticas: ya que los bebés lloran cuando oyen llorar a otros y no lloran cuando oyen sus propios lloros en una grabación, lo cual descarta que sea por mimetismo.

La mayoría de los trabajos se refieren al *contagio emocional* como algo propio de los primeros meses de vida; sin embargo, Staub (1992:129) habla de otro tipo interesante de contagio emocional, que no podemos olvidar: se refiere al que se establece dentro de un grupo<sup>61</sup>, que en su opinión “presupone empatía cognitiva y constituye una forma de unión empática”. En general, estas conductas de masas se dan unidas a conductas agresivas (destrucción de mobiliario urbano), pero también se encuentran unidas a conductas prosociales (donaciones masivas).

b) *Simpatía*

La simpatía es «sentir con» y se refiere a los sentimientos de lástima, incluyendo a menudo sentimientos de preocupación. Tiende a ser considerada como procedente de la toma de perspectiva y como orientación hacia los otros, lo cual conlleva motivación altruista y, por lo tanto, se relaciona positivamente con la conducta altruista.

---

<sup>61</sup> Desde la psicología social se explican suficientemente estas situaciones en las que aparentemente un grupo está compartiendo una misma emoción y, aunque son diversas las razones que lo expliquen, la empatía está entre las posibles.

---

La simpatía, quizás por tomar como referencia al otro, se ha confundido frecuentemente con la empatía. En nuestra opinión, no es fácil la distinción, siendo, en todo caso, la definición de Wispe<sup>62</sup> la más clarificadora, puesto que resalta la fuerza de la reacción y la urgencia de dar una respuesta ante el estado de la otra persona como elemento diferenciador de la simpatía. Desde esta perspectiva, cobran sentido las palabras de Eisenberg y Strayer (1992:16) “en la actualidad se sigue discutiendo si la empatía precede siempre a la simpatía”.

*c) Malestar personal*

Es la traducción que se ha generalizado del término inglés «personal distress». El término fue acuñado por Batson para referirse a “los sentimientos que son producidos por el malestar del otro” (cf. Batson, Fultz y Schoenrade, 1992).

Apoyándose en estudios experimentales propios, Batson, Fultz y Schoenrade (1992) señalan que, en el análisis factorial de cuestionarios para evaluar la empatía, se consigue aislar dos factores: la ansiedad o malestar personal y la empatía. Esto les lleva a afirmar con rotundidad que son dos reacciones emocionales cualitativamente diferentes. El malestar personal se refleja a través de términos como alarma, pesadumbre, enfado, preocupación, perturbación, angustia o aflicción. Y la empatía, a través de conmoción, compasión, ternura, calor o bondad.

Tanto Coke, Batson y McDavis (1978) como Batson, Fultz y Schoenrade (1992) se plantean si, tras estas diferentes reacciones emocionales, existen diferencias cualitativas; su respuesta es muy clara ya que proponen que aquellas reacciones emocionales que caen bajo la denominación general de malestar personal (sentirse alarmado, enfadado, molesto, afligido, etc.) evocan motivaciones egoístas para reducir la propia activación emocional; mientras que las reacciones emocionales que caen bajo el denominador genérico de empatía (sentir simpatía, compasión, bondad, ternura, etc.) evocan motivaciones altruistas para reducir el malestar ajeno.

---

<sup>62</sup> Citada por Eisenberg y Strayer (1992:16).

Las conductas consecuentes con cada una de estas emociones son diferentes. Las personas en las que predomina un sentimiento de malestar personal, cuando ayudar les resulta moderadamente costoso, tienden a no ayudar, siempre que consideren posible escapar de la situación; pero, si la única forma que tienen de escapar del estímulo es ayudando, entonces es probable que lo hagan. En cambio, cuando predomina un sentimiento empático<sup>63</sup> como, ya hemos dicho, se sentirán dispuestas a ayudar, aunque puedan escapar de la situación.

Por tanto, aunque Eisenberg y Strayer (1992:17) insisten en que en la “mayor parte de la literatura se confunde con la simpatía y la empatía”, el malestar personal es conceptualmente muy distinto a la empatía.

Próximo al término malestar personal está lo que Hoffman llama *malestar empático*, ya que, en su opinión (Hoffman, 1992:65), “se puede transformar, al menos en parte, en preocupación recíproca hacia la víctima”; es decir, partiendo del deseo de librarse de su propio malestar, se llega a sentir compasión por la otra persona y deseo de ayudar<sup>64</sup>.

Según la perspectiva en que nos situemos, podemos plantearnos diferentes tipos de empatía; desde la perspectiva temporal se habla de una empatía disposicional y de una empatía situacional, mientras que, desde la perspectiva cuantitativa, se habla de empatía alta o baja.

Cuando nos referimos a la empatía disposicional, estamos presuponiendo que es una capacidad básica de la persona relativamente estable, de tal forma que quienes alcanzan un nivel de capacidad alta tienden a percibir el mundo teniendo en cuenta el punto de vista de los demás y comparten vicariamente sus sentimientos con mayor facilidad; por el contrario, a los que tienen un nivel bajo, les cuesta no centrarse en su propio punto de vista y compartir los sentimientos de

---

<sup>63</sup> Eisenberg, Fabes, Karbon y otros (1996:196) señalan que las tendencias a experimentar empatía o malestar se debe a factores disposicionales, en especial a la capacidad de regular las emociones cuando estas son intensas.

<sup>64</sup> “Las pruebas que evidencian este cambio proceden de la investigación observacional [...] las cuales muestran que: (1) los niños progresan evolutivamente, respondiendo primero al malestar de alguien mediante la búsqueda de confort para sí mismos y, posteriormente, intentando ayudar a la víctima más que así mismos; (2) una etapa transitoria, en la que los niños se sienten tristes y se consuelan a sí mismos y consuelan a la víctima”. (Hoffman, 1992:66).

–  
otros. Así entendida la empatía puede considerarse un rasgo o una característica personal, que permite a cada uno situarse a lo largo de un continuo –alto, bajo– en función, posiblemente, de predisposiciones genéticas<sup>65</sup> y del aprendizaje.

A pesar de que la empatía, que hemos llamado disposicional, sea un rasgo relativamente estable de cada persona, algunos autores creen que se puede hablar, también, de una empatía situacional que hará referencia al mayor o menor grado de sentimiento vicario que una persona tiene en una situación concreta, la cual estará determinada tanto por la empatía disposicional como por la situación concreta: característica o fuerza del estímulo, estado emocional, atribuciones, etc.

La división entre empatía disposicional y situacional no supone más que la posibilidad de distinguir entre la capacidad de respuesta posible de una persona y la que se manifiesta en una situación concreta, hecho importante para algunos autores por el peso que pueden alcanzar los factores situacionales.

---

<sup>65</sup> Davis (1994) dedica el primer capítulo a analizar el papel que la herencia juega en la empatía y lo pone en relación con otros aspectos biológicos como el temperamento.

### 3.2.2. Desarrollo de la empatía

Apoyándose en los presupuestos de la etología son muchos los autores que asumen que el desarrollo de la empatía está preprogramado; además consideran innata la capacidad de reaccionar emocionalmente ante el sufrimiento de otra persona (cf. Eisenberg, 1986; Hoffman, 1991 o Zahn-Wasler, Robinson y Emde, 1992). Esta capacidad está, por tanto, presente desde el nacimiento, aunque el bebé no puede separar claramente los sentimientos de los demás de los suyos propios, ni llegar a entender lo que sienten los demás. Estamos, por tanto, ante una forma rudimentaria de empatía que se irá puliendo a medida que el niño logre nuevas capacidades por acción del aprendizaje. Así, hacia los 2 ó 3 años tienen lugar sus primeras reacciones genuinamente empáticas y, hacia el final de la infancia, la empatía se desarrolla totalmente.

Hoffman (1984, 1992), quien, como hemos dicho, reconoce la activación empática en la infancia, considera que la conducta empática se transforma cuando el sistema cognitivo del niño se desarrolla. Por lo tanto, es posible, en su opinión, establecer un “cuadro global” de la evolución de la empatía atendiendo a la interacción de estas dos variables cognitiva y afectiva. La conjunción del afecto empático y del desarrollo socio-cognitivo da lugar a cuatro niveles de empatía:

a) *Empatía global*: El niño durante el primer año es capaz de reaccionar frente a la angustia o el malestar del otro, si bien, la dificultad de distinguir entre él y los demás le lleva a actuar como si lo que le ocurre al otro le ocurriera realmente a él.

b) *Empatía egocéntrica*: (1-2 años). El niño ya es capaz de distinguir entre él y el otro, gracias a la permanencia de objeto y al surgir gradual del otro como una realidad física diferente de sí mismo. Por lo tanto, el niño comprende que es otro y no él quien vive una situación angustiante; pero, como aún no diferencia entre los estados emocionales internos y considera que son iguales que los suyos, tiende a buscar recursos que son válidos para él. Por ejemplo, busca a su mamá para que calme a un compañero de juego cuando la mamá del otro niño está presente.

---

c) *Empatía con los afectos de otros*: (3-10 años). Las nuevas habilidades cognitivas permiten al niño interpretar de una forma más adecuada los sentimientos del otro. El lenguaje favorece la comunicación y “hace posible empatizar con una amplia gama de emociones cada vez más complejas” (Hoffman, 1992:64); por ejemplo, en este momento evolutivo, parece que el niño es capaz de entender el sentimiento del otro cuando éste ve peligrar su autoestima o no desea ser ayudado.

d) *Empatía con la situación vital de otra persona*: (>10 años). En este momento la empatía alcanza los niveles más avanzados, ya que la capacidad de representación mental lleva a entender que otros sienten placer o tristeza de forma transitoria (situación) o crónica (momentos vitales prolongados), por experiencias personales o grupales.

A pesar del reconocimiento que ha obtenido el modelo de Hoffman, no ha dejado de ser objeto de algunas críticas como las de Staub (1992); este autor señala, con acierto, que Hoffman no analiza el papel de las experiencias y las influencias socializadoras en el desarrollo del potencial genético, las cuales tienen un papel relevante:

“sin duda la empatía se genera de manera interactiva en función de las circunstancias (tales como la condición del otro, los sucesos que le acompañan, influencias sociales como la comunicación verbal que proporciona un «imágnalo/la» o un contexto observacional objetivante) y por diversas características personales, incluidas las tendencias atribucionales de un observador” (Staub,1992:118).

Como parece que carecemos aún de una teoría completa, que explique cómo se desarrolla la empatía, intentaremos clarificar cómo influyen los mecanismos cognitivos y las experiencias de socialización en su progreso evolutivo.

Los cognitivistas han venido defendiendo que hasta los cinco o seis años, momento en el que el niño logra diferenciarse y adoptar el punto de vista de los otros, no se podía decir que tuviera capacidad de empatizar. Aceptando que, en sentido estricto, esto sea así, no podemos dejar de reconocer que el niño alcanza cierta capacidad de comprender al otro con anterioridad a ese momento. A ello

---

nos conducen las revisiones del desarrollo de los procesos implicados (percepción, capacidad de representación, toma de perspectiva, etc.) que demuestran que estos procesos cognitivos son más precoces de que lo que inicialmente se creía. También nos conduce a esta conclusión el considerar, en coincidencia con López (1999), que “la empatía no es un acto lógico de descentración, ni siquiera un acto consciente e intencional”, de lo cual se deduce que podemos disponer de otras formas de conocimiento, diferentes de la estrictamente racionales/cognitivas, que nos permiten experimentar vicariamente las emociones de los demás.

Las experiencias de aprendizaje<sup>66</sup> durante el proceso de socialización son también determinantes del desarrollo de la empatía y en ellas desempeñan un papel importante los padres, ya que, según Eisenberg, Fabes y Murphy (1996) pueden contribuir al desarrollo de la empatía cuando ayudan a los niños a identificar sus propias emociones y las de los demás, cuando verbalizan las propias conductas empáticas y cuando les ayudan a entender cómo se sienten otros ante una conducta incorrecta (las consecuencias de sus conductas para ellos y para otros).

Por otro lado, Zahn-Wasler, Robinson y Emde (1992) señalan que es la receptividad de los padres y su tendencia a ayudar lo que moldea a los niños; otorgan tal fuerza al papel de modelo que pueden ejercer los padres, que consideran que disponer de modelos eficaces es la razón por la que bajan notablemente las correlaciones entre gemelas, no criadas en la misma familia, a partir de los dos o tres años.

Barnett (1992) indica que el desarrollo de la empatía se facilita cuando el niño establece una relación de apego seguro, cuenta con el afecto parental, dispone de modelos empáticos y los padres siguen un estilo de crianza inductivo y fomentan valores de igualdad y de cooperación.

A la vista de estas aportaciones estamos en condiciones de afirmar que el desarrollo de la empatía se vincula tanto a factores hereditarios como a los

---

<sup>66</sup> Tanto siguiendo procesos de aprendizaje clásico, como operante o vicario (c.f. Hoffman, 1990 y Miller, 1996).

---

procesos de socialización y de aprendizaje, siendo los padres un elemento básico en la promoción de su desarrollo.

### 3.2.3. Empatía y conducta prosocial.

El concepto de empatía ha sido fundamental en algunas teorías del desarrollo prosocial y su papel en la conducta prosocial<sup>67</sup> se ha estudiado más extensamente que ninguna otra variable cognoscitiva o afectiva. La vinculación tan estrecha entre prosociabilidad y empatía ha llevado, en algunos momentos, a considerarlas inseparables:

“la empatía, aunque ocasionalmente ha sido conceptualizada, en sí misma y por sí misma, como una conducta prosocial sin embargo ha sido considerada más frecuentemente como un elemento mediador de otras respuestas interpersonales”. (Barnett,1992:163).

Pero ha sido más común considerar su papel como determinante de conductas prosociales:

“[La empatía] es una fuente de valoración positiva de los seres humanos y de preocupación acerca de su bienestar, que son los componentes básicos de una orientación prosocial. Sin empatía, la gente puede desarrollar principios morales centrados en normas y en el mantenimiento del orden social, [...], pero es improbable que ellos sientan una conexión genuina hacia otros”. (Staub, 1992:126).

Aunque las dos variables podrían parecer lógica y teóricamente ligadas, la relación entre ellas no siempre es clara, algo parecido a lo que señalamos respecto a la adopción de toma de perspectiva.

Por otro lado, es frecuente encontrar en las investigaciones una relación positiva entre la conducta prosocial y la empatía, pero esto no nos puede llevar a deducir que la relación entre una y otra es “directa o esencial”, tal y como apunta Eisenberg en varios de sus escritos. La empatía no está vinculada siempre a la motivación o a la conducta prosocial en situaciones concretas o en individuos determinados. Por ejemplo, no es necesario que intervenga la empatía cuando la conducta prosocial se da de forma involuntaria o motivada por elementos externos

---

<sup>67</sup> López (material aún no publicado) señala que de 500 trabajos sobre empatía, publicados entre 1990 y 1997, el 15% la estudiaban en relación con la conducta prosocial.

a la persona que la realiza: refuerzo, presión del grupo, deseo de aprobación social, etc. También puede darse el caso de que el sentimiento empático no llegue a tener fuerza suficiente para imponerse a otros sentimientos o a otras circunstancias; y puede ocurrir que la empatía se establezca con otros afectos (ira, miedo, tristeza, alegría) que no necesitan ir seguidos de conductas prosociales.

Hechas estas salvedades, veamos qué tipo de relaciones se encuentran entre empatía y prosociabilidad. En concreto, Hoffman cree que la empatía está implicada en la conducta prosocial en dos tipos de situaciones: en primer lugar, cuando el niño demuestra empatía experimenta una aflicción al observar a la otra persona en apuros; en ese caso, el niño puede liberarse de esa aflicción ayudando o compartiendo con esa persona. En segundo lugar, cuando el niño puede experimentar alegría o felicidad tras un acto prosocial realizado por él y éste produce alegría o felicidad a la otra persona.

En las revisiones que ha realizado Eisenberg, en la última década, llega a la conclusión de que la relación entre empatía y conducta altruista está sólidamente establecida entre los adultos y, en menor medida, en los niños. En su opinión, salvando las razones teóricas que hemos expuesto más arriba, la falta de relación empírica entre la conducta prosocial y la empatía tiene que ver con problemas de medida. En concreto, señalan tres causas posibles:

1ª. El grado de asociación entre los indicadores de conducta altruista y el índice de respuesta emocional. Aunque cabe esperar una correlación tanto con la empatía disposicional como con la situacional, puede que sea esta última la más fuerte de las dos, ya que, en una circunstancia concreta, el nivel de empatía disposicional puede ser irrelevante al ser los elicitadores situacionales los que se activan.

2ª. La utilización de indicadores situacionales o dispocionales. En los estudios con niños es frecuente usar indicadores de empatía disposicional, mientras que en los realizados con adultos se recurre tanto a los dispocionales como a la situacionales. Esta diferencia metodológica puede ser la responsable de las diferencias encontradas en función de la edad de la población.

3ª. La necesidad de distinguir entre las diversas respuestas emocionales que se han venido denominando como empatía. A esto ya nos hemos referido anteriormente por lo que sólo recordamos que cabría esperar algún tipo de conducta prosocial cuando ésta reduzca el malestar personal (por ser esta respuesta la menos costosa de entre todas las posibles) o genere simpatía hacia el otro.

Batson (1987) apunta también a esta causa cuando considera que los resultados contradictorios se deben a que no se ha diferenciado suficientemente entre las reacciones de malestar y la empatía; idea que parece ratificar López (1999) al comentar los datos de diversas investigaciones en las que se encontró relación entre la conducta prosocial y la capacidad empática sólo cuando se establecieron diferencias entre los aspectos «ansiógenos» y «empáticos».

El consenso sobre los problemas metodológicos es bastante amplio; por ejemplo Iannotti parece suscribir los argumentos de Eisenberg al afirmar que:

“la inconsistencia en los estudios parece reflejar diferencias en los procedimientos de valoración ya que relaciones significativas entre distintas formas de empatía y conducta prosocial eran dependientes de las definiciones operaciones de estos procesos (...) las medidas de empatía pueden ser diferenciadas según si requieren una respuesta cognitiva o emocional o si esta respuesta es a una necesidad situacional o afectiva, si es demanda por un adulto o un niño o si es espontánea”. (Iannotti, 1985:46).

No dudamos de que la problemática de la evaluación de la empatía afecta claramente a las correlaciones que posteriormente se puedan establecer con otras variables, entre ellas la prosociabilidad. De hecho parece que todo apunta a que la solidez y la relación parecen depender de la forma<sup>68</sup> en que se mide la empatía<sup>69</sup>.

Centrándonos en los niños de preescolar y apoyándonos en los datos de Eisenberg y Fabes (1998), obtenidos del estudio de investigaciones propias y ajenas, podemos decir que se encuentran correlaciones con la conducta prosocial:

1. entre encuestas y medidas faciales de la empatía, a pesar de que son muy recientes estos estudios en niños de preescolar

---

<sup>68</sup> “Es más hábil evaluar las estructuras subyacentes y su independencia que el ocuparse de los artefactos y sesgos de las fuentes”. Roberts y Strayer (1996: 252).

<sup>69</sup> Más adelante veremos que tampoco es fácil operacionalizar las conductas prosociales.

2. entre respuestas fisiológicas de la empatía (tasa cardíaca, conductancia superficial/ respuesta psicogalvánica) con algunos tipos de conductas prosociales.
3. en los estudios transculturales.

En cambio no se encuentra relación entre prosociabilidad y autoinformes de malestar personal.

Otra línea argumental para establecer la relación entre empatía y conducta prosocial parte de los resultados obtenidos en programas de promoción del desarrollo, ya que han demostrado, como señala Barnett (1992), que las experiencias que fomentan la adopción de roles y la sensibilidad ante las emociones de otros facilitan las expresiones de ayuda y las conductas de compartir de los niños.

Tal y como afirma López (1999:92), la empatía hace más probable la conducta prosocial porque:

1. aumenta la atención hacia quien necesita ayuda,
2. interrumpe en alguna medida el plan de actuación previo de la persona que se plantea la ayuda,
4. activa el cuerpo para la ayuda/ prepara el cuerpo para actuar ,
5. provoca sentimientos vicarios,
6. orienta la conducta hacia el otro, caso de la empatía orientada el otro o hacia ambos,
7. es más fácil que provoque interacciones positivas con quien necesita ayuda, que, a su vez, faciliten respuestas prosociales de quiEn había dado una respuesta empática.

### 3.3. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas desde las diferentes áreas y ámbitos de nuestra disciplina han puesto de manifiesto que el autoconcepto y la autoestima son elementos básicos del desarrollo humano; igualmente, se ha comprobado repetidamente su alto índice de correlación con factores tan importantes para la persona como son el éxito escolar y profesional, la salud mental o la competencia social. Centrándonos en la competencia social,

encontramos que entre los procesos interpersonales<sup>70</sup> mediados por la autoconcepción están, según Rogers (1987); la percepción social, la selección de compañeros y de la situación, la selección de estrategias para la interacción y las conductas prosociales.

El interés por estudiar el autoconcepción y la autoestima, tal y como señala Harter (1997), estriba en su papel para “organizar, interpretar y dar significado a las experiencias, regular los afectos y motivar las conductas al ofrecer incentivos, normas, proyectos y esquemas”. Conscientes de este papel nos vemos en la necesidad de profundizar en su estudio como mediador de la conducta prosocial.

---

<sup>70</sup> Numerosos trabajos recogen, como aval del papel determinante del autoconcepción, las palabras de Bandura (1987:418): "se puede decir que el autoconcepción determina la conducta, el pensamiento y las relaciones emocionales ante situaciones conflictivas, y, por consiguiente, que influye en la relación interpersonal".

### 3.3.1. Concepto

No vamos a entrar en la complejidad que implica analizar las distintas acepciones de autoconcepto y autoestima y los planteamientos que las sostienen<sup>71</sup>. Digamos sólo que entendemos el autoconcepto como la idea que la persona tiene de sí misma, cómo se percibe, cómo interpreta las informaciones que otros le ofrecen sobre sí. Este concepto será la base sobre la que después se construye la autoestima, sobre todo, si por autoestima entendemos los juicios valorativos y la autoevaluación, que la persona realiza en función de unas cualidades que se reconoce a sí misma y que son consideradas positiva o negativamente por ella misma en base a su experiencia. Ese juicio autoevaluativo marca el agrado y el respeto que la persona sienten sobre sí misma. Es decir, la autoestima es un punto final del proceso de conocimiento de uno mismo, la persona primero se conoce y después se evalúa<sup>72</sup>.

El autoconcepto debemos entenderlo como un proceso en el que se puede determinar tanto una dimensión estructural como funcional. Así, L'Ecuyer, en su trabajo de 1985 sobre el concepto de sí mismo plantea que el autoconcepto tiene una estructura multidimensional<sup>73</sup> compuesta de algunas estructuras fundamentales; estas estructuras se fragmentan en sub-estructuras que, a su vez, agrupan varias categorías. Una de esas cinco estructuras: el *yo ideal*, se subdivide en: *referencia al sexo* y en *preocupaciones y actividades sociales*; a su vez en esta última encontramos las categorías de *receptividad, dominación y altruismo*.

Estas dimensiones más periféricas se tornan más complejas en función tanto de la edad como de la cultura adquirida o de las experiencias vividas; pero estas variaciones que afectan a una dimensión específica es poco probable que modifiquen el autoconcepto general; por eso podemos hablar de estabilidad del

---

71 Para profundizar en el tema puede revisarse el trabajo de García Madruga y Lacasa, 1990.

72 Para profundizar en la complejidad terminológica sobre los diferentes aspectos del conocimiento de sí mismo se puede consultar la obra de Musitu, Román y Gutiérrez (1996) quienes realizan una amplia revisión de lo que ellos denomina «malla de términos».

73 No es esta la única formulación sobre la estructura del autoconcepto tal como se puede ver en Marsh y Hattie (1996:42) en Harter (1997:558 y ss.) o en Backen (1996: 1-37). Optamos por recoger la de L' Ecuyer por ser un planteamiento clásico con alta aceptación entre los psicólogos españoles y por establecer la relación entre autoconcepto y altruismo.

---

autoconcepto a lo largo del desarrollo. No obstante, como señala Daniels, esa estabilidad es relativa, ya que el autoconcepto es

“estable durante una etapa del desarrollo pero tiende a ser menos estable en los períodos intermedios entre dos etapas” (Daniel, 1998:325)

cuando la persona necesita reestructurar la información que tiene de sí misma en función de las nuevas competencias adquiridas. Es decir, se le considera relativamente estable pero asociado con cambios; estos cambios, según Damon y Hart (1986), son lentos y se dan ordenados, acuerdos con una secuencia predecible; además son provocados por nuevas experiencias (cf. Carlson y Buskist, 1997) y raramente son reversibles. Por tanto, atendiendo a su estructura podemos decir que el autoconcepto es multidimensional, jerárquico, estable y con entidad propia.

Junto a estos aspectos descriptivos y estructurales debemos considerar también los aspectos organizativos y de funcionales. Desde planteamientos cognitivistas se indica que el proceso de construcción del autoconcepto es selectivo y se realiza en base a un conjunto de autoesquemas que organizan las experiencias pasadas y que son la base para seleccionar, reconocer, interpretar y asimilar la información procedente de los contextos inmediatos. Los autoesquemas funcionan como marcos interpretativos que dan sentido a la conducta y guían la elección de las conductas sociales. Estos autoesquemas tienen básicamente tres fuentes de información: las valoraciones de los otros significativos, la comparación social y la propia conducta.

Cuando Coopersmith acuñó el término «los otros significativos» estaba refiriéndose a aquellos que tenían una fuerte relación e influencia sobre la persona, reconociendo el indiscutible papel que su valoración tiene como fuente de información del autoconcepto<sup>74</sup>, si bien es necesario reconocer que lo verdaderamente relevante para el autoconcepto es la percepción que la persona tiene de las opiniones que los otros le ofrecen, más que las opiniones que realmente manifiestan. Aunque las personas significativas pueden variar en

---

<sup>74</sup> Un claro ejemplo de estos planteamientos es el trabajo de Dorothy Corkille en *El niño feliz*. Para ella la persona se ve reflejada en la imagen que le ofrecen los otros, como si fueran un espejo.

función de la edad, podemos considerar que durante la infancia son significativos la familia, los compañeros y los profesores.

La comparación social como segunda fuente de información incluye dos procesos; uno, externo, que supone la comparación de las propias habilidades con las de los otros significativos, y otro interno, en el que la comparación se establece con otras dimensiones personales. Ambos procesos son relativamente independientes<sup>75</sup> pero suministran una referencia que da significado a la ejecución que configuran el autoconcepto.

La propia conducta es la tercera fuente de información del autoconcepto, pero no por ello menos importante. El resultado de una conducta afecta especialmente a la dimensión del autoconcepto con la que se relacione (físico, académico, social, etc.), pero puede llegar a afectar globalmente al autoconcepto, debido a que la propia percepción e interpretación de la conducta tiene consecuencias cognitivas y afectivas<sup>76</sup> que determinan el autoconcepto.

Durante la primera infancia cobra especial importancia la información de los «otros significativos» y la comparación de la conducta con la que aquellos manifiestan, ya que, al ser para el niño modelos muy valorados, tienen más peso la evaluación realizada por los otros que la suya propia. Más tarde será la escuela, al permitirle ejercitar nuevos roles y desarrollar nuevas habilidades, la que le suministrará un nuevo contexto de evaluación en el que son especialmente los iguales los que contribuyen, a través de la comparación social, a desarrollar su autoconcepto.

### 3.3.2. Desarrollo del autoconcepto y la autoestima

---

<sup>75</sup> Al menos así lo consideran Marhs y otros al tratar sobre el autoconcepto académico en el artículo «Multidimensional self-concepts: relationships with sex and academic achievement» publicada en el número 77 del *Journal of Educational Psychology* en 1985.

<sup>76</sup> La importancia de los estados emocionales en relación a la propia conducta ha sido destacado por Núñez y otros (1998:220), quienes han llegado a considerar “los estados afectivos-emocionales” como una cuarta fuente de información para el desarrollo del autoconcepto.

---

La formación del autoconcepto del niño corre parejo a otros cambios que tienen lugar a través del desarrollo recibiendo las principales aportaciones: la utilización de categorías por parte del niño para autodefinirse y la importancia que va adquiriendo el contexto social.

El desarrollo cognitivo marca la posibilidad de utilizar nuevas categorías para definirse así mismo y a los otros. Inicialmente al no poder organizar sus características personales en categorías complejas, manifestará un nivel bajo de consistencia y de persistencia<sup>77</sup>. Posteriormente, en el período preoperatorio, cuando las posibilidades de categorización sufren un incremento notable, y en los estadios posteriores, cuando estas categorizaciones se organizarán y jerarquizarán el niño será capaz de categorizaciones compleja y estable, tanto de sí mismo como de los otros. Los avances cognitivos permiten, también, que la comparación social sea más realista y que se establezca la distinción entre el autoconcepto real y el ideal (cf. Ruble y Frey, 1991; Oosterwegel y Oppenheimer, 1993 y Harter, 1997).

La influencia del contexto social en el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima se establece tanto a través de los papeles sociales que el niño asume en sus relaciones con los demás como a través de las expectativas que los demás mantienen sobre las propias conductas (cf. Lacasa y Martín Cordero, 1992). En este proceso de influencia del contexto social cobra especial protagonismo el lenguaje (cf. Bruner, 1990) ya que, como instrumento de comunicación, permite relacionarnos no sólo con los que nos rodean sino, también, con la cultura de la que formamos parte.

Centrándonos en los preescolares, éstos adquieren un conjunto de ideas sobre ellos mismos –unas agradables y otras que lo son menos–, establecen comparaciones con otros y con los que ellos creen que debería ser y se produce un aumento en la tendencia a definirse en función de su contactos sociales, si bien aún tienen mucho peso su aspecto físico, sus relaciones personales y sus experiencias inmediatas.

---

<sup>77</sup> Los niños pequeños suelen definirse en función de sus preferencias y estas preferencias cambian con frecuencia en función de sucesos poco importantes.

---

En función del nivel de desarrollo alcanzado podemos hablar de niños con autoconcepto y autoestima altos o bajos. Las personas con bajo autoconcepto y baja autoestima suelen tener dificultades para interactuar positivamente, mostrando déficit en el repertorio conductual y obteniendo en los cuestionarios sociométricos bajas valoraciones de sus compañeros. No se manifiestan tal y como son en cada momento, sino que representan los papeles que consideran más adecuados en cada momento. En cambio, las personas con alto autoconcepto y alta estima, generalmente, son eficaces, competentes, no ansiosos, confiados, activos, independientes, asertivos, cooperadores, con alta motivación de logro y con ubicación interna del control.

### **3.3.3. Autoconcepto, autoestima y conducta prosocial**

Veamos, a continuación, cómo el autoconcepto y la autoestima determinan la conducta interpersonal. Su papel como modulador de la conducta de la persona es doble: por un lado regulan la conducta, ya que tendemos a realizar conductas que concuerden con nuestro autoconcepto, con nuestra autoimagen y con nuestra autoestima (se intenta que nuestras acciones se ajusten a las ideas previas que se tienen sobre uno mismo y se persigue poder alcanzar en cada acción nueva una autoevaluación positiva) y, por otro lado, determina la conducta en función de expectativas de logro.

En primer lugar analizaremos cómo la realización de conductas prosociales puede estar condicionado por las ideas previas ya que con ello puede contribuir a mantener el propio concepto y evitar las disonancias cognitivas. Así, cuando una persona se define como prosocial tiende a realizar más conductas de este tipo a fin de mantener su propia identidad y, por el contrario, cuando una persona se reconoce a sí mismo como agresiva, egoísta o no prosocial frecuentemente realiza menos conductas prosociales.

En el mismo sentido influye la importancia que la persona concede a ser prosocial. Cuando la persona reconoce como un valor ser prosocial tiene una frecuencia de conductas prosociales más alta ya que ello contribuye a incrementar su autovaloración. En el caso de los niños más pequeños será la valoración sobre

---

la importancia de ser prosocial que le señalen las personas significativas para él lo que determine su conducta; es decir, si el niño piensa que las personas que están más próximas valoran que él ayude o colabore con sus compañeros o a otras personas, el niño guiado por esa intención de mantener un autoconcepto positivo (buscando agradar o deseando evitar la desaprobación) tenderá a realizar conductas prosociales. Posiblemente esto explique que los niños con autoconcepto bajo ayuden a otros niños en presencia de adultos cuando son estos los que se lo solicitan (cf. Eisenberg y Lennon, 1980) y no lo hagan de forma espontánea.

El papel de las expectativas de logro ha sido ampliamente investigado. Así, Roche, tras reconocer que el autoconcepto y la autoestima juegan un papel determinante en la conducta prosocial señala que

“No obstante, estudios hechos recientemente no pueden afirmar rotundamente si es más favorable para la conducta prosocial la alta o la baja autoestima. El motivo posiblemente de que se observen resultados de los dos signos estriba en que la alta autoestima actuaría como seguridad del individuo que le permite orientarse a las necesidades de los demás sin necesidad de procurarse constantes autosatisfacciones. La baja autoestima actuaría prosocialmente con el fin de procurar una aprobación social que le mejorase su nivel”. (Roche, 1982:106).

Parece, por lo tanto, que son los valores extremos –alto o bajo– los que son antecedentes de la conducta prosocial, mientras que, cuando los valores de autoconcepto y autoestima son más centrales, la influencia no es tan clara.

El que las personas con autoconcepto alto realicen más conductas prosociales puede ser debido a que estas personas, en general, son capaces<sup>78</sup> de mayor esfuerzo y de mayor perseverancia en las tareas lo cual en consecuencia, hace más probable que consigan los objetivos propuestos y que tengan mayores probabilidades de éxito. El niño con autoconcepto y autoestima alta siente que tiene algo que ofrecer a los demás y que es capaz de hacerlo y de persistir en los desafíos (cf. Daniels, 1998). Por el contrario, un autoconcepto negativo implica que la persona dedique, de entrada, menos esfuerzo y menos constancia a la tarea propuesta, lo cual, a su vez, redundará en menor probabilidad de éxito y, en

---

<sup>78</sup> Muchas veces es más determinante la creencia en las propias posibilidades que la posesión de las capacidades, medios o soluciones para conseguir algo.

consecuencia, de gratificación y de desarrollo. También sabemos que los niños que necesitan aprobación de los demás están muy pendientes de sus dificultades y de sus problemas; por eso, aun cuando puedan ser más empáticos a las necesidades de los otros por haber pasado experiencias similares a la hora de actuar, es posible que asuman menos riesgos y se inhiban de actuar, a no ser que estas acciones les reporten inmediata aprobación social o bien eviten la desaprobación (cf. Eisenberg y Fabes, 1997).

Por lo tanto, parece ser determinante, tanto la competencia que se autorreconoce para realizar conductas prosociales, como la medida en que la realización de conductas prosociales pueda reforzar el autoconcepto<sup>79</sup> y que sea este incremento del autoconcepto la recompensa interna principal por prestar ayuda a otros.

Estas reflexiones han sido refrendadas por investigaciones como las de Michelson, Wilson y Messe (1987), quienes encontraron que los sujetos orientados a la estima mantenían más conductas prosociales (casi el doble que los otros grupos con autoconcepto bajo) y que necesitaban menor tiempo de reacción<sup>80</sup> con independencia del coste que suponga la ayuda y de la existencia o no de los modelos prosociales.

También, Brown y Smart (1991) encuentran que en una muestra adulta las personas con alta autoestima se implicaban más en las situaciones de ayudar cuando el otro está en una situación de fracaso (77%) que cuando estaba en situación de éxito (54%); en cambio, los de baja autoestima se implicaban más en la ayuda (86%) cuando los otros estaban en una situación de éxito que cuando lo era de fracaso (58%). Parece como si buscaran hacerse partícipes de sus éxitos al mismo tiempo que evitan verse involucrados en los fracasos.

---

<sup>79</sup> Staub (1978:309) tras reconocer que las diferencias de autoestima son un importante determinante de la conducta prosocial señala que las personas con baja autoestima se sienten muy afectados por las experiencias negativas

<sup>80</sup> 5,2 segundos frente a los 13,4 o 15,8 de otros grupos)

---

Por lo tanto sigue siendo válida la propuesta de Benson, (1978) que postulaba que la mejor combinación para un comportamiento prosocial era la aprobación social alta, el riesgo bajo y autoestima alta o baja.

Estos datos pueden parecer contradictorios con los resultados de otras investigaciones que han encontrado que el autoconcepto positivo correlacionaba con conductas prosociales y autoconcepto negativo lo hacía con conductas antisociales o agresivas (cf. Lu y Argyle, 1991; Rigby y Slee, 1993; Harter, 1997; Gutiérrez San Martín, 1989; Bracken, 1996 o Calvo, González y Martorell, 2001). Sin embargo, no creemos que sean contradictorias, ya que en todas las investigaciones se concluye que niveles altos de autoconcepto y de autoestima van unidos a competencia social y a conductas prosociales; el que las personas con bajo autoconcepto o baja autoestima opten por realizar conductas prosociales o, por el contrario, opten por realizar conductas agresivas puede estar dependiendo de otros factores como los refuerzos externos por una u otra conducta, los modelos de que dispongan o bien de su escala de valores, de su impulsividad o de su capacidad de empatía.

Un último aspecto que hay que considerar es que la correlación entre autoconcepto y autoestima se hace más estable a medida que el desarrollo del niño avanza; la escasa relación que, de hecho, se encuentra en la etapa preescolar se incrementa en los niños mayores (cf. Eisenberg y Fabes, 1997). Esto parece deberse a la mayor estabilidad en los autoesquemas y también a que en la medida en que los niños van satisfaciendo sus propias necesidades, se muestran más capaces de implicarse en la satisfacción de las necesidades de los otros, a la vez que las nuevas experiencias le informan sobre su autoeficacia.

Por lo tanto, como resumen, podemos señalar el papel determinante del autoconcepto y la autoestima sobre la conducta prosocial tanto directamente como a través de la estrecha relación que mantienen con otros factores del desarrollo (cf. Harter, 1997), tales como el estilo atributivo, la popularidad y la competencia social.



### III.- VARIABLES CONTEXTUALES DETERMINANTES DE LA CONDUCTA PROSOCIAL INFANTIL



---

—

La incidencia de los diferentes contextos de socialización del niño en su competencia social es un conjunto de las variables que necesariamente debemos tener en cuenta en esta revisión de los planteamientos teóricos sobre la conducta prosocial. Como la conducta del niño comienza a configurarse dentro de la estructura familiar, será ésta el primer contexto que analizaremos; en segundo lugar veremos cómo integra el niño las influencias de otros agentes socializadores, en concreto, de sus compañeros y de sus profesores en el contexto escolar; y en tercer lugar analizaremos el contexto cultural y social que ejerce cierta influencia que puede ser acrecentada o neutralizada por la influencia de las personas más próximas al niño.

También aquí –al igual que cuando se abordaron los factores personales– atomizaremos los contextos para facilitar el estudio del papel de la familia, de la escuela y de la cultura como factores determinantes de la conducta prosocial del niño, dando por hecho que familia, escuela y cultura son sistemas que se influyen mutuamente.

## 1. CONTEXTO FAMILIAR

El estudio de la familia, como contexto de desarrollo, tiene una amplia tradición en psicología debido, por un lado, al reconocimiento unánime de que los distintos ambientes familiares provocan diferencias en el desarrollo de los niños y, por otro, a la aceptación de que la influencia paterna tiene un alto valor predictivo de la ulterior conducta del hijo. En la actualidad, este interés por conocer la influencia del contexto familiar ha aumentado aún más, si cabe. Las investigaciones se ocupan principalmente de intentar establecer nuevos criterios de eficacia<sup>1</sup> de la actuación paterna-materna, a la luz de los nuevos conocimientos sobre el desarrollo del niño.

La familia es un contexto esencial para el desarrollo del niño, ya que le hace posible el aprendizaje «de forma natural» de valores, de normas y de conductas que permiten su adaptación a la sociedad. Y ello porque, a pesar de que el papel de la familia parece continuamente sometido a revisión, se le siguen asignando dos funciones concretas: una interna, la de apoyo y de desarrollo psicosocial del niño y otra externa, la de poner en contacto al niño con la sociedad.

En este apartado nos centraremos en aquellos estudios que han abordado con rigurosidad, tanto el conocimiento de las metas que los padres proponen para sus hijos y de las estrategias de socialización que utilizan para alcanzarlos como el papel que juegan los hermanos en el desarrollo de la prosociabilidad.

---

<sup>1</sup> Entendemos que los padres son eficaces si su práctica parental resulta adecuada a las peculiaridades evolutivas de los hijos y promueve su desarrollo, tal y como señala Rodrigo, 1995.

---

—

### 1.1. INTERACCIÓN PADRES-HIJOS

La familia, como estructura social, está inmersa en un proceso de cambio, motivado tanto por los cambios culturales o sociales como por las relaciones diferentes entre padres e hijos. La familia actual es más individualizada, con menos relación con la familia extensa, pero, a la vez, es posible que, debido al aumento de la esperanza de vida, convivan hasta cuatro generaciones. Por otro lado, se detectan cambios importantes en las relaciones entre padres e hijos; los padres optan por tener menos hijos, pero se preocupan más por crear para ellos unas condiciones adecuadas, que favorezcan tanto su desarrollo como su salud física y psíquica. En general, las familias son, en la actualidad, más reducidas y mantienen relaciones más afectuosas<sup>2</sup>.

Estamos, pues, ante diferentes tipos de familia, que tienen en común su influencia sobre los más pequeños, influencia que se produce con independencia de que las conductas de los padres hacia sus hijos sean intencionales o no, respondan o no a objetivos explícitos, o que sean conscientes de su modelo educativo. La influencia de los padres sobre el desarrollo de sus hijos se puede concretar bien directamente, a través de lo que se podría denominar «estilo de ser padres», bien de forma indirecta, forma que, a su vez, tiene dos opciones: una la de enseñar u orientar a sus hijos a mantener interacciones (en este caso prosociales) con sus iguales o con los adultos y otra es la de procurar un contexto para que los hijos mantengan y experimenten diversos tipos de interacciones (cf. Leve y Fagot, 1997; McDowell y Parke, 2000). Veamos a continuación cómo repercuten cada uno de esos aspectos en el desarrollo de la conducta prosocial.

#### 1.1.1. Prácticas de crianza de los padres

---

<sup>2</sup> Para una revisión más amplia sobre la realidad de las familias españolas puede consultarse Rodrigo y Palacios (1998) y Palacios, Hidalgo y Moreno (1998).

En una sociedad heterogénea como la nuestra, no existe una única manera de ser padres y, además, cada familia difiere en las expectativas sobre sus hijos. Los padres asumen la responsabilidad de establecer reglas y de determinar los valores de la familia, por lo cual, en general, están dispuestos a gastar sus energías, para lograr un cierto comportamiento de sus hijo, aun cuando no siempre lo consigan. La selección –adecuada o no– de pautas de crianza debe entenderse como el resultado de una relación bidireccional<sup>3</sup> entre padres e hijos, ya que, por un lado, los padres<sup>4</sup> están influenciados, tanto por su propia historia educativa y por su concepto de infancia<sup>5</sup> y educación, como por sus habilidades personales, por el estrés que soportan y por el tiempo de que disponen. Los hijos, por su parte, marcan el estilo de relación familiar a través de las demandas que realizan o bien en función de su temperamento.

Aunque tienden a uno u otro estilo de crianza, la mayoría de los padres no encajan siempre en un modelo único, debido a dos razones fundamentales. La primera de ellas obedece a que muchos padres no son capaces de hacer explícitos cuáles son los motivos que les llevan a escoger entre uno u otro tipo de interacción con sus hijos, lo cual hace que tampoco opten conscientemente por un estilo definido de crianza; en cualquier caso, su comportamiento es más estable en cuanto a la manifestación de afecto, mientras que es más variable en el grado de control y en los recursos para ejercerlo. La segunda razón es que los padres atraviesan por diferentes estados de ánimo y reaccionan de diversa manera en situaciones diferentes, adoptando circunstancialmente todo los tipos de estilos de ser padres.

---

<sup>3</sup> La familia debe ser considerada como un conjunto de relaciones sociales (cf. Bronfenbrenner, 1987) y es a través de esa influencia mútua como el niño procede activamente a su propio desarrollo social (cf. Tremblay, 1980).

<sup>4</sup> Dicen García Madruga y Lacasa (1990:375) “se percibe a los padres como seres pensantes que se enfrentan a la tarea educativa equipados con un amplio bagaje de conocimientos, que tiene que ver no sólo con los que ellos conocen sobre el desarrollo infantil o las pautas de crianza sino también con el tipo de normas y valores que impone la sociedad”.

Esta repercusión del contexto cultural se refleja en los trabajos sobre teorías implícitas de los padres, ya que éstas “se producen en el contexto de interacciones sociales y son el resultado de una delicada interacción entre estrategias individuales de procesamiento de la información y procesos socioculturales a gran escala”. (Triana Ferrer, 1990:391).

<sup>5</sup> Cf. Triana Ferrer (1991), Grusec y Goodnow (1994) o Papalia, Olds y Feldman (2001).

---

Vamos a analizar, a continuación, cómo los padres ejercen el control y el afecto con sus hijos, partiendo de la idea de que el éxito de los padres y de las madres, como agentes socializadores, depende, en gran medida, de su capacidad de conjugar afecto y control (cf. Baumrind, 1971, 1977; Tremblay, 1992; Hoffman, 1994,1995; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996 o Rodrigo y Palacios, 1998).

a) *Prácticas disciplinarias*

Las prácticas disciplinarias incluyen tanto las técnicas dirigidas a la consecución y al mantenimiento de determinadas conductas como las dirigidas a la eliminación y a la modificación de otras conductas. Son éstas las tareas a las que los padres dedican más atención, ya que, como señala Pérez Alonso-Geta y otros (1992), un tercio de los padres con hijos entre dos y seis años considera que deben acostumbrarse a aceptar las normas de comportamiento establecido. Los padres recurren, para ello, a una de las pautas siguientes, que analizamos a continuación: técnicas punitivas, retirada de afecto e inducción.

- Poder asertivo o técnicas punitivas

Desde la perspectiva de la interacción de los padres con sus hijos se habla de *aserción de poder* cuando los padres recurren a castigos físico, a amenazas o a la retirada de privilegios para ejercer la disciplina sobre sus hijos. En este caso, las normas no se explican ni razonan y el rol de los hijos es obedecer o rebelarse.

Las investigaciones sobre el estilo disciplinar han revelado que los padres que emplean estas técnicas de aserción de poder tienen hijos más agresivos, más dominantes o más desconfiados hacia sus iguales, (cf. Grusec y Lytton, 1988; MacKinnon-Lewis y otros, 1994; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997); todos estos rasgos se hallan poco presentes en los niños prosociales. Eisenberg y Fabes (1998) reseñan veinte investigaciones en las que se demuestra la falta de relación –o, en su caso, una relación negativa– entre este estilo de ser padre y la conducta prosocial, tanto cuando se recurre al castigo o a la retirada de privilegios, como cuando los padres son autoritarios.

---

Solamente algunos trabajos realizados en los años setenta demuestran una correlación entre conducta prosocial y aserción del poder<sup>6</sup>; pero, en todos ellos, la conducta prosocial estaba motivada por el miedo al castigo y dicha conducta se extinguía cuando el castigo dejaba de ser una amenaza.

La relación negativa observada con la conducta prosocial se amplía a otros factores personales determinantes de la conducta prosocial, como son el razonamiento moral, la empatía (cf. Jagers, Bingham y Hans, 1996; Eisenberg y Fabes, 1998) y la externalización de emociones (cf. Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie y otros, 1999)

Los investigadores encuentran diferencias en el desarrollo prosocial según sea la aserción de poder: Baumrind (1971) señaló que las consecuencias sobre la conducta social del niño eran menos negativas cuando el poder asertivo se ejerce de una forma ocasional; respecto al empleo de técnicas punitivas como recurso predominante para ejercer la disciplina, Eisenberg y Fabes (1998), unas décadas más tarde, reseñaron varios trabajos que demostraban que los preescolares que son castigados empatizan con la tristeza de sus compañeros, siempre que sus madres combinen las técnicas punitivas con altos niveles de disciplina inductiva; el tercer tipo, la relación positiva padre-hijo, favorecería las conductas prosociales.

#### - Chantaje emocional

Esta técnica de control puede tomar diversas formas; entre las más habituales se encuentran la de mostrar el malestar con el niño aislándolo y la de decirle que no se le quiere. Todas ellas tienen como consecuencia que el niño piense que no cuenta con el afecto de sus padres si no hacen lo que éstos le piden, lo cual puede provocar angustia e inseguridad afectiva que, como veremos posteriormente, inciden negativamente en el desarrollo social del niño. Solamente algunas investigaciones han encontrado que, en los varones, “la conducta prosocial parece ser predicha por la retirada del amor” (López, 1994:75)

---

<sup>6</sup> Se excluyen de las técnicas de aserción de poder la desaprobación social ya que, como muy bien señalan Eisenberg y Fabes (1998), esta forma de sanción puede provocar atribuciones internas y por tanto ser motivadora de conductas prosociales.

---

### - Inducción

En el análisis de la relación padres hijos se entiende que los padres utilizan técnicas *inductivas* cuando, para lograr un comportamiento deseable en sus hijos, recurren a razonar con ellos sobre las causas de su conducta y analizan las posibles consecuencias para ellos u otras personas, si se mantiene dicha conducta; también lo son si establecen límites y propician un buen clima de comunicación que permita el intercambio de ideas y opiniones. La *inducción* puede ser de varios tipos: unos padres apelan a la justicia o a la moralidad, mientras que otros recurren a las consecuencias de la conducta o a la legitimidad de la autoridad, pero todos tienen en común que orientan hacia las otras personas implicadas en la situación

Los padres que recurren a la inducción pueden promover el desarrollo moral y prosocial (cf. Hofman, 1963, 1970, 1975, 1981; Dekovic y Janssen, 1992), porque, al centrar la atención del niño en las consecuencias de sus acciones sobre los otros les ayudan a empatizar o a tener sentimientos de culpa. Además, cuando los padres recurren a la inducción, activan los procesos cognitivos, con lo cual favorecen la atención, la memoria, que se pongan en el lugar del otro todo y que vinculen conducta y consecuencias; todo ello favorece la internalización del control.

Las investigaciones que han tratado de establecer la relación entre la conducta prosocial con el estilo inductivo encuentran diferencias en función del tipo de inducciones paternas y de las medidas de la conducta prosocial. Eisenberg y Fabes (1998) encontraron que la mayoría de las investigaciones realizadas muestra algún tipo de relación entre el estilo de disciplina inductiva y la conducta prosocial, al menos para alguna edad, sexo o grupo social; sólo en algunas investigaciones que estudiaban muestras pequeñas no se llegó a encontrar ninguna relación. De cualquier modo, los investigadores han hallado, por lo menos, cierta relación entre la conducta prosocial y las inducciones que orientaban hacia los sentimientos de los otros o hacia sus circunstancias (cf. Ortiz, 1993). Algunas de las conclusiones que se pueden extraer de la revisión de los trabajos publicados son las siguientes:

1<sup>a</sup>) Cuando las madres usan carga afectiva en sus explicaciones y moralizan se relatan conductas prosociales en los niños de dos y de tres años de edad.

2<sup>a</sup>) Cuando las inducciones paternas se dan en situaciones que implican un nivel de enojo relativamente alto o cuando se induce a la culpabilización los niveles de conducta prosocial en los preescolares son bajos.

3<sup>a</sup>) Diferentes tipos de inducción se asocian con diferente orientación moral y conductas prosociales.

La configuración de las prácticas paternas parece influir en la efectividad de la inducción, que resulta más efectiva en la promoción de la conducta prosocial si es verbalizada por los padres que no usan técnicas punitivas o que forman parte del modelo de padres democráticos (cf. Dekovic y Janssen, 1992). En los estudios en los que la inducción no correlaciona con la conducta prosocial, se encuentra que la inducción utilizada por el padre o la madre se combina con demandas parentales de conducta madura y poder de aserción bajo.

El hecho de que los hallazgos empíricos varíen considerablemente de unos estudios a otros no ha de sorprender, puesto que la mayoría de los investigadores no han diferenciado entre los diversos tipos de inducciones y, además, el tipo de conducta prosocial estudiada difiere de unas investigaciones a otras. No obstante, parece demostrado que las inducciones que están orientadas hacia las víctimas o hacia los otros mantienen una correlación alta con la conducta prosocial y que lo más importante es la configuración global de las prácticas paternas y el grado de afecto con el que se dan las inducciones.

La variabilidad entre el grado de conducta prosocial y la inducción paterna pueden deberse, también, a la inconsistencia y a la distinta calidad de los mensajes familiares. Así Grusec y Goodnow (1994) argumentan que la internalización de los mensajes paternos depende de la correcta percepción del mensaje por el niño, lo cual incluye el contenido, las reglas/normas implicadas en el mensaje y el esfuerzo/inversión en el mensaje. Señalan estos autores que la

---

correcta percepción del mensaje se ve influida, no sólo por la claridad y por la redundancia, sino también por la consistencia y por la adaptación del mensaje al nivel de desarrollo del niño. Aplicando estas hipótesis, encuentran que se da una moderada relación entre la aceptación del mensaje por los niños y la relación con la inducción paterna y la conducta prosocial. En la misma línea Eisenberg y Fabes (1998) señalan que diversos estudios ponen de manifiesto que las madres poco claras en sus mandatos tenían hijos menos afortunados en sus interacciones y menos prosociales con sus iguales.

En resumen, todos los estudios parecen confirmar que, de estos tres tipos de estrategias para ejercer el control sobre los hijos: aserción de poder, negación de afecto e inducción, solamente el último correlaciona con claridad, tanto con el desarrollo de una moral autónoma independiente como con la empatía y la conducta prosocial<sup>7</sup>.

#### - Apropiado o inapropiado control parental

Ejercer un apropiado control por parte de los padres supone, no sólo la elección de unas técnicas disciplinarias concretas, sino también la adecuación a las edades y al comportamiento de sus hijos y la exigencia de que las normas que se establezcan sean congruentes.

Por lo tanto, un primer problema que se plantea es saber si el grado de poder y de control ejercido por los padres es excesivo o arbitrario o si, por el contrario, se mantiene el control dentro de unos límites razonables. No disponemos de una medida exacta, pero sí tenemos algunas aproximaciones: en primer lugar, el nivel de control, debe estar adaptado por el momento evolutivo del niño; en segundo lugar, es mejor un control-guía que un control-impositivo; y, por último, conviene establecer normas claras y exigir su cumplimiento en un clima de aceptación y de atención al niño. En relación con esto, diversas investigaciones demuestran que las demandas paternas y las expectativas de conductas sociales responsables se han asociado con conductas prosociales y morales. Por lo tanto, en general, los niños que tienen un cierto control en el

---

<sup>7</sup> Coinciden con este planteamiento Triana Ferrer (1990:379) y López (1994:75).

—

ámbito familiar y aquellos de los que se espera una conducta competente tienden a ser más prosociales.

Respecto a la congruencia en el ejercicio del control, hemos señalado ya que el estilo de ejercer como padres no siempre es estable y congruente. La observación de las interacciones familiares en situaciones naturales permite comprobar que la mayoría de los padres utiliza más de una técnica de control<sup>8</sup> sobre sus hijos y, muchas veces, varias de ellas juntas. Por ejemplo, es fácil ver en un parque cómo la madre obliga al niño a bajarse de un tobogán (alzando la voz o cogiéndolo de la mano con fuerza) y, después, se coloca frente a él y le razona sobre los motivos por los que debía de bajarse del tobogán. Esta forma, relativamente incongruente, no parece, sin embargo, incidir negativamente ni anular las ventajas del método inductivo, ya que los trabajos de investigación demuestran que el niño interpreta<sup>9</sup> y responde a la disciplina de acuerdo con un patrón o un estilo de interacción predominante.

Otro de los problemas más frecuentes puede ser la incongruencia que surge entre el padre y la madre. Tradicionalmente, padre y madre han asumido estilos de interacción diferentes, siendo los prototipos el de padre autoritario y el de madre permisiva, o bien, el de padre impositivo y la madre razonadora. En la actualidad, los estilos de interacción son menos diferenciados; generalmente son complementarios y se enmarcan en un mismo modelo «teórico» de ser padres (cf. Triana y Rodrigo, 1993), lo cual no sólo no es perjudicial sino que, incluso, puede promover un desarrollo más rico. Los problemas surgen cuando padres y madres se sitúan en modelos diferentes; en este caso el modelo más influyente sobre la conducta prosocial de niños y niñas es el de la figura de apego principal.

#### b) *Afecto paterno y calidad de las relaciones padres-hijos*

Respecto a la relación entre padres e hijos es preciso tener en cuenta que

---

<sup>8</sup> Cf. Grusec y Goodnow (1994), Papalia y Buriel (1998) y también Papalia, Olds y Feldman (2001)

<sup>9</sup> El niño parece diferenciar con cierta claridad cuándo la aserción de poder es el estilo dominante de cuándo solamente es un recurso para centrar su atención o para cortar una conducta peligrosa para él o para otros.

---

“a largo plazo, las prácticas específicas de paternidad pueden ser menos importantes que la manera cómo los padres se sienten con respecto a sus hijos, cómo demuestran sus sentimientos y si les permiten demostrar los de ellos”. (Papalia, Olds y Feldman, 2001:440).

Cabe esperar que exista una relación estrecha entre un clima afectivo cálido y la conducta prosocial; sin embargo, las investigaciones muestran que no existe una relación estrecha. En varios estudios se encuentra una relación positiva entre los indicadores de afecto y algunas conductas prosociales. Por el contrario, otros investigadores –los menos– no han encontrado evidencias de la relación entre el afecto o el rechazo paterno con las conductas prosociales de sus hijos. Reseñamos algunas conclusiones de estas investigaciones:

- 1º) La habilidad de la madre para consolar se relaciona con la habilidad de consolar del niño (Burlson y Kunkel, 1995)<sup>10</sup>.
- 2º) Los padres receptivos e inclinados a la simpatía tienen hijos que tienden a la ayuda (Eisenberg, Fabes, Carlo y otros, 1992; Level y Fagot, 1997).
- 3º) La capacidad de respuesta empática de la madre se corresponde con una mayor competencia social de los niños (Trommsdorff, 1991).
- 4º) Personas con relaciones cálidas con sus madres manifiestan mayor altruismo que los que tienen relaciones ambivalentes (Zahn-Wasler y Smith, 1992 o Bretherton, Golby y Cho, 1997).
- 5º) La intimidad, asociada con la comprensión de las emociones, correlaciona con mayor ayuda instrumental (Howe y otros. 2001).

La fuerza y el sentido de la relación entre la expresión y la calidad del afecto con la conducta prosocial aparecen asociados a otras prácticas de socialización. Así, el modelo democrático combinado con inducción, sugerencias, información y comentarios positivos, ejercido en un ambiente afectuoso y de apoyo paterno, está asociado con conductas prosociales cuando éstas son valoradas por compañeros y profesores (cf. Dekovic y Janssen, 1992; Patterson y

---

<sup>10</sup> Tomado de Eisenberg y Fabes (1996).

Sanson (1999). Sin embargo, un moderado afecto paterno combinado con un alto grado de permisividad probablemente favorezca menos la conducta prosocial que cuando el afecto paterno está combinado con prácticas directivas (cf. Zahn-Waxler y Smith, 1992). De ello se deduce que lo mejor es afecto unido a un control democrático inductivo.

### 1.1.2. Importancia concedida por los padres a los valores prosociales

El proceso de socialización conlleva el aprendizaje y la interiorización progresiva de los valores, actitudes y normas de los contextos que rodean al niño, siendo la familia un marco privilegiado para el aprendizaje de los valores, tanto a nivel cognitivo como comportamental, tal y como afirman García Ramírez y Lima:

“La familia es el primer contexto de aprendizaje de las reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus miembros”<sup>11</sup> (García, Ramírez y Lima, 1998:200).

Los padres, a través de las normas y del ejemplo, contribuyen a los procesos de identificación y de asimilación, aunque no podamos decir que exista una relación inequívoca entre los valores que los padres desean para sus hijos y los que ellos adquieran.

Existen diversos estudios<sup>12</sup> en España que ponen de manifiesto la jerarquía de valores que los padres desean transmitir a sus hijos. Uno de ellos, el realizado, con una muestra de padres de 1.200 niños y niñas menores de seis años, por Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt (1996) refleja con claridad que son muy importantes los valores prosociales para las familias españolas, tal y como queda recogido en la tabla 8, elaborada a partir de sus datos.

GRADO DE APRECIACIÓN POR LOS
------------------------------

<sup>11</sup> Cf. Rodrigo y Palacios (1998).

<sup>12</sup> Por ejemplo Orizo, F. A. (1996). *Sistema de valores en la España de los 90*. Madrid. Siglo XXI; Musitu, G. y Molpeceras, M. A. (1992) «Estilos de socialización, familismo y valores». *Infancia y Sociedad*, 16,67-101.

PROPOSICIÓN	PADRES MÁS / MENOS IMPORTANTE
Hacer cosas que ayuden a los demás	95,7 / 4,9
Enseñarles desde pequeños que sean solidarios y comprensivos con los problemas de los demás	92,5 / 7,5
Enseñarles a valorar la importancia que tiene ayudar a los demás (cuando están enfermos, cuidar hermanos pequeños)	86,5 / 13,5
Compartir sus juguetes y cuentos	53,1 / 46,9

Tabla 8: Valoración de los padres a determinadas conductas prosociales

Parece razonable esperar que los padres que defienden valores prosociales puedan convertirse en modelos de conducta prosocial y que, a través de ellos, los hijos asuman, también, valores prosociales. Los resultados empíricos, una vez más, muestran resultados mixtos. Entre los que encuentran relaciones positivas están los de Eisenberg, Fabes, Carlo y otros (1992), quienes encuentran en su investigación correlaciones positivas entre la conducta prosocial en la etapa preescolar y los valores del padre, pero no con los de la madre. Ya Hoffman (1975) había encontrado una relación positiva entre la valoración prosocial –dada por compañeros a chicos de quinto de primaria– y los valores altruistas de la madre (para las chicas) y del padre (para chicos y chicas). Entre los que no encuentran evidencias de la relación entre las medidas de la conducta prosocial de los hijos y el énfasis que los padres hacen en la respuesta prosocial están Trommsdorff (1991) y Eisenberg y Fabes (1998).

La eficacia de la transmisión de valores por los padres parece condicionada por un serie de mediadores entre los que se encuentran el estilo educativo, el afecto, el modelado, las normas que establecen, el refuerzo que otorgan y la intencionalidad atribuida. El estilo educativo y el afecto, como hemos visto, son importantes como determinantes de la conducta prosocial, pero no son suficientes; para promover la posociabilidad en sus hijos, se requiere, además, que los padres les comuniquen qué valores prefieren, que les den ejemplo, que verbalicen sus conductas y sus intenciones, que les refuercen contingentemente y, por último, que faciliten las conductas prosociales.

---

a) *Los padres como modelo de actuación*

La teoría del aprendizaje social, y, en concreto, los planteamientos de Bandura sobre el aprendizaje por modelamiento, han servido de marco teórico para numerosas investigaciones en las que se trataba de examinar si la conducta prosocial variaba en función de la exposición a modelos prosociales o egoístas. Muchas de estas investigaciones, que se han realizado tanto en situaciones de laboratorio como de la vida cotidiana, ofrecen datos consistentes que reflejan altas correlaciones positivas. Estos hechos y el reconocimiento de los padres y hermanos como posibles modelos<sup>13</sup> de conducta llevaron a estudiar la importancia que tiene el contar con modelos prosociales en la familia para el desarrollo del niño.

El trabajo, tantas veces referido de Zhan Waxler, Iannotti y Chapman (1982) con niños muy pequeños, reflejó claramente cómo, para consolar a sus padres, los niños «imitaban» las conductas que los mayores dirigían hacia ellos cuando les consolaban. Posteriormente, fueron muchas las investigaciones que lo confirmaron; por ejemplo, Craig (1994) encontró que los padres que manifiestan conductas caritativas tienen generalmente hijos altruistas, mientras que López (1994) señaló que la observación de modelos prosociales en el marco familiar correlaciona significativamente con la conducta prosocial. Los datos encontrados parecen reflejar una mayor influencia de la madre sobre los niños que sobre las niñas.

Por lo tanto, y dado que una acción puntual no tiene aparentemente ninguna incidencia en el desarrollo prosocial, siempre que se da una cierta continuidad en la conducta de los padres es indiscutible su papel como modelo, ya que

“la observación de un modelo adulto asociado a una relación afectiva calurosa aumenta la probabilidad de intervención del niño, se produce un efecto inmediato”.  
(Fydman, Ledru, Hofmans, Molinier y Mouassi, 1995:93).

b) *Verbalizaciones no disciplinarias*

---

<sup>13</sup> Los padres y los hermanos, al menos los mayores, pueden cumplir todas las condiciones que para ser modelos eficaces, propone Bandura (1987): centrar la atención, colaborar en la adquisición de conductas nuevas, inhibir o desinhibir conductas ya adquiridas, etc.

---

Eisenberg y Fabes (1998) han revisado la influencia que tienen las verbalizaciones no disciplinarias de los adultos sobre la conducta prosocial. Para ello las clasifican en tres tipos: la declaración de intenciones hacia las otras personas, el consejo u orientación sobre la conducta deseada y las sugerencias e instrucciones puntuales.

En relación con el primer tipo, los trabajos realizados en los años setenta y ochenta demostraron suficientemente que las verbalizaciones realizadas por los adultos cumplen la función de modelado simbólico, en el sentido propuesto por Bandura y Walter<sup>14</sup>, y, también, el papel de andamiaje, en el sentido vigotskiano.

Respecto al segundo tipo, el papel del consejo sobre la conducta deseada, o exhortaciones, también parece claro; en especial, cuando se cumplen determinadas condiciones:

- 1ª) que el niño se sienta libre para aceptar o rechazar el mensaje (de otro modo puede que actúe por miedo y no por interiorización del mensaje)
- 2ª) que se le informe que el beneficiario de su conducta se sentirá contento si le ayuda y triste si no le proporciona la ayuda
- 3ª) que se ponga el énfasis en las consecuencias emocionales positivas de ayudar a otros
- 4ª) que las exhortaciones que den los padres sean congruentes con las conductas que éstos manifiestan
- 5ª) que se realicen en un contexto de prácticas educativas inductivas.

Las instrucciones puntuales –tercer tipo de verbalizaciones– han sido consideradas como un recurso eficaz para guiar la conducta de los niños; por esto, no puede sorprender que los niños que reciben instrucciones de ayudar o de compartir realicen tales actos prosociales. Sin embargo, también es evidente que el cumplimiento de las instrucciones de los adultos varía según el tipo de instrucción y de la relación de los niños con los adultos. Así, parece demostrado

---

<sup>14</sup> “Un medio de provisión de modelos simbólicos que predomina ampliamente lo constituyen las instrucciones verbales que describen las respuestas correctas y su orden de sucesión”. (Bandura y Walter, 1980:59).

---

que, cuando al niño se le dice directamente «debes ayudar, debes compartir, etc.», estas conductas tienen más posibilidades de realizarse y de mantenerse durante cierto tiempo que si se le dice al niño que puede ayudar o no hacerlo. Estas demandas directas de conducta prosocial son más efectivas con los más pequeños, porque sus habilidades no les permiten entender las emociones y los mensajes de los otros, mientras que pueden provocar rechazo en los mayores.

Algo semejante ocurre cuando, junto a las instrucciones, se asigna al niño una responsabilidad personal en una situación determinada; en este caso, la probabilidad de respuesta se incrementa; en especial, cuando se dan algunas de las siguientes situaciones: casos de emergencia, no está con muchos niños o se beneficia algún miembro de su familia (cf. Eisenberg y Fabes, 1998).

*c) Refuerzo de la conducta prosocial*

La utilización de refuerzos contingentes con la conducta prosocial, según predice la teoría del aprendizaje, debe incrementar la frecuencia de estas conductas; no obstante, veamos seguidamente qué reflejan las investigaciones realizadas.

El hecho de que los refuerzos externos puedan condicionar la conducta del niño llevó a diseñar estudios comparados de grupos: uno de ellos, con refuerzos tangibles y otro, sin estos refuerzos. De estos estudios se ha extraído la idea de que las conductas de ayuda anónima disminuyen, especialmente, cuando las madres dan mucha importancia a la concesión de premios (cf. Eisenberg y Fabes, 1998). Por lo tanto, parece probado que, cuando las madres conceden refuerzos a sus hijos con frecuencia y éstos llegan a atribuir sus conductas a motivos externos en lugar de atribuirlos a motivos internos, las conductas prosociales son menos frecuentes. Sin embargo, parece poco probable que los padres preocupados por promover conductas prosociales en sus hijos recurran con asiduidad a refuerzos tangibles y, menos aún, que los utilicen como único recurso.

No obstante, los efectos del refuerzo social varían tanto en función del refuerzo como de la edad del niño. Parece ser que las alabanzas relacionadas con características internas, tales como bondad y satisfacción por ayudar a otros, son

---

más efectivas que una simple alabanza por una conducta adecuada. Respecto a la edad, los refuerzos sociales no sirven para generalizar la conducta entre los cinco y los ocho años y, en cambio sí que lo logran en niños de más de diez años (cf. Eisenberg y Fabes, 1998).

Por otro lado, el sexo parece tener influencia sobre el efecto del refuerzo, ya que –si bien Eisenberg, Fabes, Carlo y otros (1993) encontraron que el uso de refuerzo<sup>15</sup> por los padres aumenta la conducta prosocial, al menos en contextos inmediatos– esta influencia se detecta claramente en las niñas, pero no siempre en los niños (cf. Eisenberg, Fabes, Carlo y otros 1992).

d) *Provisión de atribuciones*

Hemos visto en el apartado sobre estilos atributivos que es más fácil que se actúe de forma prosocial durante la infancia, si se inducen estas conductas con atribuciones internas; también apuntábamos, entonces, el papel preponderante de las atribuciones verbalizadas por los padres; en especial, cuando los padres tienen la “habilidad de etiquetar correctamente los rasgos” (cf. Eisenberg y Fabes, 1998:720). El inducir atribuciones internas contribuye a crear una imagen positiva de sí mismo, lo cual incrementa la tendencia a realizar atribuciones internas<sup>16</sup> y refuerza las conductas prosociales.

---

<sup>15</sup> Salvo en el caso de un tipo de refuerzo social: la alabanza

<sup>16</sup> Recuérdese que, tal y como se señaló en el apartado sobre estilos atributivos, la conducta prosocial contribuye a reforzar la autoimagen formada cuando se realizan atribuciones internas y no cuando se realizan atribuciones externas.

---

–

### 1.1.3. Facilitadores sociales

Como la práctica parece contribuir a la adquisición de capacidades y hábitos estables, nos planteamos ahora si aquellos niños que tienen ocasión de participar en actividades prosociales manifiestan posteriormente más conductas prosociales.

En efecto, parece ser que los padres no sólo deben «enseñar» a sus hijos a ser prosociales, sino que, además, deben darles ocasiones de ejercer como tales. Por ello, según Parke y Buriel (1998), los padres deben ser facilitadores sociales de las conductas prosociales de sus hijos, no sólo siendo guías de conducta, sino también organizando, iniciando y secuenciando actividades que potencien las relaciones con otros.

Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman (1982) estudiaron la influencia que podía tener en el desarrollo posterior de las conductas prosociales el hecho de que los padres faciliten que sus hijos, desde pequeños, interactúen y ejerciten conductas prosociales. Estos autores llegaron a la conclusión de que aquellos niños que de pequeños habían tenido ocasión de manifestar frecuentes conductas prosociales mantienen posteriormente un índice alto de prosociabilidad; en cambio, aquellos niños que habían tenido pocos contactos con los pares y, en consecuencia, pocas posibilidades de realizar conductas prosociales, a los cinco años eludían la angustia de los pares.

Algunas investigaciones han establecido diferencias de la influencia paterna según el sexo de los hijos; así, aunque parece demostrada una relación directa entre las posibilidades de experiencias y la conducta prosocial, se ha detectado, en algunos casos, que los niños manifiestan cierto rechazo a realizar conductas prosociales, a corto plazo; tendencia que no se observa en las niñas (cf. Staub, 1978). Estos resultados pueden estar enmascarados por la influencia de otros aspectos, tales como el refuerzo, el modelamiento o las instrucciones, ya que suelen ir unidos. No obstante, la posibilidad de prácticas prosociales influye, al menos en las niñas de enseñanza primaria, ya que, en este momento evolutivo, el

---

realizar conductas prosociales incrementa el sentimiento de competencia y la aprobación social (cf. Eisenberg y Fabes, 1998).

Cuando las posibilidades de interacción prosocial van asociadas a demandas de competencia, a altos niveles de expectativa y a la asunción de responsabilidad, los niños son más proclives a comportamientos prosociales. Según demostraron Grusec, Goodnow y Cohen (1996)<sup>17</sup>, el hecho de que los chicos asuman algún tipo de responsabilidad<sup>18</sup> doméstica constituye un fuerte precursor del desarrollo prosocial.

De lo expuesto, podemos concluir que las interacciones padres-hijos tienen un peso importante como determinantes de la conducta prosocial de los pequeños. La numerosa investigación sobre las relaciones en el seno de la familia ha ofrecido evidencias claras de cómo las prácticas paternas influyen en el desarrollo cognitivo y social del niño y del adolescente; sin embargo, no nos atrevemos a decir, como lo hacen Goodnow y Collins (1991), que el medio familiar es el principal responsable de las diferencias individuales.

Recientemente, en relación con la conducta prosocial, se han abierto nuevas vías de investigación, tales como el aprendizaje del autocontrol emocional –sin olvidar los medios a los que los padres recurren para lograrlo– y el papel de la satisfacción conyugal. Por otro lado, se está intentando diseñar investigaciones que superen las críticas –que no sin acierto– se han venido haciendo a la metodología seguida en los estudios sobre la familia los cuales han llegado a poner en tela de juicio los resultados. Estas críticas se centran, fundamentalmente, en los siguientes aspectos:

- 1º) Carecer de unidad en los conceptos utilizados
- 2º) Falta de control de las variables de muchos de los trabajos

---

<sup>17</sup> Realizado con una muestra de niños entre 9 y 14 años.

<sup>18</sup> Para Roche (1982) lo determinante era que se facilitara que el niño asumiera responsabilidades respecto a otros.

- 
- 
- 3º) Indeterminación de los índices de medida utilizados para operativizar las conductas de padres e hijos
  - 4º) Analizar las influencias parentales sin tener en cuenta el contexto socioculturales en el que se dan
  - 5º) Analizar cada elemento de forma aislada, sin tener en cuenta cómo puede influir la combinación de ellos sobre el niño
  - 6º) Estar centradas las investigaciones, en su mayoría, en las conductas maternas
  - 7º) No tener en cuenta la percepción de los niños<sup>19</sup> de las pautas de crianza y de la relación con sus padres.

Estas críticas no empañan, sin embargo, la imagen dibujada a lo largo de este epígrafe que resalta la influencia paterna sobre la conducta prosocial, presente y futura de sus hijos, tanto a través del afecto, de las pautas de conducta, de los mensajes que dan a sus hijos como también, entre otras, a través de las posibilidades de experiencias y de modelado. Por ello, aun con estos límites, reconocemos la importancia de que los padres promuevan valores y un concepto positivo del ser humano en sus hijos, en un marco en el que las normas sean claras y adaptadas al momento evolutivo de sus hijos.

## 1.2. INTERACCIÓN ENTRE HERMANOS

La aceptación de la familia como un conjunto de subsistemas que se interrelacionan obliga a reconocer que, junto a los padres, el subsistema constituido por hermanos tiene también capacidad de incidir sobre el desarrollo social de los niños.

---

<sup>19</sup> Debido a la falta de herramientas para este tipo de análisis nos parecen especialmente destacable el intento de Durning y Fortan (2000) de diseñar material adaptado a la población europea.

---

En las últimas décadas se ha producido un incremento de las investigaciones que tienen por objeto el estudio de la relación entre hermanos y los factores asociados; muchas de ellas han mostrado que las interacciones entre los hermanos desempeñan un papel determinante en la experiencia social de los niños, tal y como recogen las siguientes palabras de Coutu y Pelletier:

“la sociobiología postula que la fratría y los parientes juegan un rol determinante en el aprendizaje y la producción de ciertos comportamientos, por ejemplo el altruismo”. (Coutu y Pelletier, 1990:296).

Se parte de la consideración de que las relaciones entre hermanos se sitúan en un punto intermedio entre las relaciones igualitarias que se dan con amigos o con compañeros y las relaciones padres-hijos. Esta situación, cualitativamente diferente, hace que este tipo de relación adquiera, en general, especial importancia en el desarrollo afectivo y social y, en particular, en el desarrollo prosocial.

La intimidad del medio familiar y las múltiples experiencias compartidas propician no sólo el aprendizaje y la experimentación de diversos comportamientos, sino que, además, puede tener un papel importante en el proceso de desarrollo psicológico, tal y como señalan, entre otros, Arranz y Olabarrieta (1998:248) quienes concluyen que tener un hermano significa:

- tener un modelo de imitación
- tener una fuente de conflicto horizontal y/o vertical, con la peculiaridad de que esos conflictos son cualitativamente diferentes a los que se producen entre iguales
- establecer un vínculo afectivo que se manifiesta en comportamientos de apoyo, ayuda, compañía, etc.
- tener un compañero de múltiples experiencias significativas, por ejemplo, compartir afectos, relaciones y objetos.

Es decir, los frecuentes contactos con los hermanos ofrecen a los niños la posibilidad de imitar modelos –diferentes a los que ofrecen los padres–, la posibilidad de descubrir estrategias que favorecen las relaciones armoniosas entre los niños –resolución de conflicto, cooperación, compartir los recursos, control de la agresividad, etc.– y, también, la posibilidad de desarrollar modelos de empatía y de comunicación (cf. Pepler, Corter y Abramovitch, 1982; Coutu y Pelletier 1990; Hoffman, Paris y Hall, 1995).

Ante la complejidad que supone el estudio de las relaciones entre hermanos, éste se ha centrado, en su mayoría, en la observación de familias con dos hijos de corta edad (entre 18 meses y 8 años), tanto en ambiente natural (la casa familiar) como en laboratorio y, en ambos casos, en situaciones lúdicas; algunas investigaciones se han centrado, en cambio, en los informes de los chicos o en los cuestionarios a los padres.

Se ha demostrado que, entre hermanos, se dan interacciones prosociales y que este tipo de interacciones es más frecuentes que otros tipos de conductas. Estas relaciones positivas se pueden observar desde edades muy tempranas, ya que hasta los niños de 18 meses son capaces, en ciertas situaciones, de comprender y de responder de forma adecuada a las necesidades y a las emociones de sus hermanos y hermanas; por ejemplo, dejándole su juguete preferido cuando ve triste al hermano o comentando con frecuencia sus sentimientos y estados emocionales (cf. Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman, 1982 y Dunn, 1986).

La frecuencia de interacciones prosociales fue recogida ya por Pepler, Corter y Abramovitch (1982). Ellos analizaron las interacciones que, en un medio natural, mantenían diversas parejas de hermanos durante dos horas; sus datos confirmaron que las conductas prosociales son frecuentes en las interacciones familiares, al menos, en los primeros años, según puede verse en la siguiente tabla<sup>20</sup>.

EIDADES DE LOS HERMANOS	INTERACCIONES	
	Nº	Tipo
pequeño 1a.6m. mayor de 2a.6m. a 4 a.	83,3	44% prosociales 29% agresivas 27% imitación
pequeño 3 a. mayor de 4 a 7 a.	99,8	61% prosociales 25% agresivas 13% imitación

<sup>20</sup> Tabla elaborada a partir de los datos adaptados de Pepler, Corter y Abramovitch, 1982. Estos datos son medias globales, calculadas sin tener en cuenta el sexo, el rango de nacimiento ni la edad de los sujetos.

Tabla 9: Influencia la edad de los hermanos en el tipo de interacción

El alto número de conductas prosociales que se da en la relación entre hermanos puede deberse a la frecuencia de interacciones y al grado de intimidad, factores que favorecen la elaboración de esquemas mentales que faciliten reconocer y anticipar las relaciones emocionales de sus hermanos. Entre las interacciones deben incluirse los conflictos entre hermanos; estos conflictos suelen obligar a la descentración cognitiva para considerar el punto de vista de los hermanos y a aprender nuevas estrategias de resolución de problemas. En conclusión, la interacción entre hermanos posibilita el desarrollo prosocial.

Actualmente las interacciones y las diferencias entre hermanos se abordan desde dos perspectivas bien distintas; una, centrada en las variables estructurales; y otra, más innovadora, centrada en el análisis de la interacciones entre hermanos en el sistema familiar y en cómo se interiorizan tales interacciones. La primera propuesta, que denominaremos estructural, es la que hasta el momento ha producido mayor número de investigaciones; la segunda, que denominaremos interactiva, todavía no se ha desarrollado lo suficiente como para poder ofrecer datos contrastables; no obstante, intentaremos adelantar algunas de las propuestas sobre la influencia de las relaciones entre hermanos para el desarrollo de la conducta prosocial.

### 1.2.1. **Influencia de la estructura de la fratría**

Para conocer cómo se explican desde el modelo estructural las diferencias de los comportamientos prosociales, analizaremos en qué medida influyen tanto la diferencia de edad como el rango que ocupan y el sexo de cada uno de los miembros de la fratría. Los estudios, ya tradicionales, sobre este aspecto siguen teniendo validez, por lo que nos apoyaremos, especialmente, en los trabajos de Bryan y Crockenberg, 1980; Pepler, Corter y Abramovitch, 1982; Minnet, Vandrell y Sandtrock, 1983 y en el de Coutu y Pelletier, 1990.

#### a) *Rango*

---

En opinión de Coutu y Pelletier (1990) todos los estudios analizados muestran diferencias importantes entre el perfil del hijo primogénito y del hijo último. Se observa una frecuencia mayor de conductas prosociales en los primogénitos, ya que los hermanos mayores inician más conductas prosociales de cooperación, de ayuda, de confortar y de alabanza (cf. Pepler, Corter y Abramovitch<sup>21</sup>, 1982). La mayor voluntad de ser prosociales de los hermanos mayores tiene su correspondencia en el hecho de que los menores aceptan mejor las conductas prosociales de los mayores que a la inversa.

Como cabría esperar, también en la conducta prosocial los hermanos mayores asumen el papel de líder en la interacción al tomar la iniciativa y establecer la dirección de la relación, debido a que disponen de un mayor repertorio de conductas sociales. Los pequeños desempeñan, no obstante, un papel importante en el mantenimiento de la interacción mediante la reciprocidad positiva hacia la conducta prosocial, la sumisión ante las conductas agresivas y a través de la imitación del hermano.

La influencia del rango de nacimiento se ha observado también en estudios transculturales; dice Goody (1995) que, en especial, en aquellas culturas en las que se responsabiliza<sup>22</sup> a los niños mayores del cuidado de los hermanos pequeños, los primeros mostraban mayor prosociabilidad.

La primacía de la conducta prosocial vinculada al rango de nacimiento parece innegable; sin embargo, la estabilidad de la conducta prosocial sólo parece asegurada hasta la adolescencia temprana, ya que no hay estudios suficientes para confirmar que persista más allá de esta edad (cf. Dunn, Slomkowski y Beardsall, 1994).

#### b) *Diferencias de edad*

---

<sup>21</sup> Pepler, Corter y Abramovitch (1982), en el estudio citado anteriormente y para las edades que se reflejan en la tabla, encuentran que los primogénitos manifiestan conductas prosociales en un 65% y 58% respectivamente

<sup>22</sup> Este dato concuerda con lo que hemos señalado más arriba sobre cómo repercute sobre la conducta prosocial el que los padres permitan a sus hijos asumir algún tipo de responsabilidad doméstica.

---

La mayor o menor diferencia de edad entre los hermanos puede marcar estilos de relación entre ellos muy dispares. Cuando las diferencias de edad son altas –superiores a cinco años– suele ocurrir que se copien las interacciones padre-hijo, perdiendo los mayores, en gran medida, el papel de iguales. En este caso es más fácil que asuman responsabilidades hacia los más pequeños y, en consecuencia, deja de ser una relación igualitaria para ser una relación asimétrica en la que el mayor es un «experto» para el pequeño. Por lo tanto, cuando la distancia de edad entre hermanos es alta, los mayores podrán ser modelos y estar implicados en tareas de andamiaje con los pequeños. Este tipo de situación parece contribuir al desarrollo de ambos hermanos: el que asume el papel de enseñante en el juego interioriza y ratifica sus conductas –a través de la tutorización–, mientras que el que asume el papel de enseñado dispone de un experto cercano y aceptado. Este papel de los hermanos mayores lo especifican Pepler, Corter y Abramovitch de esta manera:

“Los hermanos mayores que son prosociales tienden a fomentar las interacción prosociales de los más pequeños siendo el refuerzo y la imitación los recursos más utilizados. Tanto las situaciones lúdicas como las de la vida ordinaria posibilitan que el niño vea cómo se comporta un modelo valorado, su hermano”. (Pepler, Corter y Abramovitch, 1982:215).

Sólo cuando la diferencia de edad entre los hermanos sea pequeña se formará realmente un subsistema igualitario entre ellos en el que la proximidad cognitiva y de experiencias les permitirá ensayar conductas y aprender a enfrentar los conflictos de forma colaboradora. También será posible la imitación de conductas entre hermanos de edades próximas que, incluso, pueden estar favorecidas por la misma proximidad cognitiva.

### *c) Diferencia de sexo*

La composición de la díada constituye un factor importante entre los hermanos pequeños, pero no tanto entre los hermanos de mayor edad, aunque recientemente Cole y Kerns (2001) encontraron que, en la adolescencia temprana, hay diferencias importantes en la calidad de las relaciones prosociales entre las díadas mixtas y las del mismo sexo. Una posible razón de estas diferencias puede

---

estar en que el proceso de imitación es más frecuente entre hermanos del mismo sexo, influido, quizás, por los procesos de identificación.

Las niñas comparten y ayudan más, incluso, que los chicos primogénitos; esta diferencia es aún más marcada cuando la distancia de edad es notable (cf. Pepler, Corter y Abramovitch, 1982; Coutu, y Pelletier, 1990). Igualmente las niñas son más competentes a la hora de enseñar a los hermanos más jóvenes a resolver los problemas, están más dispuestas a ayudar y son mejor aceptadas que los hermanos mayores (cf. Zahn-Wasler, Iannotti y Chapman, 1982).

Los estudios que han analizado el papel de la semejanza en los comportamientos prosociales han demostrado que, cuando los niños son más pequeños, están más predispuestos a mantener interacciones positivas con los que consideran más semejantes, lo cual justificaría esa mayor tendencia a ser prosocial con los hermanos del mismo sexo. Parece suficientemente demostrado que, entre hermanos del mismo sexo, se da un mayor número de interacciones, tanto negativas como positivas, presentando, no obstante, alguna peculiaridad, ya que

“la familiaridad y la potencial percepción de similitud desarrollada en las interacciones diarias entre hermanos podrían pesar más que los efectos de la composición del sexo en interacciones de pares“. (Pepler, Corter y Abramovitch, 1982:220).

También se ha demostrado que, con independencia del sexo del segundo, las hermanas mayores inician más interacciones prosociales que los hermanos menores.

En resumen, podemos decir que las relaciones fraternales dan ocasión a los niños de ensayar interacciones positivas en un clima afectivo seguro; esas interacciones varían según el sexo o el rango de nacimiento, siendo las niñas y los primogénitos los que tienen mayor tendencia a la prosociabilidad, mientras que los pequeños dejan que los otros les ayuden e imitan las conductas de los mayores.

### 1.2.2. Influencia de la interacción en la fratría

---

Desde el modelo interaccionista se plantea que la familia constituye un sistema complejo en continuo cambio y que es necesario conocer cómo interaccionan los diferentes subsistemas: el parental y el fraterno.

Desde esta perspectiva lo fundamental es considerar cómo las interacciones diferenciales acentúan y marcan las diferencias<sup>23</sup> respecto a los otros hermanos y en la medida en la propician la búsqueda de identidades separadas. Esas interacciones diferenciadas se hallan influidas por múltiples factores, tanto individuales como contextuales. Así, el estilo de interacción entre los hermanos se halla vinculado al estilo de interacción con los padres, de tal modo que influirá más sobre cada uno de los hermanos que lo harán hechos puntuales (cf. Kojima, 2000).

Consideramos que las interacciones entre hermanos tienen dos características específicas: su duración y su intensidad afectiva. Los hermanos, al compartir afectos, espacios y objetos durante muchos años y muchas horas cada día, se ven mutuamente influenciados en la adquisición y en la consolidación de conductas tanto prosociales como agresivas. Por otro lado, dado que las familias tienen diferente *potencial de desarrollo* (cf. Dunn, 1989) y que esas diferencias entre familias –importantes en ocasiones para la calidad de la relación fraterna– determinan que no se pueda esperar que todas las relaciones fraternas tengan el mismo impacto, serán los niños, criados en una relación afectuosa e íntima con sus hermanos, los que probablemente más se beneficien de la presencia de éstos.

Disponemos de pocos estudios que establezcan cómo influyen los cambios en el sistema familiar en la conducta de los hermanos; pero, al menos, se ha podido observar una tendencia al incremento de las conductas prosociales cuando uno de los hermanos se encuentra en una situación poco favorable. Por ejemplo, Dunn, Slomkowski y Beardsall (1994) señalan que las conductas prosociales, frecuentes entre hermanos, se incrementan de un modo especial cuando el pequeño sufre algún suceso con fuerte impacto negativo o cuando hay divorcio o

---

<sup>23</sup> Dunn (1992) acuñó el término *ambientes no compartidos* para señalar que los hermanos comparten unas experiencias familiares, pero no otras, lo cual marca una biografía interactiva diferente y que, a su vez, determine las diferencias entre ellos.

---

problemas en la relación de los padres. No obstante, Kaminsky y Dewey (2001) observan un menor número de conductas prosociales cuando uno de los hermanos sufre algún trastorno grave como síndrome Down o autismo.

### 1.2.3. Un caso particular: los hijos únicos

Lo anteriormente expuesto nos lleva a pensar que los niños con hermanos son más competentes socialmente que los hijos únicos; sin embargo, los estudios pertinentes no llegan a esa conclusión, al menos de un modo tajante, tal y como señala Palacios y Moreno:

“los hijos únicos no son particularmente egoístas, ni son socialmente incompetentes como consecuencia de la ausencia de hermanos con los que aprender a compartir o con los que aprender a pelear y a cooperar”. ( Palacios y Moreno,1994:176)

Varios estudios han mostrado en los hijos únicos mayor egocentrismo y menor aceptación entre sus compañeros (cf. Jiao, Ji y Jing, 1986) y menor empatía (cf. Hoffman, Paris y Hall, 1995), factores éstos que correlacionan con un menor desarrollo prosocial. Sin embargo, Corte y Abramovitch (1982), al comparar las conductas de dos grupos de niños de 3 a 4 años en la guardería, observaron que había poca diferencia entre el grupo de los hijos únicos y el del grupo con hermanos en cuanto a las conductas prosociales y antisociales que manifiestaban en los juegos. A pesar de esta diversidad de los resultados, en los estudios pertinentes se habla de que los hijos únicos son menos hábiles que los que tienen hermanos; una razón para esta unanimidad se puede encontrar en que se considera que la falta de experiencia para responder a los comportamientos de los compañeros dificulta los comportamientos prosociales.

Sin embargo, se requieren estudios actualizados y que tengan en cuenta la composición actual de la familia –con descenso en los índices de natalidad– y el fuerte incremento de la escolarización infantil en nuestro entorno social. No se debe olvidar tampoco la mayor oferta de experiencias que, en general, proporcionan los padres a sus hijos en la actualidad. Es necesario, por ejemplo, que se determine si la interacción con los padres y si las posibilidades que ellos

les den para interactuar con compañeros y amigos puede compensar la falta de interacción con los hermanos.

Podemos señalar, como conclusión, una cierta influencia de la presencia de hermanos en el desarrollo de la conducta prosocial. Pero, para llegar a una postura definitiva y con el objetivo de superar las discrepancias señaladas, creemos que las nuevas investigaciones sobre el tema deben mantener un buen control sobre las distintas variables familiares y han de analizar la importancia de las variables estructurales en la medida en que pueden afectar al tipo de interacciones que se establezcan entre los hermanos dentro del sistema familiar. Algo semejante cabría señalar respecto a la necesidad del estudio sobre cómo las experiencias en el seno de la fratría se extienden a otras relaciones sociales.

En definitiva, creemos que posiblemente existen otros factores más potentes que la presencia / ausencia de hermanos y que, además, la influencia de los hermanos está muy mediatizada por otros factores familiares y sociales.

---

–

## 2. CONTEXTO ESCOLAR

El contexto escolar ofrece unas condiciones inmejorables para el desarrollo de la competencia social del niño al ofrecer la posibilidad de interactuar con otros niños y con adultos en un marco diferente al familiar, marco, además, privilegiado por su estabilidad y continuidad. Por otro lado, la escuela recibe el encargo social de contribuir a la formación integral de los miembros más jóvenes de la sociedad, para lo cual cuenta, al menos de forma teórica, con los recursos y las condiciones adecuadas. Como integrantes de la formación integral se hallan los aprendizajes instrumentales y el aprendizaje de valores y de convenciones sociales, tales como

“convivir, participar, defender los derechos e intereses propios, cooperar, ser solidarios, prosociales y altruistas, aprender a resolver los conflictos de forma pacífica y aprender a amar” (López, 1996a:16).

La escuela, definida por Brofenbrenner (1987) como un sistema de desarrollo que complementa el microsistema familiar en su función socializadora, recurre a mecanismos de aprendizaje social semejantes a los de la familia: comunicación, refuerzos, modelado, experiencias afectivas y sociales, pero en un marco de relaciones menos afectivas. La existencia de una relación más distante de los niños con los maestros y compañeros que la que se da en la familia con los padres y hermanos posibilita fomentar al niño una serie de hábitos y de valores, desde una posición de autoridad profesional y con la formalización propia del contexto escolar.

---

El microcosmos que constituye la comunidad escolar recoge “todas las paradojas y contradicciones que se dan a gran escala en la sociedad” (Camps, 1998:67); así, aunque la escuela defiende la educación integral, se preocupa más por los aprendizajes instrumentales; igualmente trata de erradicar la competitividad y el consumismo, pero, de hecho, recurre a la competencia y al consumo. Esta forma de actuar –no explícita– contribuye activamente a la formación de convenciones y de normas en los alumnos, sin que la escuela se haya planteado como objetivo el desarrollo de tales convenciones y normas.

El sistema educativo cumple una diversidad de funciones y se concentran en él una compleja red de intereses; sería necesario realizar un análisis crítico y profundo para clarificar cómo incide el sistema educativo en el desarrollo social del alumnado ya que

“Todo afecta a la convivencia, desde el tamaño de la escuela o instituto, la edad de los alumnos, las características físicas de las instalaciones, el horario escolar, hasta las relaciones con los servicios de bienestar social, el reparto de poder... Nada es neutro”. (Campo, 2001:31).

Pero, como no podemos realizar un análisis tan exhaustivo, vamos a ocuparnos, solamente, de los sistemas relacionales en el aula, porque entendemos que, en cierta medida, sintetizan las fuerzas internas y externas que se ejercen en el contexto escolar. En concreto vamos a analizar las relaciones del profesor con los alumnos y las relaciones entre los alumnos en el aula. Estas relaciones se ven influidas por un amplio número de factores, de los cuales destacamos el propio sistema educativo, el entorno del centro, la organización y el proyecto educativo, así como el estilo comunicativo que impere, los hábitos y las rutinas.

Las relaciones profesor y alumno se caracterizan, especialmente en la etapa preescolar, por el afecto, la admiración y el respeto y, también, en algunos casos, por el miedo y la indiferencia (cf. Ortega, 1996). Las relaciones simétricas entre alumnos facilitan la comunicación y propician el establecimiento de afectos y de sistemas de control y de poder. En ambos tipos de relaciones se generan normas y convenciones que, una vez son positivas: solidaridad, compañerismo, etc., y otras, negativas: competencia, agresividad, etc. y, por otro lado, pueden ser también homogéneas o heterogéneas. En ese último caso, las normas y

---

convenciones que se dan en el seno de las relaciones horizontales serán las más importantes para el niño<sup>24</sup> por la mayor proximidad –cognitiva, afectiva y social– de los compañeros.

No podemos olvidar que las interacciones entre profesores y alumnos se dan en un centro escolar que es, en sí mismo, un sistema social con una organización propia que permite y, a la vez, limita las posibilidades de actuación de cada uno de sus miembros, lo cual puede afectar tanto al aprendizaje escolar como al social. Por ejemplo, el que, en un centro, las normas y las decisiones deban tomarse de forma conjunta por todo el profesorado o el que cada uno de los profesores pueda hacerlo de forma individual incidirá, tanto en las relaciones entre los profesores como en la calidad de las actividades de los alumnos.

Muchos procesos curriculares superan el planteamiento de quienes los diseñan y se escapan a su control, dando lugar a lo que se conoce como «currículum oculto». Este tipo de currículum es fundamental para entender cómo el niño aprende las normas y los valores sociales ya que este currículum oculto provoca muchos de los procesos relacionados con la vida socio-afectiva del aula, por lo que resulta ser la clave para entender la realidad del aula. En este sentido, Santos Guerra, en una interesante revisión sobre las interacciones en el aula, dice que:

“la socialización en la escuela se produce a través de interacciones repetitivas que están reguladas de forma oculta, no explícita, no directa siendo probable que sea la que más incidencia tenga en la configuración psicosocial del estudiante”. (Santos Guerra, 1994:87).

La educación en valores constituye un buen ejemplo de las diferencias entre el currículum oculto y el explícito; por ejemplo, podemos encontrarnos con que en el desarrollo de una unidad didáctica sobre la tolerancia o sobre la necesidad de ayudar a otros –currículum explícito–, el profesor responsable utiliza

---

<sup>24</sup> En relación con este tema, dice Ortega (1996:13) que “la actividad que une a los escolares entre sí y su posición como grupo homogéneo dentro de la institución escolar, los coloca en una situación de privilegio para la generación de normas y convenciones socio-morales que, dado el valor que cada niño atribuye a sus iguales, se convierten en normas generadoras de principios morales buenos a veces: solidaridad, compañerismo, etc. y malos en otras ocasiones: competencia y rivalidad, envidia y celos, agresividad, etc.”

términos discriminativos o realiza actividades competitivas –currículum oculto– para desarrollar dicha unidad.

Son varios los autores que consideran que, solamente cuando se hace explícito lo que realmente se está transmitiendo y cómo se está haciendo, se puede llegar a cambiar el aula o el centro en el sentido de lograr que sean promotores de la competencia social.

La influencia de la interacción de profesores y compañeros sobre la conducta prosocial del niño ha sido explicada desde distintos enfoques teóricos que han aportando distintos matices sobre el modo en que se ejerce esa influencia. Así, mientras las teorías del aprendizaje insisten en la importancia de profesores y compañeros como modelos y agentes de refuerzo social, el enfoque cognitivo evolutivo hace hincapié en el peso que la interacción entre iguales y los conflictos socio-cognitivos tienen sobre los aspectos del desarrollo cognitivo y moral con mayor implicación en la conducta prosocial.

## 2.1. INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

La realidad organizativa de cada contexto escolar, junto con las actitudes y capacidades de cada profesor, determinan las interacciones que el profesor mantiene con sus alumnos en el aula.

### 2.1.1. **Estilo de interacción**

El docente no siempre es libre para escoger el tipo de interacción que desearía, ya que, como hemos dicho, en ocasiones el claustro de profesores o bien la Administración crean condiciones que le determinan el modelo de interacciones; pero, aún en estos casos, se puede crear, «de puertas adentro», un estilo interactivo que promueva la competencia social del niño.

---

Aunque hemos establecido una distancia entre el papel de los padres y el de los profesores, encontramos un paralelismo con lo que abordábamos sobre la interacción padres e hijos: la importancia de las verbalizaciones, los recursos para ejercer el control, etc. Por lo tanto, sólo indicamos aquí que, cuando el profesor consiga un clima en el que se aúnen cooperación, empatía, seguridad, autonomía y respeto, creará unas condiciones en las que las conductas prosociales surgirán en todos sus alumnos, ya que, como hemos visto más arriba, empatía, seguridad afectiva y disciplina inductiva son condiciones adecuadas para su desarrollo.

### 2.1.2. Estilo de enseñanza

Promover unas condiciones que favorezcan el desarrollo prosocial exige repensar la organización del aula y planificar el desarrollo del currículum, en línea con los valores que se persiguen. Veamos la incidencia de algunos de estos factores.

#### a) *Estrategias centradas en el contexto de aprendizaje*

La importancia de los «escenarios de conducta» en la determinación de las relaciones entre los diferentes actores –demostrada desde el modelo ecológico– ha contribuido a que se comience a analizar la realidad física del aula como si fuera un escenario, lo cual puede incidir en el desarrollo de la competencia social. La organización del aula y la selección de elementos, tales como el equipamiento, los materiales didácticos, los juegos, etc. suponen una estrategia eficaz para fomentar las interacciones positivas en los alumnos. En general, se acepta que, cuando la participación activa de los alumnos se favorece por la disposición del mobiliario y por contar con materiales suficientes y adecuados (juegos, libros, etc. ), se logra incrementar la interacción social entre niños, lo cual redundará en una disminución de la conducta agresiva y en un incremento de la conducta prosocial.

#### b) *Los agrupamientos*

Recientemente, unido al desarrollo de los modelos cooperativos, se ha ido extendiendo en las escuelas la importancia de realizar agrupamientos más flexibles que permitan compartir situaciones de aprendizaje a niños de distintas

---

edades, niveles de competencia, etnias, etc. para, con ello, potenciar el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño.

Por ejemplo, se considera que, cuando hay grupos con edades diferentes<sup>25</sup>, se crean unas condiciones favorables para el desarrollo de conductas prosociales, especialmente en los mayores. Estos asumen papeles de tutores y de modelos y aprenden a ayudar y a cuidar a los más jóvenes. Todo lo cual contribuye a que afiancen sus conocimientos y sus creencias, especialmente si tienen que explicarlo a los pequeños. Pero los pequeños también obtienen beneficios en los agrupamientos flexibles, ya que pueden contar con modelos más próximos y reforzadores.

Diversos trabajos que analizaron las características de niños educados en agrupamientos de edades heterogéneas (guardería, escuelas unitarias o con agrupamientos flexibles) han venido demostrando que, en la mayoría de los casos, los mayores ayudan a los pequeños y que, entre todos, mayores y pequeños, se crea un clima menos competitivo en el que todos los alumnos ayudan y comparten con más frecuencia que cuando los grupos son homogéneos en edad. Por eso, convencidos de las posibilidades que ofrecen los agrupamientos flexibles, los profesores de preescolar buscan, de forma creativa, romper con la rigidez que marca la asignación a un grupo por la edad y encuentran momentos o actividades en las que realizar agrupamientos más flexibles. Hemos tenido oportunidad de observar la dinámica de relaciones que se establece en estos grupos<sup>26</sup> y no nos cabe duda de que constituye un recurso muy útil para promover la prosociabilidad.

*c) Estructuración de la actividad: modelo cooperativo*

Ligados a las interacciones en el aula se encuentran los planteamientos del aprendizaje cooperativo. Se ha demostrado que este modelo cooperativo –frente al

---

<sup>25</sup> También sucede cuando los grupos son heterogéneos respecto al nivel de capacidad de los niños e incluso, cuando algún componente del grupo manifiesta alguna discapacidad.

<sup>26</sup> Varios centros educativos de Burgos cuentan con una larga tradición de agrupamientos flexibles. Los niños de infantil (tres, cuatro y cinco años) se agrupan en función de una determinada tarea o de un taller concreto a lo largo de una de las sesiones de trabajo, generalmente la tarde.

---

competitivo o al individualista– resulta ser más eficaz para generar pautas adecuadas de socialización, tal y como indican las publicaciones que abordan la influencia del contexto escolar sobre el desarrollo social.

La peculiaridad de este método es que se apoya en la necesidad de que cada uno contribuya activamente al logro de objetivos comunes. Al compartir materiales y actividades, se crean unas condiciones óptimas, tanto para que el niño adquiera actitudes de colaboración y de respeto, como para que desarrolle habilidades de resolución de conflictos y de autocontrol que le faciliten la toma de perspectiva social y le ayuden a vencer estereotipos y prejuicios. Contribuye, en suma, a que los alumnos orientados hacia la cooperación se hallen más motivados<sup>27</sup>.

Los estudios realizados en las dos últimas décadas, que han relacionado las conductas cognitivas y sociales de los niños con la capacidad de intercambio o de trabajo en grupos cooperativos, han encontrado una relación directa entre ambos factores y muestran que, en comparación con grupos control, ayudan<sup>28</sup> más a los demás, son más cooperativos y manifiestan mayor afecto hacia los compañeros, mayor autoestima y unas actitudes más positivas hacia la escuela y hacia el aprendizaje.

Podemos, pues, concluir que el aprendizaje cooperativo colabora en el desarrollo infantil de diferentes formas; pero nos interesa destacar que el aprendizaje cooperativo contribuye, en primer lugar, a que el niño se dé cuenta de qué situaciones o de qué niños necesitan ayuda o cooperación y, en segundo lugar, contribuye a que encuentren las pautas para prestar ayuda de forma eficaz.

Un último aspecto que hay que tener en cuenta es que los programas de promoción del desarrollo prosocial para escolares tienen como base el aprendizaje cooperativo; sobre su eficacia contamos con varios estudios que la han demostrado (cf. Trianes, 1996).

---

<sup>27</sup> Igualmente, cuando se enfatiza en la comparación, se logra que los alumnos orientados a la competitividad estén más motivados.

<sup>28</sup> Las investigaciones se centran en aspectos moleculares tales como concepto de ayuda, ayudar a otros, recibir o no ayuda, explicación a una respuesta.

---

Lamentablemente, a pesar de la eficacia del modelo cooperativo, creemos, que la estructura que domina en la aulas empuja hacia conductas competitivas e individualistas creando, con ello, un clima de aprendizaje poco adecuado para la adquisición de conductas prosociales. Las razones de esta paradoja pueden ser muy diversas y van desde la tradición y la comodidad hasta que el predominio efectivo del modelo competitivo sea reflejo de los valores sociales imperantes en la sociedad actual y –¿por qué no?– de la discrepancia entre la teoría y la práctica educativa.

Como síntesis de lo anteriormente expuesto tenemos que señalar que si bien no es competencia exclusiva de la escuela la promoción del desarrollo prosocial tampoco está exenta de responsabilidad, ya que como bien señalan Báez de la Fe y Jiménez

“Las características organizativas de la clase (...) en tal sentido, las estructuras motivacionales cooperativas, el apoyo a las diferencias individuales, la toma de consideración de las opiniones y actitudes de los alumnos, el énfasis en el dominio de la tarea antes que en las calificaciones, las expectativas altas y positivas, etc. Son algunas dimensiones del aula que se relacionan con autopercepciones positivas y comportamientos prosociales”. (Báez de la Fe y Jiménez, 1994:196).

Los profesores de los niveles básicos de enseñanza asumen la responsabilidad de promover el desarrollo prosocial; pero, en ocasiones, parece que desisten o no encuentran las condiciones adecuadas en su ejercicio profesional ya que en demasiadas ocasiones fomentan conductas competitivas en vez de cooperativas. El sistema educativo actual valora mucho las actitudes cooperativas o sociales de los alumnos, con ello responde a una sensibilidad social, pero no logra formar personas solidarias debido, al menos en parte, a la rigidez de las normas y a las conductas que se refuerzan. Es necesaria una actuación conjunta de todo el centro (cf. Marina, 2001) sobre las que Campo (2001) considera las variables más potentes con que cuenta un centro escolar, que son

“el currículo –es decir, aquello que hacemos, a lo que nos dedicamos profesorado y alumnado– y el clima y la cultura escolares –es decir, el reparto del poder, los modos de relación, las creencias individuales y colectivas”. (Campo, 2001:31).

---

–

Las investigaciones futuras podrán profundizar en el estudio de los aspectos aquí tratados pero es necesario abrir nuevos cauces que permitan analizar la importancia de aplicar programas específicos de desarrollo prosocial en los que se contemplen junto a los aspectos positivos –satisfacción refuerzo social, autoestima, etc.– los negativos –el coste, el sacrificio o el riesgo– que pueden conllevar las conductas prosociales.

## 2.2. INTERACCIÓN ENTRE COMPAÑEROS

Los compañeros ofrecen un contexto socializador específico y diferenciado del que aportan los hermanos y los amigos, aunque entre los compañeros se hallen algunos que sean amigos durante la infancia y la adolescencia.

A los dos años, el niño comienza ya a mostrar un cierto interés por otros niños de su misma edad; pero es en la etapa preescolar cuando la relación entre iguales es más notable. La capacidad, de los niños de la escuela infantil, de entender las formas complejas de interacción con un compañero del mismo nivel aumentan paralelamente al desarrollo cognitivo y social. Las interacciones, tanto positivas como negativas, aumentan constantemente, de forma que, a los tres años, tienen una fuerte carga afectiva y, a los cuatro, son capaces de organizarse en torno a un proyecto común: compartir material, repartir roles, etc.

ETAPA ESCOLAR	FUNCIÓN
<i>Preescolar</i>	Regulación de la agresividad Adquisición de roles e identidad sexual. Juegos, comunicación e imitación. Relaciones sociales
<i>Primaria</i>	Descentración social y afectiva. Reciprocidad, justicia y desarrollo moral. Cooperación, competición y comparación social. Relación de amistad.
<i>Secundaria</i>	Expresión de la sexualidad . Elección vocacional. Participación sociopolítica. Relaciones íntimas.

Tabla 10: Función de la relación con iguales en los distintos niveles educativos

---

La Frenière (1988) señaló que la relación con los iguales posibilita tareas tales como el establecimiento de relaciones sociales positivas y recíprocas, la regulación y el control de la agresión y el incremento de la competencia social, a través del refuerzo, del castigo o de la imitación de iguales. La relación con los compañeros cumple, por lo tanto, una serie de funciones que varían en los diferentes niveles educativos, tal y como se recoge en la tabla<sup>29</sup> anterior, nº 10.

Trianes, Muñoz y Jiménez (1997:62) especifican el papel del grupo de iguales en el desarrollo social y precisan que contribuye a:

- 1º) Progresar intelectual.
- 2º) Aprender a cooperar, a respetar al otro, a guardar turnos y reglas
- 3º) Facilitar la adquisición de la toma de perspectiva
- 4º) Proporcionar «apoyo social»

La perspectiva constructivista, con su hipótesis del conflicto socio-cognitivo –que destaca la función estructurante de la interacción social– y con su concepto de zona de desarrollo próximo, apoya la importancia de la interacción entre iguales para el aprendizaje.

En el contexto escolar el principal agente socializador es el grupo de iguales, si bien se requiere que el chico sea competente como tal miembro; es decir, que se implique, que tome parte en las decisiones, que sea tenido en cuenta por los demás y que sea capaz de interactuar.

La escuela dedica una atención insuficiente a las interacciones entre los alumnos, quizás porque confía en que la socialización entre los iguales se va a dar de forma espontánea y en cualquier condición. Sin embargo, la experiencia y la investigación demuestran que no siempre se aprovecha la proximidad de otros niños y de los adultos para relacionarse y desarrollarse afectiva, social y cognitivamente, bien por características propias del niño (falta de repertorio conductual o bloqueos afectivos) o bien porque el entorno no ofrece las condiciones para la interacción; pero

---

<sup>29</sup> Tabla elaborada a partir de la propuesta de LaFrenière (1988:36).

—

"lo cierto es que el pertenecer a un grupo de iguales es una condición necesaria, pero no suficiente, para que los niños se desarrollen y se hagan competentes socialmente". (García Fernández, 1994:13).

### 2.2.1 Asociación del índice de aceptación de los compañeros con la conducta prosocial

Uno de los temas que más interés ha venido despertando hasta ahora ha sido el de conocer cómo influye el estatus entre los iguales en una amplia gama de conductas. Centrándonos en las conductas prosociales, los trabajos de Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman (1982) han sido la base de posteriores investigaciones preocupadas por establecer la influencia de la aceptación o del rechazo de los compañeros en las conductas prosociales (cf. McDowell y Parke, 2000).

Aunque algunas investigaciones ofrecen datos contradictorios, la mayoría de los trabajos de investigación han llegado a establecer una relación directa entre la frecuencia de interacciones positivas y la aceptación por los compañeros e inversamente una relación entre la frecuencia de interacciones negativas y el rechazo social. Son preferidos los compañeros que manifiestan comportamientos de cooperación y de ayuda, los que participan fácilmente en juegos y en actividades y, por último, los que respetan las reglas.

Bégin y Pettigrew, ya en 1988, basándose en observaciones realizadas en el medio natural y ajustándose a la propuesta de Coie, Dodge y Coppotelli (1982), demostraron la posibilidad de encontrar, en relación con la prosociabilidad, un perfil conductual diferente para cada uno de los cinco estatus sociométricos<sup>30</sup>.

Veamos, a continuación, cuáles son las características de cada uno de los cinco grupos establecidos: los populares, los rechazados, los desdeñados, los controvertidos y los medios.

#### a) *Los populares*

Estos niños presentan puntuaciones altas, tanto en la preferencia como en el impacto social, ya que reciben muchas nominaciones positivas y pocas

---

<sup>30</sup> La importancia de establecer este perfil se debe, en parte, a la relativa estabilidad en la asignación a un grupo sociométrico u otro. Bégin y Pettigrew (1988), al comparar los resultados test-retes en grupos pequeños, encuentran que los populares son estables en el 67% de los casos, mientras que los rechazados lo son el 58% y los medios en el 36%; los grupos de controvertidos y desdeñados son muy inestables.

También Crick (1996) encontró que se mantenía durante todo el curso el estatus vigente al comienzo del curso.

---

negativas. Son considerados como líderes y manifiestan muchos comportamientos prosociales, tales como cooperar, compartir y respetar las normas del grupo, y menos comportamientos antisociales como la agresividad o el molestar a los compañeros.

b) *Los rechazados o impopulares*

Estos niños puntúan bajo en preferencia y alto en impacto social, por lo que reciben muchas nominaciones negativas. Según las escalas sociométricas, reciben las cotas más elevadas en los ítems negativos frente a cotas bajas en los ítems prosociales; sus compañeros consideran que emiten pocos comportamientos prosociales y que, por el contrario, abundan en ellos comportamientos negativos, tales como el desafío de normas, el alboroto y las interacciones negativas.

c) *Los desdeñados o ignorados*

Los desdeñados son niños que reciben pocas nominaciones, tanto positivas como negativas. Comparados con otros, no tienen un perfil particular, manifiestan más comportamientos de duda, de indecisión y de espera y tienden al juego en solitario; son, no obstante, poco agresivos.

d) *Los controvertidos*

Son aquellos niños que reciben al mismo tiempo bastantes elecciones, tanto positivas como negativas. Son percibidos como batalladores y alborotadores pero, a la vez, también como líderes y cooperativos. Son más activos socialmente y, a veces, más cooperativos que los medios. Participan en juegos agresivos y verbalizan, frecuentemente de forma hostil, su disgusto.

e) *Los medios*

Reciben un número moderado de nominaciones positivas y negativas. No suelen sobresalir en ningún sentido, ni presentan ninguna característica que les parezca destacable a sus compañeros.

Estos perfiles han sido refrendados por investigaciones posteriores, por ejemplo, las realizadas por Vitaro y Charets (1988), Jiménez (1994), Farmer, Hill y Rodkin (1996) y Hopmeyer y Asher (1997). Vitaro y Charets, por su parte, tras

---

una amplia investigación realizada en las escuelas maternas de Quebec, concluyen que los populares –chicos y chicas– son percibidos como prosociales, mientras que los rechazados y los controvertidos son percibidos como molestos y agresivos. Los controvertidos del sexo masculino son, sin embargo, reconocidos como más prosociales que los rechazados, lo que parece justificar su pertenencia a una categoría específica. En cuanto los medios, presentan un perfil comportamental similar al de los populares. Mientras las chicas medias se distinguen de las populares por ser menos prosociales, entre los chicos no hay diferencias<sup>31</sup>.

Jiménez (1994), en una muestra de niños malagueños con una edad media de 10 años, encontró que los chicos rechazados o con estatus sociométrico bajo aparecen como más agresivos y menos prosociales<sup>32</sup>. También observó que los rechazados e ignorados no realizaban algunas conductas prosociales, tales como preocuparse por los demás, acompañar a otro cuando se hace daño en el recreo, ayudar en las tareas y prestar sus cosas.

Los trabajos de Jiménez (1994), Hopmeyer y Asher (1997) y Gest, Grahm-Bermann y Hartup (2001) muestran otras relaciones que influyen en el desarrollo de las conductas prosociales, tales como que el autoconcepto no parece verse influido por el estatus alcanzado y que los populares manifiestan mayor internalidad para el éxito y que recurren a la comunicación asertiva para resolver los conflictos; por el contrario, los rechazados tienden a evitar la interacción social y los impopulares buscan el apoyo de los adultos para dirimir los conflictos.

Una nueva e interesante investigación es la realizada por Farmer y Rodkin (1996), quienes, tras realizar una amplia revisión sobre el tema, concluyen que tratar de inferir el comportamiento social de un niño en el grupo a través del índice de preferencia social conlleva ciertas limitaciones. Para apoyar sus

---

<sup>31</sup> Las diferencias en función del género han sido detectadas también por Rys y Bear (1997).

<sup>32</sup> Attili, Vermigli y Schneider (1996) encontraron la misma relación en un estudio comparativo entre niños italianos y estadounidenses, estudio que, por otro lado, puso de manifiesto que en ambas muestras se daba la misma proporción de niños populares y rechazados.

---

planteamientos diseñan una investigación en la que intentan establecer la relación entre las redes sociales, las conductas y el rendimiento escolar. Parten de conocer las redes sociales que se forman en el centro educativo y en el aula a través de preguntar a los muchachos qué grupos hay en sus aulas y quiénes forman parte de ellos. Distribuyen a los alumnos en cuatro tipos de redes: *nuclear*, *secundario*, *periférico* y *aislado*, siendo el grupo nuclear el que más elecciones recibe y el aislado el que menos. Después, cada alumno tiene que nombrar a los tres compañeros que mejor se ajustan a alguno de los siguientes términos: *cooperativo*, *“comienza peleas”*, *popular*, *deportista*, *disociador*, *líder o retraído*.

Aunque estos resultados se hallan próximos a los encontrados por otros investigadores (cf. Luthar y McMahon, 1996; Hopmeyer y Asher, 1997 y Gest, Graham-Bermann y Hartup, 2001), su estudio nos permite avanzar un poco más en el conocimiento de la relación entre el estatus y las conductas prosociales. Al relacionar el tipo de red social con el rendimiento/conducta en el aula, encontraron que los chicos y chicas pertenecientes a las redes nucleares son – frente al resto– más cooperadores, más populares, más deportistas y más estudiosos. No obstante, algunos chicos de esta red nuclear tenían comportamientos agresivos. Esto nos lleva a pensar en que –al menos entre los varones– hay dos tipos de estudiantes que logran un alto estatus social: uno, que presenta altas características antisociales y son populares y deportistas y otro grupo que combina prosociabilidad con popularidad y deportividad; de ello se puede deducir que tanto prosocialidad como antisociabilidad se asocian a estatus sociales altos, al menos entre los varones.

Podemos concluir, por lo tanto, que los estudiantes que alcanzan un alto estatus destacan en conductas que son valoradas por sus compañeros, aunque, entre ellos, podemos encontrar dos tipos bien diferenciados: el líder prosocial y el líder antisocial. El primero de ellos recoge todos los atributos valorados por los compañeros, los profesores y los padres, es buen estudiante, es sociable, es capaz de resolver conflictos y de dinamizar el grupo e impone su liderazgo por convencimiento o por su personalidad. El segundo es valorado por los compañeros, pero no así por los profesores y por los padres: presenta algunos

rasgos similares al anterior, pero no suele ser buen estudiante e impone su liderazgo por la fuerza o la coacción.

En resumen, los estudios hacen creer en la presencia de perfiles distintivos de los comportamientos en función del estatus sociométricos, pero nos queda por determinar si los chicos son populares o rechazados por sus conductas o si, por el contrario, sus conductas son consecuencia de ser señalados como populares; es ésta una pregunta compleja, por lo que, de momento, nos conformaremos con ir conociendo los determinantes de las conductas y del estatus social.

### 2.2.2. **Función de los iguales como socializadores**

Dicen Zahn-Wasler y Radke-Yarrow (1982) que hay muchas razones para asumir que los pares son importantes en el desarrollo prosocial de los chicos y que su papel no es sólo duplicar las funciones de los adultos. Las interacciones entre compañeros ofrecen oportunidades para realizar actos prosociales de forma natural y más frecuente que en la relación con adultos, tanto creando situaciones en las que se coopere (como, por ejemplo, compartir materiales de juego, colaborar en dramatizaciones, etc.) como posibilitando que el niño vea cómo el otro sufre un accidente o se siente molesto por algo y así él puede intentar reconciliarse con el otro, consolarle o curarle.

Si las relaciones con los compañeros son importantes para el desarrollo infantil por posibilitar experiencias de interacción, no es menos cierto que los mecanismos de aprendizaje social a través de la interacción con los iguales ejerce una notable influencia en la adquisición de conductas prosociales. Se viene considerando que los mecanismos de aprendizaje más frecuentes para que los niños influyen en la conducta de sus compañeros son: el refuerzo o el castigo de las conductas, el modelamiento, la comparación social y la influencia / presión del grupo. Veamos cómo cada uno de estos mecanismos contribuye al desarrollo de la conducta social y por tanto también al desarrollo de la conducta prosocial.

#### a) *Los compañeros como fuente de refuerzo o castigo*

Los niños desde temprana edad son capaces de suscitar cambios en las conductas de otros niños a través del uso contingente de refuerzos y castigos. Las muestras de aprobación de los compañeros son importantes para los niños lo que determina que realicen conductas que previsiblemente van a ser valorados por otros. Los reforzadores sociales son los más efectivos y los niños disponen de un amplio repertorio: alabanzas, aceptación en un grupo, invitación al juego, conversación, imitación, etc. Pero, también los niños pueden recurrir al castigo para lograr que sus compañeros opten por una determinada conducta: critican, ridiculizan, aíslan, agreden.

El que los niños refuercen o castiguen una conducta prosocial o una conducta agresiva va a depender de los valores asumidos y de la influencia de los profesores y de los contextos extraescolares; en ocasiones los niños pueden actuar de forma dispar, así por ejemplo, pueden reforzar una conducta prosocial dirigida a uno de los miembros de la pandilla y poco tiempo después reforzar una conducta agresiva dirigida a otro compañero que no forma parte de la pandilla.

Aunque muchos de los refuerzos que se proporcionan los miembros de un grupo escolar son a veces bastante sutiles o no intencionados son eficaces para que se adquieran, instalen o eliminen determinadas conductas a causa de las reacciones favorables o desfavorables que provocan en sus compañeros.

#### *b) Los compañeros como modelos de conducta*

La proximidad cognitiva y experiencial convierte a los compañeros en modelos eficaces para el aprendizaje de nuevas conductas prosociales y para consolidar y perfeccionar las ya existentes.

El aprendizaje por modelamiento ejerce una influencia positiva, tanto para el niño que actúa como modelo –se refuerza su conducta por la aceptación que los otros le prestan–, como para quien es modelado. Por eso, cuando en el aula se siguen modelos de aprendizaje cooperativo y éstos se apoyan en la tutoría entre iguales, se ha comprobado que contribuyen al desarrollo de la prosociabilidad de todo el grupo. Con este recurso aseguramos que unos niños ayuden a otros en diferentes campos, y que todos tengan la posibilidad de ser modelos ya que a cada

---

uno se procura asignar alguna tarea en la que sea competente. Por otro lado, parece estar suficientemente probado que los estudiantes que se implican activamente en el grupo, que explican y ayudan a los otros tienen más probabilidades de obtener éxito que los que no se implican, independientemente de sus habilidades.

*c) Los compañeros como fuente de comparación social*

En un contexto compartido, las interacciones con niños de la misma edad permiten a los niños comparar sus conductas con las de otros; de este proceso comparativo, en el que el niño busca semejanzas y diferencias, el niño extrae conclusiones sobre sus competencias y su autoeficacia. Desde el punto de vista de la conducta prosocial, el niño compara sus conductas, valora su eficacia en relación a la de otros, lo cual determinará, en gran medida, qué conductas realice posteriormente.

*d) Los compañeros como fuente de influencia social*

Los grupos –también los que se forman en el centro escolar– establecen normas y conductas que intentan que todos sus miembros cumplan. El deseo de «conformarse» al grupo varía en función de la edad, pero se detecta ya desde la etapa preescolar, aunque no adquiriera verdadera importancia hasta la infancia media. No obstante, respecto a la sensibilidad a la presión de los iguales para la realización de conductas prosociales es bastante estable a lo largo del desarrollo (cf. Shaffer, 2002).

La importancia que, explícita o implícitamente, conceda el grupo a las conductas prosociales animará o inhibirá a sus miembros a realizarlas a través de los refuerzos o las sanciones que el grupo conceda. La opinión de los otros al vernos actuar, confirmar o defraudar sus expectativas, se convierte en razón para actuar o no.

Por lo tanto, los compañeros tienen capacidad de influir tanto en los procesos cognitivo como en los afectivos o los sociales; de ahí que se tenga siempre presente esa posible influencia de los iguales en el desarrollo de la

conducta prosocial. Las investigaciones dejan patentes la alta correlación entre la conducta prosocial con otros aspectos de la competencia social, pero queda aún por precisar qué aspectos son los primigenios.

Recientemente se ha iniciado el estudio de las relaciones sociales entre iguales como fuente de apoyo social (cf. Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Teniendo en cuenta las altas correlaciones encontradas en adultos entre el apoyo social y la competencia social, la autoestima y la salud mental cabe esperar que también se encuentre una alta correlación entre el apoyo social que los niños reciben y su desarrollo prosocial. Así mismo, algunos autores han señalado la necesidad de estudiar nuevas conductas prosociales (por ejemplo, invitar a otro a entrar en un grupo) al existir indicios de que las conductas prosociales estudiadas hasta ahora no son ni las más frecuentes ni las más representativas de los niños, lo cual puede conllevar nuevas relaciones entre la frecuencia y la calidad de las interacciones con los compañeros y esas nuevas conductas prosociales.

---

–

### **3. CONTEXTO CULTURAL**

El contexto cultural, entendido como el conjunto de valores, normas y costumbres que un grupo de personas ha desarrollado a lo largo de su historia para estructurar y configurar su convivencia y relaciones sociales, es otro de los elementos que contribuye al desarrollo de la persona.

Si bien es difícil de concretar los valores culturales de un grupo social, máxime cuando –cada vez más en el mundo occidental– la sociedad está constituida por miembros de culturas diferentes, no es menos cierto que es el contexto cultural el que señala los valores que deben ser respetados, las costumbres que hay que mantener e, incluso, determina en gran medida los objetivos de la educación y la organización familiar.

Nosotros vamos a centrarnos en ver cómo las diferentes culturales consideran la conducta prosocial, con el fin de intentar concretar en qué medida la pertenencia a una cultura determina la frecuencia, la valoración y el tipo de conductas prosociales de cada grupo cultural.

Aunque disponemos de varios trabajos que se han ocupado de ver en qué medida las diferentes culturas fomentan las conductas prosociales, no disponemos de muchos que hayan tratado este tema tomando como referencia a los niños. Contamos con la interesante revisión realizada por Eisenberg y Mussen en 1989 a partir de las investigaciones de Mead, Bronfenbrenner, Whiting y de las suyas propias. Unos pocos años más tarde, Triandis, Stevenson y Goody nos ofrecieron

---

estudios parciales sobre cooperación y conducta prosocial, recogidos en Hinde y Groebel (1995).

En los estudios sobre la influencia de la cultura en la conducta prosocial se distingue entre culturas colectivistas y culturas individualistas. Esta división, propuesta por Triandis (1995), resulta algo arbitraria, ya que en determinadas culturas colectivistas pueden encontrarse valores presentes también en una cultura individualista y viceversa. No obstante, no podemos abandonar esta división porque se halla presente en casi todos los estudios transculturales, que son los que nos van a permitir conocer cómo las diversas culturas socializan a sus miembros más jóvenes y, en concreto, cómo promueven las conductas prosociales.

Las sociedades colectivistas consideran que sus miembros han de estar dispuestos a actuar en beneficio del grupo y destacan la importancia de la lealtad, la confianza y la cooperación entre sus miembros. En este tipo de sociedad, cada uno se preocupa por la suerte de los otros miembros del colectivo y sus recursos se dividen según las necesidades del grupo o bien equitativamente. Los miembros de estas sociedades tienen clara conciencia de grupo, identificándose perfectamente frente a otras culturas o grupos externos. Estos grupos suelen ser reducidos, razón por la cual consideran al exogrupo como numeroso y peligroso, desconfían de él y tienden a enfrentarse o a comportarse competitivamente. Se considera que pertenecen a este tipo de grupo las sociedades rurales y las de países menos desarrollados. Hasta no hace mucho tiempo, se han venido incluyendo también en este grupo los regímenes comunistas, que, en los países en que aún pervive, presenta notables diferencias culturales (por ejemplo, Cuba, Vietnam y China).

Las sociedades individualistas, por el contrario, consideran que el individuo es el valor máximo y que cada uno debe buscar su autorrealización, pero dentro del grupo. Ello conlleva la primacía del derecho personal y la búsqueda del placer y el logro individual; el énfasis en la libertad significa que se hallen delimitados los derechos individuales frente a la colectividad. Los recursos se deben entregar a cada uno según las aportaciones que, individualmente, haya realizado a la colectividad. Aunque también se reconocen endogrupos y exogrupos, estos

---

grupos culturales se pueden oponer entre sí, pero no tienden a destacar tanto las diferencias entre ellos. Los individualistas, dice Triandis (1995), tienden más que los colectivistas a confiar en personas foráneas y a realizar actos prosociales en favor de los desconocidos, compartiendo actitudes, valores o principios. En la cultura individualista se suelen agrupar los individuos en función de la profesión, de las aficiones o de la clase social a la que se pertenece con el objetivo de compartir y apoyarse en algún interés común.

Se consideran como prototipo de esta cultura las sociedades industriales, ya que, en una sociedad más opulenta y compleja, los individuos –al menos los de las clases sociales más favorecidas– pueden desvincularse de los grupos. La familia nuclear y la movilidad social y geográfica contribuyen también al individualismo.

Como la conducta se considera apropiada dependiendo del contexto y de las normas culturales, las conductas tendrán una valoración distinta en unas y otras culturas. Así, los individualistas ponen el acento en la independencia y en la creatividad, buscan la heterogeneidad y definen la moralidad según criterios y principios personales. En cambio, el atenerse a las normas es muy importante para las culturas colectivistas y la obediencia constituye un elemento básico; en estas culturas se mantienen más relaciones comunales y personalizadas, a la vez que se promueve la homogeneidad; la moralidad es definida en ellas en función del grupo: es bueno lo que es bueno para el grupo.

Stevenson (1995), quien realiza su trabajo a partir del análisis de libros de texto y de observaciones realizadas en las aulas, nos ofrece una visión interesante de cómo se fomenta el comportamiento prosocial en los niños de tres sociedades «colectivistas» modernas: Japón, China y Taiwan. Estas culturas tienen en común la importancia que otorgan a la familia y al grupo social, el valor de las relaciones interpersonales agradables y el concepto oriental de prosociabilidad<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> "Las creencias que se tiene en Asia sobre lo que constituye el comportamiento prosocial son muy similares a las de Occidente: altruismo, amabilidad, consideración, simpatía, ayudar o beneficiar a otra persona o grupo y fomentar el bienestar general de la sociedad reduciendo las desigualdades". (Stevenson, 1995:108).

---

Según el autor citado, en China consideran que los seis primeros años de vida son una etapa de inocencia, en la que el niño sólo puede imitar las conductas prosociales teniendo como modelo las figuras con las que mantiene una relación afectiva; pasada esta primera etapa el niño ha de ser capaz de comprender e interiorizar las conductas que antes imitaba<sup>34</sup>. En el análisis de los libros de texto de la República Popular China se encontró que abordaban con frecuencia temas de responsabilidad social y personal (135 casos), altruismo (97 casos) y tendencia a la conducta colectiva (75 casos). De los libros de texto de Taiwan o de Japón no hay un análisis cuantitativo equivalente, pero Stevenson cita referencias de trabajos que demuestran que cualitativamente se da una situación parecida.

En una segunda fase del trabajo realizado por Steven comparó muestras de niños de escuelas infantiles de Japón, Taiwan y Estados Unidos. Tras la observación de las conductas de los niños pudo comprobar que a los cinco años de edad se daban diferencias significativas, en general, en las interacciones grupales: gestos amistosos, sonreír, comunicación, negativismo, etc., y, en particular, en las conductas prosociales, que presentan los siguientes porcentajes: 91% Japón<sup>35</sup>, 88 % Taiwan y 84 % Estados Unidos.

El que Japón ofrezca el porcentaje mayor se explica, según Stevenson (1995:117), porque "las aulas japonesas están organizadas para estimular el comportamiento prosocial", gracias a los agrupamientos de los alumnos y a que los niños asumen la responsabilidad de ser «tutores» de sus compañeros. No obstante, otros estudios reducen la diferencia entre estos países; así, en el estudio de Zahn-Waxler, Friedman, Cole, Mizuta e Hiruma (1996) se afirma que los niveles de prosociabilidad entre niños de 4-5 años son similares en Estados Unidos y Japón.

Estados Unidos es propuesto por diversos autores como ejemplo de los países en los que el individualismo se promueve al máximo; en este país en el que

---

<sup>34</sup> En Japón, los planteamientos son similares, pero establecen un período de transición entre una etapa y otra.

<sup>35</sup> Quizás la razón de la puntuación más alta en Japón se deba al modelo educativo: en las aulas se sigue el modelo de aprendizaje cooperativo y ello contribuye a estimular el comportamiento prosocial.

los niños son educados para competir, éstos encuentran serias dificultades para colaborar, aún en los casos en que cooperar resulta más ventajoso (cf. Myers, 1996). En los estudios comparativos se encuentran diferencias no sólo con los niños de China o Japón sino también con los niños de México. Algo semejante observaron Taylor, Peplau y Sears (1997), quienes, en un estudio comparativo entre estadounidenses e hindúes, encontraron que los americanos ayudan notablemente menos a los amigos y extraños cuando la necesidad de éstos no era extrema, tal y como puede verse en la tabla siguiente, elaborada con sus datos.

	PADRES	AMIGOS	EXTRAÑOS	PADRES	AMIGOS	EXTRAÑOS
Necesidad extrema	99	99	100	100	98	96
Necesidad moderada	98	100	99	95	78	55
Necesidad escasa	97	97	88	61	59	41
	HINDÚES			AMERICANOS		

Tabla 11: Proporción de ayuda en función de la relación social

Otra perspectiva de análisis de las diferencias culturales se basa en la influencia y en la función del grupo de iguales. En algunas sociedades pre-industriales, los niños se integran pronto en un colectivo de diferentes edades en el que las interacciones entre ellos se dan en ambiente de libertad y donde los mayores se encargan del cuidado de los pequeños; en cambio, en la mayoría de las sociedades industriales, los niños crecen sin ese contacto amplio entre iguales. La primera forma de crianza ha sido relacionada con el desarrollo prosocial; así lo demuestran las observaciones de los niños israelitas criados en sociedades colectivistas, como son los kibbutz (cf. Spiro, 1965), de los niños en la antigua Unión Soviética (cf. Bronfenbrenner, 1970) y en los estudios antropológicos de sociedades igualitarias (cf. Goody, 1995).

Si más arriba afirmábamos que las culturas no son estrictamente colectivistas o individualistas, ahora tenemos que añadir que las culturas no están aisladas, lo cual nos lleva plantearnos qué sucede entonces cuando dos culturas

---

diferentes entran en contacto. Hoffman, Paris y Hall (1995) nos responden a esta pregunta al explicar las influencias étnicas en la socialización del niño norteamericano. Para estos autores, el ser miembro de un grupo étnico o cultural minoritario dentro de una sociedad provoca que los componentes de ese grupo tengan conductas propias de sociedades colectivistas hacia el endogrupo. Esto supone que los niños están sometidos a una doble influencia: por un lado se enfatiza la colaboración, el compartir y la reciprocidad hacia la familia extensa; por otro lado, el grupo social mayoritario impone la competitividad, la autonomía y la autoconfianza.

La elección entre unos valores u otros depende del contexto familiar o del nivel educativo que cada uno alcance e, incluso, de cómo valore el integrarse en una u otra cultura. Por ejemplo, las familias chinas que antes hemos dicho que enseñan la dependencia de la familia, cuando llegan a Estados Unidos educan al niño para que logre una independencia que le permita evitar la “vergüenza del fracaso”; las familias hispanas, por su parte, suelen ser biculturales: con su familia se relacionan según el modo tradicional y con el resto de acuerdo con la cultura mayoritaria. Un estudio de Rotheram-Boru y Phinney<sup>36</sup> (1990) puso de manifiesto que los niños de origen mejicano que viven en Estados Unidos mostraron un nivel más alto de compartir, estaban más orientados al grupo y tenían más tendencia a confiar en las figuras de autoridad para resolver los problemas que los niños americanos.

En relación con el contacto de culturas, podemos señalar aquí el caso de los niños israelitas educados en kibbutz que muestran una mayor preocupación por los demás y una mayor inclinación a cooperar y a la búsqueda de ayuda recíproca que los niños israelitas, de la misma edad, que han sido educados en otros valores distintos a los comunales de los kibbutz (cf. Nadler, 1991 y Carlo, Eisenberg, Koller, Da Silva y Frhlic, 1996).

Otro ámbito de estudio relacionado con la conducta prosocial tiene que ver con la diversidad de comportamientos entre los habitantes según la población del lugar de residencia. En líneas generales, los estudios sobre el tema confirman la

---

<sup>36</sup> Tomado de Hoffman, Paris y Hall (1995) p. 266.

idea extendida a nivel popular de que, en los núcleos de población reducida, sus habitantes se ayudan más. Esta idea es la que encontramos en Taylor, Peplau y Sears (1997), cuyos datos muestran que a medida que la población era mayor el porcentaje de ayuda disminuía, salvo en las conductas de escaso coste, como las que denominan «dropper enveloppes<sup>37</sup>» o la de indicar la dirección correcta, en las cuales no hay diferencias significativas.

No nos parece oportuno detenernos en la revisión de los estudios sobre sociedades igualitarias pequeñas realizados, en su mayor parte, desde la antropología. Sólo queremos señalar aquí que estos estudios han mostrado que, en algunas culturas, las conductas prosociales se consideran buenas y necesarias para el grupo, por lo que el grupo propicia su aprendizaje a través del modelado y el contacto con los mayores; por ejemplo en las culturas de los pueblos Hopo, Arapesh y Fore de Nueva Guinea, Piaora de Venezuela, Mbuti, Semai, Buid y Chewong de Malasia, Papago de Arizona, Aitutaki y Maisin de Papua. En otras, en cambio, se potencian las conductas agresivas; por ejemplo, en los pueblos Ik, Mundugamos y Yanomami de Venezuela y Birifor del norte de Ghana (cf. Goody, 1995).

Como resumen podemos decir, con Hoffman, Hall y Paris (1995), que en cualquier sociedad los patrones educativos reflejan los valores que necesita un adulto para desenvolverse con éxito; por eso, en cada sociedad y en cada grupo social, vamos a encontrar diferencias en la frecuencia de la conducta prosocial y diversidad de motivos y de razones para realizarlas. Aunque los trabajos revisados se limitan a comparar de forma global los comportamientos prosociales de unas y otras culturas y no precisan suficientemente el sentido de tales diferencias, parece que se confirma la opinión de Whiting (1973) para quien los rasgos culturales que promueven el desarrollo prosocial son:

1º) Insistencia de padres y compañeros en la consideración de los demás y la orientación hacia el grupo

---

<sup>37</sup> Traducimos esta expresión por «pegar sobres».

- 2º) Organización social simple y/o rural tradicional
- 3º) Grupo familiar amplio
- 4º) Asignación temprana de tarea y responsabilidades a los niños.

**IV.- EVALUACIÓN DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES  
EN LA INFANCIA**



En el presente apartado pretendemos recoger las principales estrategias y técnicas de evaluación de las conductas prosociales durante la infancia, sin olvidar que la evaluación de la prosociabilidad es problemática debido, no sólo a la imprecisión conceptual, sino también al amplio número de conductas que se pueden considerar.

No pretendemos una revisión exhaustiva, sino que se intenta ofrecer una visión general que nos permita una aproximación, tanto a las técnicas y recursos como a la problemática de su uso; para realizar dicha revisión agrupamos los diversos recursos según la fuente de información.

El niño participa en contextos diferentes y las conductas que manifiesta pueden ser diferentes en cada uno de ellos; por eso, la evaluación global de una conducta exige una evaluación plural que se puede afrontar desde la información que ellos mismos ofrecen, desde la que nos aportan quienes interactúan con ellos o bien desde las que detecten personas ajenas a la situación. Poner en relación los datos obtenidos a través de estas fuentes tan diversas puede resultar difícil, pero la homogeneidad o heterogeneidad de los resultados permitirá establecer la consistencia de la conducta prosocial.

## 1. AUTOVALORACIÓN

El recurso más frecuentemente utilizado para la autovaloración son los cuestionarios estandarizados en los que tanto los criterios de aplicación como los criterios de valoración de las respuestas son homogéneos para todos los sujetos a los que se aplica.

Las medidas obtenidas a través de autoinformes no se consideran válidas para evaluar la competencia social de los niños pequeños por diversas razones:

- 1ª) Las dificultades de comprensión y de lectura
- 2ª) La escasa capacidad de estos niños para la autoobservación
- 3ª) La relativa incapacidad para verbalizar su conducta
- 4ª) Su capacidad de atención obliga a utilizar cuestionarios muy breves, lo cual dificulta que los cuestionarios alcancen los niveles de fiabilidad y validez adecuados.

## **2.- VALORACIÓN POR LOS IGUALES**

Los amigos y los compañeros son una fuente privilegiada de información para evaluar la competencia social del niño. De ahí la importancia de contar con métodos adecuados para recopilar esa información.

### **2.1. CUESTIONARIOS ESTRUCTURADOS**

El método más utilizado es el de cuestionarios estructurados en los que se pide que asocien a los compañeros con unas determinadas descripciones conductuales.

Las virtudes de este tipo de instrumento son varias:

“Las medidas de lápiz y papel facilitan la administración estandarizada, estimular la comparación de los resultados obtenidos a través de diferentes estudios y requieren menos habilidades verbales que las entrevistas”. (Carlo, Eisenberg, Koller, Da Silva y Frohlich, 1996:233).

### **2.2. SOCIOMETRÍA**

Bajo el nombre de sociometría se distinguen dos procedimientos la evaluación sociométrica y la evaluación conductual de los iguales (cf. González

---

Portal, 1998). El primero se utiliza para evaluar la atracción entre los miembros de un grupo, mientras que el segundo se centra en juicios sobre ciertas conductas de los compañeros de grupo; este segundo proceso es el que nos interesa como recurso para estudiar la conducta prosocial.

Las técnicas sociométricas ofrecen la posibilidad de evaluar las relaciones entre compañeros en un contexto determinado con validez y rapidez. Consiste en preguntar a todos los miembros de un grupo –en nuestro caso, clase– acerca del resto. Con los niños pequeños se recomienda utilizar fotos de los niños de la clase para asegurarnos de que el niño sabe sobre quién se le pregunta.

Los diversos índices sociométricos manifiestan alta correlación entre sí, tienen validez social y predictiva, tal y como lo avala un amplio número de estudios correlacionales longitudinales (cf. Terry y Coie, 1991; González Leandro, 199; Erdley, Nangle y Gold, 1998).

### 2.2.1. Nominaciones

Entre los instrumentos sociométricos para el estudio de la conducta prosocial se suele recurrir a la nominación de atributos positivos; es decir, se recoge el número de veces que un alumno es nombrado por sus compañeros en las categorías prosociales positivas. Las categorías más frecuentemente utilizadas son:

- el que más ayuda a otros niños
- el que más presta sus cosas
- el que coopera más contigo o con otros niños

Los resultados que se obtienen a través del procedimiento de las nominaciones dependen del número de niños que respondan a la prueba. Por eso, cuando se quieren comparar resultados entre niños de distintos grupos o clases, es necesario recurrir a la normalización de los datos.

---

En el caso de los preescolares la fiabilidad de esta técnica es sólo moderada, debido a que influyen mucho los aspectos circunstanciales sobre las elecciones de los preescolares.

### **2.2.2. Calificación sociométrica**

Las calificaciones sociométricas requieren que el niño califique según una escala tipo Likert a cada compañero, de acuerdo con un criterio especificado, por ejemplo: «¿cuánto te ayuda cada uno de estos niños? Nada, un poco o mucho». El índice se obtiene a partir de la calificación media recibida por los compañeros.

Cuando se aplica a niños pequeños también, en este caso, conviene apoyarse con fotos de los compañeros de clase. Algunos autores consideran que la fiabilidad test-retest es mayor que con la técnica de las nominaciones (cf. Díaz Rodríguez, 1991). El inconveniente que puede tener este procedimiento es la tendencia a calificar a los iguales de forma estereotipada.

### **3.- VALORACIÓN POR LOS ADULTOS**

#### **3.1. VALORACIÓN POR LOS PROFESORES**

El profesorado, al mantener una estrecha y continuada relación con sus alumnos, puede lograr un alto nivel de conocimiento de las conductas que el niño realiza, debido a la gran cantidad de tiempo que pasa con ellos, a las posibilidades que tiene de comparar su conducta con la de otros niños de la misma edad y contexto y a las interacciones que tienen con ellos. Su aportación al conocimiento de los niños es importante, porque ellos pueden observar conductas de difícil acceso, incluso, para un observador participante. Así mismo, algunos autores consideran que las valoraciones de los profesores son altamente precisas al estar muy vinculadas a su función profesional.

Para conocer la competencia social de los niños, la colaboración de los profesores suele consistir en la realización de observación y en la valoración de sus alumnos a través de diversos instrumentos. La observación será en contextos naturales y se atiene a lo que planteamos posteriormente en el apartado 3.3. de este capítulo.

### **3.1.1. Escalas de apreciación o clasificación**

Estas escalas son un recurso frecuentemente utilizado para la valoración de la conducta prosocial por los docentes. Intentan recoger las apreciaciones que sobre el comportamiento del niño tiene el profesor; para ello se pide al profesor que valore a cada uno de sus alumnos según un criterio preestablecido. Estas apreciaciones, aunque siempre subjetivas aportan, como ya hemos indicado, una información privilegiada; pero que se debe interpretar siempre como percepciones del comportamiento del niño por el profesor. La opción más utilizada es la clasificación de acuerdo con una escala tipo Likert, pero también se recurre a la clasificación de todo el grupo, siguiendo un orden creciente o decreciente. Este procedimiento exige que el profesor tenga un buen conocimiento del grupo y que haya dispuesto de ocasiones para poder observar la conducta que se evalúa, a ser posible, en situaciones diferentes.

El uso de estas escalas es común en la evaluación del comportamiento de los niños, incluso de los más pequeños (cf. Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983), ya que, a pesar del riesgo de que reflejen valoraciones sesgadas o poco consistentes, es posible minimizar los riesgos –señalando conductas específicas y operativas– y que, al hacerlo, se logre una buena fiabilidad test-retest y validez social. Entre sus principales ventajas destacan su escaso coste material y personal y el amplio abanico de conductas que puede abarcar.

### **3.1.2. Inventarios estructurados**

Los inventarios estructurados permiten evaluaciones más específicas por parte de los profesores de las conductas prosociales de los niños. Existen diversos instrumentos de medida estandarizadas que varían por su complejidad y formato, pero que, en general, ofrecen unos buenos índices de validez y de fiabilidad.

Este tipo de prueba exige un buen conocimiento de sus alumnos por parte del profesor y tiempo para contestarlos. Este último factor es uno de los grandes

inconvenientes en los estudios de investigación, ya que el profesor no siempre tiene disponibilidad para contestar a veinte o treinta preguntas sobre los hipotéticos veinticinco alumnos que forman el grupo clase.

### 3.2. VALORACIÓN POR LOS PADRES

Los padres, al igual que los profesores, tienen posibilidad de aportar información privilegiada sobre sus hijos, de tal forma que, prácticamente, sólo a través de ellos es posible conocer el comportamiento del niño en algunas situaciones contextuales. No obstante, a los padres se les asigna un menor rigor en la información que a los profesores, al no ser la suya una relación «profesional». Los recursos de recogida de datos son similares a los de los profesores; por este motivo no los repetimos aquí. Es más, recientemente están desarrollándose diversos inventarios para recoger tanto la información de los padres como la de los profesores.

### 3.3. VALORACIÓN POR LOS PROFESIONALES

En ocasiones, bien por razones de investigación o bien para completar y contrastar los datos ofrecidos por otras fuentes son profesionales externos los que intentan delimitar la competencia social del niño. Para ello cuenta con los siguientes recursos.

#### **3.3.1. Observación sistemática en situaciones naturales o experimentales**

---

La observación, al permitir recopilar los datos tal y como se presentan, se convierte, quizás, en el instrumento más relevante para conocer las conductas de los niños, en especial, cuando éstos son muy pequeños y no se puede recurrir a otros instrumentos tales como los cuestionarios o las entrevistas.

La observación permite captar todos los elementos que intervienen en una determinada situación; por eso, contribuye mejor que otros instrumentos, a la búsqueda de explicaciones globales de una conducta y posibilita conocer tanto las conductas que emite como los resultados de dicho proceso.

La utilización de sistemas de categorización –establecidos *a priori* o *a posteriori*– facilita el registro de la información y el sacar conclusiones en las investigaciones. Cuando se utiliza este tipo de registros, la fiabilidad es alta (cf. Díaz Aguado, Paz Segura y Martínez Arias, 1995), aunque se impliquen varios observadores.

La observación, no obstante, tiene algunas limitaciones destacando, entre todas ellas, las dificultad de inferir de una observación una determinada característica psicológica del niño observado.

Contamos con dos tipos de observaciones: la observación en situaciones naturales y la observación en situaciones controladas o experimentales; aunque pueden ser utilizadas por separado, cuando se usan simultáneamente se logran datos de mayor validez, ya que se aprovechan las ventajas de cada método a la vez que se compensan sus limitaciones (cf. Yarrow Wasler, Barret y otros, 1976).

Las conductas prosociales que más frecuentemente se han observado son: ayudar, compartir, consolar y donar.

a) *Situaciones naturales*

La observación en el ambiente natural cuenta con una amplia tradición que arranca desde los años veinte y que ha sido ampliamente utilizada para evaluar las interacciones sociales a lo largo de todo el ciclo vital (cf. Coplan, 1998).

Cuando se pretende valorar la conducta prosocial de un niño, la unidad de observación será los episodios interactivos (que implican a dos o más niños en

---

una secuencia de conductas) en cualquiera de los contextos en los que el niño participa. La mayor parte de los estudios refieren observaciones en el contexto escolar, centrándose dichas observaciones tanto en situaciones informales (recreo) como en situaciones de tarea (trabajo en el que se propone colaborar). Su auge en las últimas décadas es debido, en nuestra opinión, tanto a un cambio en el medio escolar (más abierto, nuevos métodos) como a la importancia que tiene la prosociabilidad, como lo muestra el hecho de que la cooperación se ha convertido en un tema muy valorado en la actualidad. Las categorías de conducta prosociales más observadas se relacionan con *cooperación*, ayuda (con indicaciones o con manipulaciones) y *donaciones*; pero, también es frecuente que se observen las conductas contrarias: *competición*, *acomodación* o *negación a dar ayuda*.

Actualmente se dispone de un amplio repertorio de instrumentos basados en la metodología observacional que permite evaluar la competencia prosocial, en general y la conducta prosocial en particular (cf. Pepler, Craig y Robers, 1998; Arias Martínez y Fuertes Zurita, 1999); pero es frecuente que se elabore un instrumento propio para cada investigación, en función de las características de la muestra y de los objetivos del investigador.

A pesar de sus bondades, la observación natural tiene algunas limitaciones, tales como que:

- los datos son costosos de obtener y cuesta mucho analizarlos
- las categorías seleccionadas no aportan información suficiente sobre los niveles normativos de conducta o sobre la importancia diferencial de las diversas conductas sociales para el funcionamiento interpersonal exitoso
- no permite acceder a los procesos psicológicos que subyacen a cada conducta
- el riesgo de utilizar categorías demasiado molares o poco específicas.

b) *Situaciones controladas o experimentales*

---

Las situaciones controladas son un recurso frecuentemente utilizado en la evaluación de la conducta prosocial y han ofrecido abundante información; con este recurso se pretende eliminar algunas de las limitaciones de la observación natural.

El proceso que se suele seguir consiste en formar grupos de un número determinado de niños en función de un criterio preestablecido: homogeneidad o heterogeneidad de edad, sexo, capacidad, etc.; en ocasiones, se plantean situaciones individuales. Posteriormente se les asigna una tarea que deben realizar durante un tiempo determinado y se registra a través de algún soporte audiovisual, con el fin de que posteriormente los datos puedan ser categorizados por varios observadores.

La observación en condiciones controladas, frente a la observación en condiciones naturales, permite establecer con mayor facilidad la presencia o no de conductas prosociales, porque se crean unas condiciones en las que se facilita este tipo de conductas. Frente a esta ventaja se presentan dos inconvenientes: primero, el de condicionar, al menos en parte, las conductas, lo cual hace que el índice de conductas observadas no se corresponda con lo que ocurriría en situaciones naturales; segundo, que las respuestas en una situación experimental no siempre predicen la forma en que la persona responde a un hecho de similares características en su vida cotidiana. Estas limitaciones se pueden superar si se consigue seleccionar situaciones que sean significativas y relevantes en la vida diaria del niño.

Las ventajas de utilizar este recurso son:

- 1ª) Facilita la investigación de conductas poco frecuentes
- 2ª) Favorece el control sobre las variables
- 3ª) Facilita la comparación y
- 4ª) Permite el uso de estrategias de codificación y tratamiento de datos

### **3.3.2. Entrevista semiestructurada**

La entrevista se sitúa en un nivel intermedio entre la observación y el cuestionario estandarizado. El tipo de entrevista que se sitúa realmente en ese punto equidistante es la semiestructurada, ya que la estructurada es demasiado próxima a los cuestionarios de aplicación individual y la no estructurada lo es a la observación.

Las entrevistas semiestructuradas han sido utilizadas en múltiples investigaciones sobre el desarrollo social en los diversos momentos evolutivos y han sido justificadas suficientemente (cf. Díaz Aguado, Paz Aguado y Martínez Arias, 1995; Muñoz Sánchez y García Sánchez, 1996).

El rigor de este tipo de entrevistas requiere que se estandaricen los criterios de valoración de las respuestas; con ello aseguramos la fiabilidad y se permite llegar a resultados similares, al ser utilizados por diferentes evaluadores.

De todo lo expuesto anteriormente se desprende que disponemos de métodos adecuados para determinar el nivel de prosociabilidad de los niños de educación infantil a través de diferentes fuentes de información. Los datos así obtenidos pueden servir, tanto para una primera determinación del nivel de prosociabilidad de los niños como para confirmar los obtenidos por otras vías, con el fin de aumentar la validez de la evaluación.

Las diferentes investigaciones demuestran que es conveniente utilizar más de una categoría para poder analizar las interacciones sociales entre los iguales y que el recoger únicamente índices generales de la frecuencia de interacción no es suficiente para abarcar un fenómeno tan complejo como la interacción prosocial.

Así mismo, debemos señalar que algunas instrumentos son más fiables que otros, al menos en niños pequeños; de ahí que sea conveniente optar por las medidas sociométricas y la evaluación por los adultos significativos para el niño, frente a la autoevaluación.

—

No queremos finalizar sin aportar algunos de los datos que recogen Eisenberg y Fabes (1998:753), tras revisar 259 estudios publicados sobre la conducta prosocial infantil, los cuales, creemos, que pueden ilustrar sobre la frecuencia de uso de los diferentes recursos de evaluación de la conducta prosocial.

---

-

MÉTODO	NÚMERO DE CASOS
Observación	196
Autoinformes	36
Informes de otros	40
DISEÑO	
Correlacional / naturalista	120
Estructurado / experimental	152

Tabla 1: Recursos utilizados en la investigación de la conducta prosocial

## **SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

## INTRODUCCIÓN

La revisión bibliográfica realizada nos ha permitido delimitar el concepto de conducta prosocial y conocer los factores que la determinan. Sin embargo, quedan pendientes algunos aspectos; por ejemplo, se ha de determinar si las diversas conductas de cooperación, de ayuda, de consuelo, etc. tienen un elemento común suficientemente fuerte como para que cualquiera de ellas sea considerada como representativa de la prosocialidad de una persona o si, por el contrario, cada una de dichas conductas tiene una entidad propia. Además, es preciso valorar si se incluyen entre las conductas prosociales determinadas actividades cotidianas en la vida de una persona.

Queda pendiente, también, resolver algunos problemas relativos a la evaluación de las conductas prosociales. Por un lado, se han de tener en consideración las peculiaridades propias de la edad, del género y de la pertenencia a grupos sociales concretos y, por otro, se debe intentar conocer todos los factores contextuales y personales implicados, buscando la aplicación de los resultados.

Las investigaciones que más interés despiertan en nosotros son las que se han centrado en determinar los factores asociados al desarrollo de la conducta prosocial. Pero resulta difícil integrar los resultados de estas investigaciones, tanto por el amplio número de factores implicados como por las contradicciones y limitaciones de los estudios realizados.

A lo largo de la primera parte, hemos visto con cierta profundidad qué relación mantienen los factores personales y contextuales con la conducta prosocial; allí señalábamos, por un lado, el amplio número de factores asociados y, por otro, las diferentes conclusiones a las que llegaban los investigadores que se han ocupado del tema.

El desarrollo de los procesos sociocognitivos y socioafectivos, tales como la socialización y las diferencias sexuales, han demostrado cierta relación con el desarrollo de la conducta prosocial, al igual que las influencias culturales y situacionales. Es decir, el estudio de la conducta prosocial pone de manifiesto la complejidad de las interacciones entre los factores del desarrollo humano a lo largo de todo el ciclo vital.

Tanto la revisión teórica como el diseño de la investigación se han visto condicionados por el objetivo de nuestra investigación, centrado en el estudio de la conducta prosocial en la infancia. Los niños pequeños han sido considerados, tradicionalmente, como egocéntricos y, por lo tanto, se les consideraba incapaces de atender las necesidades de otras personas; sin embargo, las apreciaciones de padres e investigadores han obligado a reformular esta idea. Una vez que los psicólogos evolutivos han aceptado, por un lado, la diferencia de evolución entre la mente física y la social y, por otro, han reconocido que, con experiencias repetidas en contextos habituales, se pueden alcanzar ciertos «esquemas mentales», que permiten realizar tareas mentales propias de estadios más avanzados. Es éste, por lo tanto, el momento de replantear las investigaciones de la conducta prosocial en la primera infancia.

En la infancia se hace difícil separar los distintos factores que influyen en el desarrollo. Por ejemplo, la revisión sobre la relación de la competencia cognitiva pone de manifiesto que es necesario un cierto nivel de capacidad para conceptualizar y descifrar la interacción con otros; pero, una vez logrado ese nivel, es más importante contar con las «herramientas mentales necesarias» para ser prosocial y, más en concreto, con la capacidad de realizar inferencias sobre los otros, sobre la situación y sobre las consecuencias de esas conductas. Pero no

---

basta con estos requisitos sociocognitivos; es necesario, también, que el niño se sienta capaz de prestar esa ayuda y de soportar el grado de esfuerzo o de sacrificio que ello conlleva.

Desde otra perspectiva, podemos señalar, además, que los contextos de socialización del niño, especialmente familia y escuela, deben ofrecer modelos de conducta prosocial y crear ocasiones para el aprendizaje de los valores y de las convenciones sociales. Esto sólo es posible con una configuración adecuada de las prácticas paternas y de la interacción en el aula que ofrezcan al niño seguridad afectiva.

En síntesis, el sistema cognitivo y el emocional son conceptualizados como sistemas de influencia recíproca, que ayudan al niño a adaptarse a las demandas cambiantes del contexto social. Estos lazos entre el desarrollo socioafectivo y el desarrollo sociocognitivos, propios de la etapa infantil, parecen especialmente fuertes en relación con el desarrollo de la competencia social, en general y de la prosociabilidad, en particular.

Dado que, en una investigación de este tipo, resulta imposible abarcar todos los factores implicados, debemos optar por un número restringido de variables, aun cuando deseamos ser ambiciosos. Intentando ser coherentes con lo expuesto en la revisión teórica, donde ya hicimos una cierta selección, escogemos, al menos, una variable de cada uno de los ámbitos analizados: biosocial, cognitivo y afectivo, y tomamos diversas variables de los contextos familiar y escolar.

Nos gustaría aquí señalar las razones por las que no estudiamos algunas de las variables personales que hemos indicado como importantes para el desarrollo de la conducta prosocial. No se ha abordado el estudio de la empatía y el razonamiento moral por estar suficientemente probada su relación con la conducta prosocial a lo largo de todo el desarrollo. Sin embargo, no se han estudiado las atribuciones y la competencia cognitiva, porque, dada la escasez de estudios y la diversidad de perspectiva, requieren un estudio, exclusivo, minucioso y en profundidad. Hemos optado, pues, por estudiar el autoconcepto, el tipo de apego, la competencia comunicativa, la toma de perspectiva y las habilidades sociales, persiguiendo clarificar su papel en el desarrollo de la conducta prosocial en los

niños pequeños. De todos estos factores, tenemos suficiente documentación sobre su relación con la conducta prosocial o con otros aspectos de la competencia social, pero quedan algunas sombras sobre su papel en los primeros años.

Un último aspecto que hay que destacar es que la revisión documental también ha hecho patente la discrepancia entre las distintas fuentes de información e, incluso, en función del momento de la evaluación. Por eso, aunque recurriremos a diversas fuentes de información, buscaremos un punto en común, como es el evaluar la conducta prosocial en un sólo contexto: el escolar.

## I.- METODOLOGÍA



## **1. DISEÑO METODOLÓGICO**

Arnau señala (1995:27) que el diseño metodológico de una investigación debe atender a dos aspectos fundamentales: los objetivos básicos planteados y las características de los datos obtenidos. Ambos aspectos serán tenidos en cuenta para escoger el diseño que hemos de seguir en nuestra investigación.

Puesto que el objetivo que persigue este estudio es conocer la conducta prosocial de los niños, en un momento concreto de su ciclo vital, y establecer algunos de los diferentes aspectos del desarrollo que afectan a la conducta prosocial, nos vemos obligados a seguir un diseño no experimental. Es cierto que se considera el diseño experimental como el más ajustado a los requerimientos de la metodología científica y, por este motivo, el estudio de la conducta prosocial se ha realizado con diseños experimentales (cf. Payne, 1980). Sin embargo, creemos que el tipo de diseño no experimental que hemos aplicado es más adecuado, porque tiene mayor validez ecológica en el estudio de las conductas prosociales en situaciones naturales, tal y como han demostrado varias investigaciones.

Pero, además, en nuestro caso no debemos, ni podemos, manipular las variables dependientes ni tampoco las independientes, por lo que hemos de optar por aquellos diseños que permiten el análisis de las variables en situaciones menos controladas. Por otra parte, nos encontramos con que los ámbitos del desarrollo que previsiblemente inciden en la conducta prosocial no son tampoco

manipulables. Por lo tanto, deberemos realizar el estudio de la conducta prosocial tal y como ésta se manifiesta en situaciones naturales para el niño y, aplicando métodos no experimentales podremos conocer las características de la muestra y también estudiar las relaciones entre las variables.

Partiendo de las anteriores premisas hemos optado por un diseño *ex post facto retrospectivo de grupo único*<sup>1</sup> convencidos de que este diseño, con sus ventajas y sus limitaciones, nos va a permitir un análisis riguroso y profundo de la conducta prosocial.

Al tratarse de un diseño con menor control de variables, el rigor y la exigencia deben aumentar en este tipo de diseño; por ello, adquiere una importancia fundamental la recogida de datos a través de cuestionarios, de entrevistas o de la observación directa. Esta recogida de información debe ser lo más precisa posible, a la vez que altamente flexible para no dejar fuera datos relevantes (De Diego y De Diego, 1990:53) y debe recurrir a diversas fuentes de información, para enriquecer y dar mayor fiabilidad a los datos.

Otro recurso importante para asegurar la validez de la investigación con este tipo de diseño es la selección de la muestra. Se debe contar con una muestra amplia y representativa, por diversas razones. Primero, porque para estudiar la covariación entre las variables conviene que los rangos de las posibles variables estén suficientemente representados. Segundo, dada la imposibilidad de asignación aleatoria –y como medida de control–, una muestra amplia puede compensar las limitaciones inherentes a todo estudio a posteriori. En nuestro caso, además, hemos intentado compaginar este diseño con un relativo acercamiento cuasi-experimental, de tal forma que hemos provocado situaciones concretas que podían suscitar conductas prosociales bajo circunstancias favorables para la observación.

---

<sup>1</sup> Utilizamos estos términos en coincidencia con los planteamientos, entre otros, de León y Montero (1997:337) quienes definen *Diseño prospectivo de grupo único* como un “diseño prospectivo en el que se estudia un conjunto de variables independientes midiéndolas dentro de una única muestra de sujetos lo más grande y representativa posible. El modo de análisis de los datos supone estudiar las correlaciones entre las variables independientes y la dependiente para el conjunto de la muestra y que permite establecer predicciones”.

---

El diseño *ex post facto* parte del presupuesto de que debe haber una variación concomitante entre las variables; es decir, deben encontrarse significativamente correlacionadas la variable independiente (antecedente o predictora) y la variable dependiente (efecto o consecuente). Pero, quizás por el peso del modelo experimental o por el afán de vincular causalmente los fenómenos, en ocasiones el diseño correlacional pretende también ser causal, a pesar de que sólo se alcance a dibujar un panorama amplio y diversificado de todos los posibles antecedentes de un hecho y la asociación entre éste y dichos antecedentes. Nosotros nos limitamos a intentar elaborar un listado de posibles causas de la conducta prosocial en orden de probabilidad de importancia.

La elección del diseño nos viene dada por las propias condiciones en las que se realiza la investigación, lo cual nos obliga a tener en cuenta las palabras de León y Montero (1997:324) cuando dicen que, al escoger un diseño, el investigador debe “conocer muy bien los riesgos que asume para amortiguarlos en la medida de lo posible”. En nuestro caso, debemos apuntar que, si bien los diseños *ex post facto retrospectivo de grupo único* son los que tienen mayor validez externa y menor sesgo de todos los diseños retrospectivos, este sesgo retrospectivo no se descarta y pueden aparecer ciertos enmascaramientos.

El diseño que hemos seguido se sirve de la metodología correlacional acusando también todas sus ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas estará la mayor adecuación a la realidad, la mayor atención a las variables ecológicas, la mayor posibilidad de generalización de las variables externas y un mejor estudio de las varianzas. Entre los inconvenientes, destacan la posibilidad de mayor error en todos los pasos del diseño al no controlar las variables extrañas, el aumento de la varianza provocada y la imposibilidad de establecer hipótesis causales medioambientales.

Podemos decir, también, que estamos ante un diseño evolutivo, ya que la edad es considerada como una variable predictora y que ha sido una realidad escolar vinculada a la edad la que hemos elegido como momento evolutivo objetivo de este estudio. Nuestro diseño, en efecto, pretende conocer el desarrollo de la prosociabilidad y los factores que están asociados a dicho desarrollo en un

---

momento concreto del ciclo evolutivo: el final de la educación infantil. La reducción a un momento tan concreto tiene el inconveniente de perder la posibilidad de comparar con sujetos de otras edades, bien fueran sujetos distintos tomados en el mismo momento temporal o los mismos sujetos tomados en otro momento. No obstante, creemos que el estudio en un momento puntual del desarrollo tiene suficiente interés y, más aún, si como en nuestro caso, tratamos de realizar diversas medidas de la variable criterio y procuramos ser exhaustivos en cuanto a la búsqueda de posibles variables predictoras relacionadas.

En resumen, hemos optado por un diseño que condicionará nuestro plan de actuación y que afectará tanto a la elección muestral como a la naturaleza de los datos. No obstante, pensamos que la delimitación entre diseños de investigación descriptivos y explicativos no es nítida, sino más bien una cuestión de grado. Por ello, la descripción pormenorizada de las circunstancias que han motivado y en las que se ha desarrollado la presente investigación dan idea, junto con la aportación de los resultados de manera sistemática y completa, del grado de validez explicativa de las observaciones concretas, así como de la generalización a otras personas y situaciones.

Por último, las técnicas utilizadas se sitúan en los ámbitos metodológicos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Los datos cuantitativos corresponden a un muestreo realizado en Burgos y provincia a través de cuestionarios aplicados a una muestra de niños y niñas del tercer curso de Educación Infantil. La información cualitativa se ha obtenido a partir de la observación directa de esos niños, así como de los datos ofrecidos por informantes claves como son padres y profesores.

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente trabajo tiene como objetivos generales determinar la frecuencia y las características de las conductas prosociales en los niños de 5-6 años y conocer la relación entre la competencia prosocial y algunos factores de desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño, así como la influencia de las pautas educativas de los padres. A partir de estos objetivos generales se establecieron los siguientes objetivos específicos:

a) *Relativos a la conducta prosocial*

- Evaluar las conductas prosociales en las edades tempranas y, en concreto, en el intervalo de 5 a 6 años.
- Indagar sobre la existencia o no existencia de diferencias entre las valoraciones de prosociabilidad que hacen profesores e iguales.
- Comprobar si el reconocimiento de un niño como prosocial en situaciones naturales por parte de profesores o de iguales se corresponde con la conducta en situaciones provocadas, con independencia de que la ayuda beneficie a un niño o a un adulto.

b) *Relativos a los factores predictores*

- Demostrar la relación entre prosociabilidad y género.

- Establecer la relación entre diversos factores del desarrollo afectivo, social y cognitivo con las conductas prosociales. En concreto, los referidos a autoconcepto, tipo de apego, perfil socio-afectivo, habilidades sociales, toma de perspectiva cognitiva y emocional y habilidades lingüísticas.
- Determinar la influencia en el desarrollo de la prosociabilidad de factores familiares tales como el número de hermanos, el lugar que ocupa entre ellos y el estilo educativo de los padres.
- Conocer la relación de la importancia que padres y profesores otorgan a que los niños manifiesten habilidades sociales con el desarrollo de conductas prosociales.

Estos objetivos específicos nos llevan a concretar las siguientes hipótesis de trabajo:

1ª. Los niños pequeños ponen de manifiesto conductas prosociales en contra del prejuicio que los define como egocéntricas, aunque, en cuanto a las relaciones entre estas conductas prosociales y las distintas variables asociadas a su desarrollo, no formulamos hipótesis precisas, ya que los trabajos anteriores difieren en el nivel de consistencia entre las diferentes medidas. No obstante, teniendo en cuenta el paralelismo entre las variables estudiadas, nos atrevemos a esperar una correlación positiva entre ellas.

2ª. En relación con los factores predictores auguramos que:

- Las niñas alcancen mayores índices de prosociabilidad que los niños.
- Haya una relación positiva y significativa entre la conducta prosocial, el autoconcepto, la seguridad del apego, la competencia comunicativa, la capacidad de reconocer la perspectiva del otro y la habilidad para inferir reacciones emocionales de los demás con la conducta prosocial.

- Dada la importancia que la experiencia entre iguales tiene para el desarrollo de la prosociabilidad, esperamos que se dé una asociación significativamente positiva entre la existencia de hermanos y el lugar que un niño ocupa en la familia y el desarrollo prosocial.
- Un estilo de crianza en el que los padres ejerzan un control firme y afectuoso correlacione, positiva y significativamente, con el desarrollo prosocial.
- La importancia que padres y profesores dan a la competencia en cooperación, responsabilidad, aserción y autocontrol y la frecuencia de estas conductas en la vida diaria del niño determine una correlación positiva con el índice de prosociabilidad.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES.

Las variables utilizadas en el presente estudio las podemos agrupar en diversas categorías: de identificación, predictoras y de criterio. No obstante y, desde el punto de vista metodológico, las variables de identificación han tomado el protagonismo de predictoras en nuestro análisis, ya que se trata de factores que pueden influir en la prosociabilidad. La relación de las variables que vamos a describir puede verse en la tabla 1; en ella aparecen reflejadas todas las variables que pretendemos estudiar y la fuente de información a la que recurrimos.

FUENTE	VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLES CRITERIO
<b>Niños/as</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconcepto</li> <li>- Competencia comunicativa.</li> <li>- Tipo de apego</li> <li>- Capacidad de toma de perspectiva cognitiva</li> <li>- Capacidad de toma de perspectiva afectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda concedida a iguales</li> <li>- Compartir objetos con otros niños</li> <li>- Compartir objetos con adultos en situación cuasiexperimental</li> </ul>
<b>Profesoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades sociales: Importancia y frecuencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda concedida a iguales.</li> <li>- Perfil egoísta prosocial</li> </ul>
<b>Padres y Madres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo de crianza</li> <li>- Habilidades sociales: Importancia y frecuencia</li> </ul>	
<b>Centro Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> <li>- Sexo</li> <li>- Centro escolar</li> <li>- Aula</li> <li>- Número de hermanos</li> <li>- Situación en la fratría</li> </ul>	

Tabla 1: Fuente de información y variables estudiadas

---

El orden en la descripción conceptual y operacional de las variables predictoras y criterio se ha establecido en función de la fuente de información: primero las relativas a los niños, segundo las de los profesores y tercero las de los padres. Con el fin de presentar la muestra con la que vamos a trabajar se ha comenzado por describir las variables tradicionalmente consideradas como identificadoras de la muestra.

### 3.1. VARIABLES PREDICTORAS

#### *a) Edad, sexo, centro escolar y grupo clase*

Las variables edad, sexo y centro escolar son, por una parte, algunas de las que tradicionalmente se consideran como identificadoras de una muestra; además, son susceptibles de ser estudiadas más allá de la mera diferenciación intergrupar; de ahí que en el apartado resultados, hagamos referencia a su poder discriminante de la conducta objeto de estudio. El grupo clase lo entendemos como el conjunto de niños que forman, al menos durante un curso académico, un grupo escolar.

#### *b) Número de hermanos y lugar que ocupa en la fratría*

Consideramos aquí la extensión de la fratría con independencia de su composición, edad y sexo. También analizamos la posición o el orden de cada uno de los niños entre los hijos de una familia, incluyéndolos a ellos.

#### *c) Autoconcepto*

Es entendido el autoconcepto como la opinión o la actitud valorativa que tiene una persona de sí mismo y de su conducta. De los diversos aspectos que se pueden evaluar no centraremos en el autoconcepto social, referido a cómo se

---

valora el niño en diversas situaciones de interacción con otros (niños, padres y profesores).

*d) Tipo de apego*

Consideramos el apego como el vínculo social primario que se desarrolla entre el niño y un adulto y que proporciona seguridad emocional al niño. Lo evaluamos a través del juego simbólico con muñecos, proponiéndole que resuelva situaciones habituales a los niños. De esta forma se evalúa el “modelo mental” de la relación que el niño tiene con sus propios padres.

*e) Competencia comunicativa*

Con esta expresión hacemos referencia a la capacidad del niño para entender y hacerse entender por los iguales o por los adultos, sirviéndose, en especial, de mensajes verbales, lo que exige la comprensión y adaptación a diversos contextos y a las interacciones que mantiene, es decir, un buen nivel de desarrollo pragmático del lenguaje.

*f) Capacidad de toma de perspectiva cognitiva*

Nos referimos a la habilidad cognitiva de reconocer, entender y asumir los pensamientos y las perspectivas de los otros. La analizaremos en una situación concreta: las interacciones lúdicas.

*g) Capacidad de toma de perspectiva afectiva o comprensión emocional*

Definida esta capacidad como la comprensión del estado emocional de otra persona y en concreto la capacidad de reconocerlo a través de expresiones faciales.

*h) Importancia que los profesores asignan a determinadas habilidades sociales*

Las habilidades sociales son un concepto molar que recoge habilidades verbales y no verbales, orientadas a lograr una comunicación interpersonal satisfactoria. Conscientes de que en el proceso de aprendizaje de las habilidades sociales juegan un papel determinante la importancia que los adultos concedan a su adquisición, trataremos de conocer la valoración que otorgan los profesores a

---

determinadas conductas, para que el niño pueda ser considerado competente socialmente.

*i) Perfil de frecuencias de habilidades sociales evaluadas por los profesores.*

Buscamos conocer, también, el volumen de conductas competentes socialmente que el niño realiza y que le habilitan, por una parte, para actuar de forma recíproca y efectiva con los demás y, por otra, para evitar respuestas socialmente inaceptables.

*j) Importancia de los padres a determinadas habilidades sociales*

Tal y como señalamos en la variable *h*, el papel de los adultos que conviven con los niños es fundamental en su desarrollo social, por lo cual pretendemos conocer la valoración que los padres conceden a determinadas conductas para que el niño pueda ser considerado competente socialmente.

*k) Frecuencia de habilidades sociales evaluadas por los padres*

Hace referencia a los mismos contenidos que se desarrollan en la variable perfil de frecuencia de habilidades sociales evaluadas por los profesores, pero, en este caso, se atiende a la valoración de los padres.

*l) Estilo educativo de los padres*

Forma relativamente estable de relación que los padres mantienen con sus hijos y que varía en función de la cantidad de control y de los recursos que ponen en marcha para ejercerlo. El estilo educativo ha sido evaluado, en este caso, a través de un cuestionario que permite reflejar a los padres la conducta que habitualmente mantienen con sus hijos.

### 3.2. VARIABLES CRITERIO

---

Como hemos anunciado anteriormente, este estudio presenta como variable de criterio una de las más importantes variables interactivas en la determinación de la psicología del individuo: la conducta prosocial. Esta variable ha sido evaluada por personas significativas en la vida del niño – compañeros y profesores– y en situaciones provocadas.

*a) Valoración de ayuda por los iguales*

Hacemos referencia a la opinión que los niños pueden tener respecto a cada uno de sus compañeros de clase, acerca de la frecuencia con la que suelen ayudarles a ellos, o a otros compañeros, en las situaciones que habitualmente comparten.

*b) Valoración de ayuda por los profesores*

Nos referimos a la evaluación realizada por los profesores sobre las conductas de ayuda que suelen manifestar cada uno de sus alumnos en el contexto escolar.

*c) Evaluación de conductas egoísta-prosocial de los niños*

Se trata de evaluar una dimensión bipolar: la conducta egoísta-prosocial. El polo egoísta hace referencia a conductas egocéntricas y competitivas, mientras que en el polo prosocial se sitúan conductas de compartir, de cooperación, de consuelo y de ayuda.

*d) Valoración de conductas en situación cuasi-experimental a niños*

La evaluación de conductas cooperativas, competitivas o acomodaticias a través de observaciones de la conducta de los niños, cuando se les propone que resuelvan situaciones en las que tienen que compartir distintos recursos.

*e) Valoración de la conducta de compartir con un adulto*

Se observa la conducta del niño en una situación de juego en la que puede prestar fichas”, que él no necesita, a un adulto para que éste termine su tarea.

#### **4. PROCEDIMIENTO**

Paralelamente a las tareas de diseño de la medida de las variables y de selección de la muestra teórica, se llevan a cabo las tareas de preparación y organización del trabajo de campo correspondiente al estudio. El esquema básico de esta tarea se estructura de la siguiente forma:

- Preparación y organización de la recogida de datos
- Prefijar el ritmo de ejecución y de recogida de datos
- Diseño de sistemas de control y de supervisión.

El primer acercamiento a los centros se realizó a través de una llamada telefónica en la que se concertó una reunión posterior con el fin de presentar detalladamente la investigación a las profesoras de cada una de las aulas de tercero de Educación Infantil. En ese momento se entregó la documentación con los objetivos que se perseguían, las pruebas que estaba previsto utilizar, los encargados de llevarlas a cabo y se indica el tiempo previsible para cada una de ellas.

En todos los casos se dio un plazo de reflexión previo a la aceptación por parte de las profesoras, indicando la voluntariedad de la participación. La

---

respuesta fue entusiasta y satisfactoria, se implicaron todas las profesoras del nivel y fueron ellas las que presentaron el estudio a la Dirección del centro educativo.

Para informar del estudio a los padres y pedirles su colaboración y autorización, se ofreció a las profesoras la posibilidad de elegir la forma que consideraban más idónea. Solamente en uno de los centros fuimos nosotros quienes presentamos la propuesta a los padres; en el resto de los colegios, las profesoras optaron por hacerlo ellas personalmente.

No obstante, siempre quedó abierta la posibilidad de que nosotros habláramos con los padres, si ellos lo consideraban oportuno. Inicialmente, ninguno de los padres manifestó su rechazo.

En una segunda reunión con las profesoras se acordó el horario en el que podíamos asistir al centro, los lugares que podríamos utilizar y se les solicitaron los listados de alumnos, su fecha de nacimiento y una foto de cada niño (en aquellos casos en los que las profesoras no disponían de fotos recientes se hizo una foto del grupo).

En esta fase de preparación y organización de la recogida de datos, se realizaron, además, aplicaciones previas con grupos de niños con las mismas características que la muestra escogida, escolarizados en un centro que no se incluía en el estudio con el fin de probar la adecuación de las pruebas a los objetivos del estudio, controlar las dificultades de comprensión y delimitar la pertinencia de las pautas de observación.

En los estudios sobre las características psicológicas de niños pequeños, el factor tiempo puede jugar un papel importante si no se le controla suficientemente, ya que se pueden producir cambios significativos en el desarrollo del niño en períodos relativamente cortos. Por ello, pusimos especial cuidado en que el tiempo de aplicación de las pruebas fuera el menor posible y se consiguió que no excediera de dos meses. Esto fue posible al retrasar el inicio de la aplicación de pruebas hasta haber completado todas las tareas previas, disponer de suficientes recursos técnicos y contar con una colaboradora.

Durante el período de recogida de datos, contamos con la colaboración inestimable de una profesora de educación infantil, en ese momento en paro. Su

---

preparación y entrenamiento para colaborar en la investigación se realizó durante las aplicaciones previas y su participación se dio en todas aquellas pruebas o situaciones que requerían de un registro doble y en las situaciones en las que se trabajaba con un grupo de niños.

En esta fase de recogida de datos se tuvo especial cuidado en establecer sistemas de control en cada una de las fases del estudio. Estos controles fueron de dos tipos: el primero sobre la posibilidad de error en la recogida de la información y el segundo sobre el proceso seguido. La calidad de la información se aseguró utilizando siempre registros dobles de las pruebas utilizadas: grabación en vídeo y registro manual (lápiz y papel), anotaciones en papel y grabación magnetofónica, y estando siempre dos personas durante la aplicaciones de pruebas grupales. El proceso se supervisaba cada día, al final de las sesiones en cada uno de los centros, con el fin de comprobar los posibles desfases o errores sobre lo previsto y analizando las causas que lo habían producido; se anotaban las incidencias para, posteriormente, evaluar la inclusión o no de esos datos o tener en cuenta el posible sesgo. Para la valoración de diversas pruebas en las que las pautas de observación podían ser más complejas se utilizó el sistema de acuerdo interjueces (colaboradora e investigadora).

En el apartado de *Instrumentos* se especifica suficientemente el procedimiento seguido en cada caso para el estudio de las diferentes variables. La batería aplicada a los niños consta de nueve pruebas; la batería aplicada a los profesores, tres y dos, la de los padres. El tiempo medio necesario para completar las pruebas se estimó en 30 minutos para los niños, 20 minutos para los profesores y 20 minutos para los padres.

## 5. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Sobre el análisis de datos, dependiendo de las hipótesis, la mayoría de los estudios empíricos desarrollados en el campo de la conducta social han utilizado, para describir patrones secuenciales y concurrentes, estrategias tales como: análisis de probabilidades condicionales, análisis *log-lineal*, técnica de *chi-cuadrado*, análisis de series de tiempo, análisis de las cadenas de *Markov*, uso de las tablas de contingencia y el uso de las técnicas de retardo. Los trabajos en esta línea son numerosos: Cairns (1979) Bakeman y Gottman (1989), Angera (1993), Santoyo (1994), Morales y Moya (1994).

En nuestro caso, las labores propias de la codificación comenzaron con un análisis detallado de las variables susceptibles de análisis. Ello supuso la elaboración de un completo listado de las potenciales variables antecedentes de la conducta prosocial. Una vez conseguidos los datos se procedió a la asignación de los códigos inclusivos pertinentes, así como a la ulterior codificación completa de todos los cuestionarios y datos.

Finalmente, la información se grabó en el programa Stat-Wiew para analizar la estadística descriptiva y comparativa en su caso. Los estadísticos comparativos que nos han servido para las diferentes conclusiones intergrupo han sido los siguientes: Fisher PLSD, Test F de Scheffe y el test de Dunnett.

La información obtenida en el estudio fue tabulada con un total de cincuenta y dos variables. Además de la distribución de frecuencias, se obtuvieron las tablas correspondientes a diferentes cruces especiales, medias y distribuciones conjuntas. Todo ello nos ha permitido obtener los datos que comentamos en el apartado II Resultados.

## **6. TÉCNICAS UTILIZADAS**

Paralelamente a las tareas de articular un diseño comprensivo de la conducta prosocial y de elaboración de la muestra teórica, se llevaron a cabo las tareas de preparación y organización del trabajo de campo correspondiente al estudio. Dentro de este apartado, la elección de técnicas ocupa un espacio importante. Dada la complejidad del estudio se escogieron algunas pruebas estandarizadas y se diseñaron otras para los niños, sus profesores y sus propios padres. El conjunto de pruebas y variables analizadas se detallan a continuación, agrupadas en función del colectivo al que se dirigen: niños, padres y profesores.

### **6.1. PRUEBAS PARA NIÑOS Y NIÑAS**

La aplicación de las pruebas se ha desarrollado en cuatro sesiones de duración variable (ver tabla 2). En las dos primeras, se aplicaron las pruebas individuales, comenzando con la evaluación del lenguaje oral, la valoración de ayuda, la toma de perspectiva y la situación experimental de compartir objetos con adultos. Posteriormente se continuó con las historias que miden el tipo de apego. En la tercera y cuarta sesiones, en grupos reducidos, se aplicaron la prueba de

evaluación del autoconcepto y la situación experimental de compartir objetos con otros niños. Para el agrupamiento de las pruebas se siguieron los siguientes criterios: la duración de cada una de ellas, el tipo de recursos materiales que requerían y su carácter individual o grupal.

SESIÓN	PRUEBA	TIEMPO APROX.
Primera	Competencia de lenguaje oral Sociograma de los niños Toma de perspectiva cognitiva Toma de perspectiva afectiva Situación del compartir objetos con adultos	20 minutos
Segunda	Historias de apego	15 minutos
Tercera	Autoconcepto	15 minutos
Cuarta	Juegos de puzzle y lego	10 minutos

Tabla 2: Pruebas y duración de cada sesión de aplicación de pruebas a los niños

Se tuvo especial cuidado por mantener, durante la aplicación de las pruebas, las condiciones ecológicas habituales, aunque la precariedad de espacios en algunos centros escolares nos obligó a realizar desplazamientos frecuentes. En la mayoría de las ocasiones se pudo disponer de un aula con características similares a la habitual del niño –utilizada fundamental para las pruebas colectivas– o un despacho próximo al aula, reservado para las pruebas individuales.

A continuación incluimos la descripción de las pruebas utilizadas; para ello seguimos el orden establecido en la descripción de las variables, frente a la opción de seguir la prelación marcada por la secuencia de aplicación, ya que consideramos que favorece la relación de los planteamientos en los diversos apartados.

### **6.1.1. Sociograma: Valoración de ayuda por los iguales**

La opinión de los iguales aparece frecuentemente como una fuente básica en la evaluación de las interacciones sociales debido a que las nominaciones de

---

compañeros son considerados un recurso fiable, avalado por numerosas investigaciones.

Siguiendo las propuestas de López (1994) y de Tomada y Schneider (1997), entre otros, recurrimos a solicitar, uno por uno, a todos los niños que indicaran su opinión sobre la ayuda que reciben de cada uno de sus compañeros de clase, en diversas situaciones de la vida escolar.

Para ello necesitamos un mural con fotos y una lista de todos los niños del aula. Debido a la corta edad de los niños y a su escaso dominio de la escritura, se optó por preguntarles verbalmente y apoyarnos en fotos para asegurar que el niño identificaba al compañero por el que le preguntábamos.

Con anterioridad a la aplicación de la prueba, se establecía un pequeño diálogo con el niño para tener la certeza de que comprendía el significado de *ayuda*. Se registraba en cada caso *si ayuda* o *no ayuda*, animándole a que optara por una de estas dos categorías y evitara el *no sé*.

La valoración de cada niño como *ayudador* o *no ayudador* se obtuvo contabilizando el número de síes (Si: 1 punto) y de noes (No: 0 puntos) recibidos.

### **6.1.2. Compartir objetos con otros niños en situación provocada**

Para medir esta variable utilizamos juegos de uso cotidiano de los niños, como son los muñecos de *Legó* y los *Puzzles*. En el diseño de este instrumento hemos teniendo en cuenta las investigaciones de Rubin (1982); Janosz y La Frenière (1991); García Werebe y Baudonnière (1991); Brown (1996); Gaviria (1994) y Clemente Estevan y otros (1995). Cada uno de ellos ha planteado distintas actividades –compartir sellos de impresión, pintar, juego libre o reproducir un rancho de Playmobil–, pero todas estas actividades tenían en común el objetivo de permitir observar las conductas interactivas de los niños en situaciones no críticas. Es decir, los investigadores anteriormente citados han propuesto diferentes situaciones experimentales para poder observar las interacciones en la conducta prosocial, competitiva o agresiva, en aquellos casos en los que los niños se ven obligados a compartir recursos escasos.

---

Manteniendo esta idea original, en nuestra adaptación hemos modificado las tareas y la composición de los grupos. Respecto a la tareas, escogimos las que denominamos *Puzzles* y *Lego*, ya que éstos nos permiten crear situaciones habituales y atractivas para los niños, con materiales conocidos. En cuanto a los grupos, pensamos que era más adecuado, en nuestro caso, seleccionar cuatro niños o niñas de manera aleatoria (siguiendo el orden de lista o bien que estén disponibles en un determinado momento), ya que el objetivo de la investigación es conocer la interacción con cualquiera de sus compañeros<sup>2</sup>.

El registro de las interacciones se realizó en vídeo y en hojas de observación, confeccionadas al efecto (ver anexo de instrumentos número 1), porque la rapidez y, en ocasiones, la superposición de las interacciones físicas y verbales, hizo necesario un procedimiento múltiple para recoger la información de forma que permitiera realizar un estudio minucioso *a posteriori*.

*a) Situación 1: Puzzles*

**Material:** Se ha utilizado el juego *Oficios y Herramientas* (fabricado por DISET) que contiene seis puzzles de cinco piezas cada uno. Los fabricantes lo consideran recomendable para niños con edades que comprenden la de los escolares de la muestra de nuestro estudio.

**Procedimiento:** A cada niño se le entregan cinco piezas y se le pide que complete un puzzle. Cada niño tiene en su “montón”:

- Tres piezas de un puzzle (una de ellas la central).
- Una pieza del puzzle de otro niño.
- Una pieza de otro puzzle.

---

<sup>2</sup> No obstante este método permite valorar también si hay diferencias entre las conductas prosociales hacia los amigos o no amigos, con sólo cruzar los datos obtenidos en esta prueba con los obtenidos en un sociograma.



Figura 1: Piezas de puzzles entregadas a los cuatro componentes del grupo

*b) Situación 2: Legos*

Material: Muñecos y diversas piezas del conocido juego Lego.

Procedimiento: Se le pide a cada niño que monte un muñeco como un modelo que se le presenta. Para ello deberá unir piernas, cuerpo, cabeza, gorro / pelo. Se coloca en el centro de la mesa, una pequeña caja que contiene las piezas de Lego que los niños precisan, además de otras piezas sobrantes.



Figura 2: Material de la prueba Legos

Las pautas de observación de las pruebas Lego y Puzzle son producto de una elaboración propia tras la lectura de las investigaciones antes citadas y la revisión de las grabaciones realizadas en un grupo piloto. Se optó por evaluar tres tipos de interacción:

1º Conductas Competitivas

Manifiesta este tipo de conducta cuando el niño persigue su meta en detrimento de los otros; es decir, cuando procura su acceso a los recursos sin tener en cuenta a los demás. Las subcategorías que se incluyen son las siguientes:

- (AM): Ataques verbales o físicos.
- (AMAT): Amenaza de ataque.
- (OBS): Obstaculización, conductas que estorban o impiden que el otro realice la tarea.

- (AP): Apropiación.
- (BU): Burla . Se ríe del otro por no saber hacerlo o por tardar.
- (PR): Presume. Señala insistentemente que lo ha hecho bien, que ha sido el primero, etc.

## 2º Conductas Acomodaticias

Siempre que el niño favorece el acceso de los otros a los recursos en perjuicio de sí mismo. Por tanto, acepta sin protestas que los otros cojan piezas, le quiten las suyas o se las den. Llega a acuerdos sin competición, pero sin implicarse activamente en la cooperación.

Puede ir unido a “no respuesta” o a “respuesta poco clara o ambigua”.

## 3º Conducta Cooperativa

Cuando el niño busca una solución mutuamente aceptable que favorezca la utilización de recursos por todos. Las subcategorías pueden ser:

- (A): Ayuda. Ofrece información, enseña, busca los objetos que necesita, etc. Son conductas dirigidas a facilitar las tareas al compañero.
- (DO): Donación. Cuando el niño da (temporal o definitivamente) u ofrece (verbal o gestualmente) una pieza.
- (C): Consuelo. Da ánimo verbales, tranquiliza, hace caricias.
- (D): Defensa. Actividades no agresivas dirigidas al niño que agrede, se burla, estorba, riñe, quita espacios, etc., para defenderla o evitarla.

Se registra el número total de conductas observadas de competición, acomodación o cooperación/prosocial para cada una de las dos situaciones (*Puzzle* y *Lego*), entendiendo por conducta nueva, cada una de las que se dirijan a un niño o cuando claramente ha finalizado la interacción anterior. Así mismo, se señala si es receptor o emisor.

### 6.1.3. Compartir objetos con adultos en situación provocada

Para evaluar esta variable nos servimos del *Juego de Caras*, prueba que hemos diseñado tras el estudio de las utilizadas por Iannotti (1985) y Leighton (1992) y teniendo en cuenta las propuestas de Doland y Adelberg (1967) y

Pepitone (1980) en relación con la asignación de cantidades desiguales de materiales a los jugadores.

Se coloca al niño en situación de darse cuenta que el adulto necesita su ayuda para poder realizar la tarea con éxito. Con ello se miden, en opinión de Leighton (1992:117), dos aspectos interrelacionados de la conducta: la habilidad del niño para comprender que él tiene un exceso y el observador un déficit de materiales y la disposición del niño a compartir su excedente.

A través de nuestra adaptación de la prueba, hemos intentado acercarla a las actividades escolares y reducir el tiempo de aplicación sin llegar a alterar su sentido. La prueba consta de dos tableros con nueve caras dibujadas (3x3), 18 fichas y dos cajitas que contienen 12 y 6 fichas respectivamente (ver anexos de instrumentos número 2).

El procedimiento utilizado ha sido el siguiente: se colocan frente a frente el niño y el investigador. Delante de cada uno de ellos se sitúan los tableros y las cajitas y el investigador da al niño la siguiente consigna:

“Ahora vamos a jugar a poner una ficha como ésta encima de cada cara, hasta que todas las caras estén tapadas.

- Así (ponemos dos en su hoja, para que lo entienda mejor y luego las retiramos).

-¿De acuerdo?. Vamos a hacerlo”.

El adulto realiza la tarea con calma para dar tiempo a que el niño finalice antes que él. Sólo si el niño titubea, se comienza antes que él, pero después se da tiempo y, cuando el niño acaba, colocamos las dos últimas piezas.

A partir de este momento, con gesto neutral, el investigador mira, durante aproximadamente 5 segundos, alternativamente a la propia hoja, a la hoja del niño, a la caja de fichas del niño y a la caja propia.

En función de la respuesta del niño, se tomará alguna de las siguientes posibilidades:

- . Opción A: Si el niño ofrece o da sus fichas al adulto antes de 45 segundos, éste las acepta, las coloca en la hoja y le dice “Gracias, es lo que necesitaba para terminarlo”.

. Opción B: Si después de 45 segundos no realiza gestos de donación, se le dice: “No puedo terminar mi juego”. Si responde positivamente, reaccionamos como en la opción A. Si, por el contrario, pasan 60 segundos sin respuesta, se le dice que dejamos este juego y pasamos a otro.

Para la valoración cuantitativa se han seguido los criterios de Leighton, pero con una notable reducción de los tiempos, ya que aplicaciones previas demostraron que no se modificaba la respuesta una vez pasado un minuto. Las pautas de valoración de las respuestas de los niños son las siguientes:

- Tres puntos: Si las ofrece sin pedírselas, de cualquier forma comprensible (acercando la cajita, colocando él mismo las fichas, diciendo “toma éstas”, etc.) en los 15 primeros segundos.
- Dos puntos: Cuando las ofrece entre los 15 y los 45 segundos.
- Un punto: Cuando las ofrece tras la petición o si se da cuenta de que él tiene las tres necesarias, pero no las ofrece de forma clara. Ejemplo: el niño dice “yo tengo tres” y aunque el adulto le hace alguna pregunta neutra ¿y? ¿si?, etc., no responde.
- Cero puntos: Cuando no las ofrece pasados los 60 segundos.

#### **6.1.4. Autoconcepto**

Para evaluar este factor, hemos utilizado el *Cuestionario de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI)* de Villa y Auzmendi (1992), en su forma de aplicación colectiva. Se trata de un instrumento de fácil aplicación y corrección para evaluar todos y cada uno de los aspectos que constituyen el autoconcepto de los niños de segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria..

Esta prueba fue diseñada como una prueba basada en la comparación social y teniendo en cuenta los planteamientos de otros instrumentos de medición tales como *Preeschool Self-Concept Picture Test* de Woolner (1966); *Children's Projective Pictures of Self-Concept* de McNamara, Poetrfield, Miller y Arnold

(1971); *Primary Self-Concept Inventory* de Muller y Leonetti (1974); *Self Concept Scale for Children* de Martinek y Zaichkowsky (1977); y *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* de Harter y Pike, (1984) -adaptación española de Broc y García Torres (1991)-.

El cuestionario, además del constructo general autoconcepto, mide diez aspectos relevantes constitutivos de la autoestima en los niños de Educación Infantil:

- a. Autonomía, sentimiento de independencia.
- b. Seguridad, confianza en uno mismo en la realización de las tareas.
- c. Deportes, valía de la competición.
- d. Familia, cómo se siente en su relación con la familia.
- e. Aula, el niño en el mundo escolar.
- f. Social, relaciones sociales del niño.
- g. Sentimientos afectivos, cómo se siente generalmente.
- h. Autovalía, sentido de competencia propia.
- i. Aspecto físico, apariencia física.
- j. Sentimiento de posesión, de amigos, de objetos, etc.

Este cuestionario consta de 34 ítems consistentes en un dibujo que describe a un grupo de niños o de niñas en una situación determinada (colegio, casa, calle...). En cada una de las escenas, alguna de las figuras está realizando una actividad que podría ser calificada como representativa de un autoconcepto positivo y otras, están llevando a cabo la misma actividad, en su matiz negativo. Estas figuras (positivas / negativas) se sitúan, aleatoriamente, a la derecha o a la izquierda del dibujo, para evitar la posible automatización de las respuestas.

La prueba tiene dos formas de aplicación: individual y colectiva. Los autores señalan que la aplicación individual es más adecuada, dada la edad de los sujetos a los que va dirigida; pero su aplicación en pequeños grupos (8 ó 10 personas) también es posible.

---

En nuestro caso, tras realizar aplicaciones previas, optamos por la forma colectiva, por que pudimos comprobar que los niños eran capaces de cumplimentarla y porque suponía una notable reducción del tiempo. Por otro lado, los índices de fiabilidad y validez son suficientes para pensar que podemos alcanzar una correcta evaluación del autoconcepto de los niños de la muestra.

Los datos del manual PAI señalan que en su forma colectiva, alcanza un índice de consistencia interna de 0.87 (Kuder-Richarson) y, al estudiar su correlación con la prueba de Martinek y Zaichkowsky, se encuentra una correlación de 0.618,  $p < 0.001$ . El análisis factorial pone de relieve que en la forma colectiva emergen 13 factores, pero son el factor académico y el de competencia en la relación social los más claramente diferenciados en los niños de 5 a 6 años.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la aplicación se realizó dividiendo a los niños en pequeños grupos (máximo 10) y contando con el apoyo de dos profesionales, para asegurar la comprensión de la prueba y su correcta aplicación. Se llevó a cabo en el aula, en la cual se colocaron las mesas a una distancia suficiente para que impidiera que los niños estuvieran pendientes de lo que hacían sus compañeros. Ésta fue la única prueba que se aplicó en la sesión, ya que los autores indican que, en estas condiciones, aumenta la fiabilidad de las misma.

Por tanto el proceso de aplicación fue el siguiente: se le entrega a cada niño el cuadernillo y un lápiz. Se le pide que pongan su nombre y que lo abra para ver el dibujo número uno. Después, se le cuenta la historia correspondiente a ese ítem y, a continuación, se le pide que ponga una cruz en el círculo que está más cerca del niño que se parece más a él.

En cada una de las escenas hay que cerciorarse de que el niño tiene delante la escena adecuada y que distingue entre las dos situaciones que se le presentan, que las entiende y que señala uno de los círculos.

Para la corrección e interpretación de la prueba, se han seguido las pautas propuestas por los propios autores. Se cuenta para ello con una hoja de respuesta en la que se señala el valor de cada ítem, según se haya escogido el dibujo de la derecha o el de la izquierda. La puntuación total es la suma de las puntuaciones de

cada ítem. El resultado final se interpreta de modo que, a mayor puntuación, mayor autoconcepto. La prueba ofrece una baremación en centiles realizada sobre una muestra de 200 niños.

### **6.1.5. Tipo de apego**

Esta variable se ha evaluado a través del procedimiento propuesto por Bretherton, Ridgeway y Cassidy (1990), que permite valorar el tipo de apego en niños menores de seis años, a partir de sus respuestas a una serie de historias que deben finalizar. Los trabajos de estos autores han puesto de manifiesto que esta prueba alcanza niveles de correlación positivos y suficientes, aunque no especialmente altos (0.39,  $p > 0.05$ ) con otras formas de evaluar el tipo de apego de los niños, por ejemplo el Q-Sort.

Se escogió la evaluación a través de los niños frente a la opción de evaluarla a través de cuestionarios a los padres por dos razones; la primera porque, tal y como señalan Bretherton, Ridgeway y Cassidy, la interacción con los niños permite conocer, junto al tipo de apego, algunos aspectos del funcionamiento familiar y del desarrollo cognitivo del niño; la segunda, porque esta prueba ha sido utilizada por varios autores<sup>3</sup> para determinar la relación entre apego y competencia social. En esta prueba se le pide al niño que complete historias que son evocadas a partir de muñecos que representan a una familia en diferentes situaciones activadoras de conducta de apego.

Los recursos materiales utilizados han sido:

- Muñecos que representan la familia protagonista: la madre, el padre, la abuela y dos hijos o hijas (mayor y pequeño), según se desee evaluar a un niño o a una niña.
- Juguetes y accesorios: una mesa, tarta de cumpleaños, vasos, platos, césped, roca, cama y coche.

Se registraron todas las sesiones con una videocámara.

---

<sup>3</sup> Puede encontrarse una amplia relación de investigaciones con un comentario sobre población y resultados en Bohlin, Hagekull y Rydell (2000)

Vamos a describir, a continuación, las historias empleadas en la prueba.

1ª) Historia introductoria: *Fiesta de cumpleaños*

Esta historia no es utilizada en el diagnóstico del estilo de apego, sino que es una historia neutra con el fin de presentar al niño los muñecos y comprobar que entiende el procedimiento a seguir.

*Materiales:* Los cinco miembros de una familia, una mesa de juguete y una tarta de cumpleaños.

*Procedimiento:* Se presenta a los miembros de la familia y a continuación se le dice al niño:

“aquí tenemos una mesa y fíjate ¿qué es esto? (mientras se muestra al niño la tarta)... ¿para qué será esta tarta?... Sí, es una tarta de cumpleaños. Escucha la historia: la familia se ha reunido para celebrar el cumpleaños de uno de los niños.

El examinador coge a la madre y le dice:

“Abuela, papá, niños, vamos a hacer una fiesta de cumpleaños”.

Se pregunta al niño qué ocurre a continuación.

Una vez que se comprueba que el niño comprende el procedimiento, se pasa a la representación de las cinco historias de evaluación.

2ª) *Historia de la leche derramada*

*Materiales:* Los cuatro miembros de la familia, una mesa y cuatro tazas y platos de juguete.

*Procedimiento:* Se pide al niño que nos ayude a poner la mesa, porque la familia de nuestra historia se dispone a desayunar. Una vez situados los muñecos en torno a la mesa, se inicia la historia:

“la familia comienza a desayunar, el niño/a pequeño/a (por su nombre) coge su taza de leche y la derrama sobre el mantel. La madre le dice (con voz firme):

– ¡has derramado la leche!”.



Figura 3: Presentación de la historia *Leche derramada*

### 3ª) *Historia de la herida en la rodilla*

*Materiales:* Los cuatro miembros de la familia, césped y una roca.

*Procedimiento:* Se sitúa a la familia en el parque y se escenifica la caída del hijo pequeño desde una roca, (con voz llorosa que representa el dolor del niño); se dice:

– “Mamá, papá, me he hecho daño en la rodilla”



Figura 4: Presentación de la historia *herida en la rodilla*

#### 4ª) *Historia del monstruo en la habitación*

*Materiales:* Los cuatro miembros de la familia y una cama de juguete.

*Procedimiento:* La historia se sitúa en la casa, durante la noche, cuando el pequeño de la familia es mandado a su habitación a dormir. Se ponen frente a frente la madre y el niño pequeño.

La madre dice:

– Es hora de irse a dormir, ve a tu habitación y acuéstate” (con voz dulce).

El niño responde:

Muy bien, ya voy, buenas noches.

El examinador coge al niño y lo tumba en la cama. Al poco tiempo el niño grita:

–Hay un monstruo en mi habitación.



Figura 5: Presentación de la historia *monstruo en la habitación*

#### 5ª) *Historia de la partida de los padres*

*Materiales:* Los cinco miembros de la familia y un coche de juguete.

–

*Procedimiento:* Se cuenta que los padres van a hacer un viaje. La madre dice: –Niños, papá y yo vamos a hacer un viaje y nos marchamos ahora.

El padre dice:

–Volveremos mañana; la abuela se queda con vosotros.

Se coloca a los padres en el coche, se imita el sonido del motor y se los aleja escondiéndolos debajo de la mesa.



Figura 6: Presentación de la historia *partida de los padres*

#### 6<sup>a</sup>) *Historia del reencuentro*

*Materiales:* Los mismos que en la historia anterior.

*Procedimiento:* Se cuenta que es un nuevo día, la abuela está mirando por la ventana y, de repente, dice:

–Niños, vuelven los papás de su viaje.

Mientras tanto, se acerca el coche hacia ellos.

A continuación de cada historia se le dice al niño que nos enseñe qué sucede después, ¿qué sucedió a continuación?, ¿qué hacen?, ¿qué dicen?.

Cuando el niño no responde se recurre a alguna de las siguientes opciones:

- Preguntarle qué sucedió en relación con el tema principal de la historia: la leche, la rodilla, el monstruo, etc.
- Nombrarle agentes inespecíficos: ¿Quién hizo eso?, ¿qué?, ¿entonces qué?, ¿qué están haciendo?, pueden incluso mover las figuras sin describir la acción.
- Pedirle más elaboración: ¿algo más?, ¿sucedieron más cosas?, etc.

Se da por concluida una historia, cuando el niño indique con claridad, a través de sus palabras o acciones, que la historia ha terminado.



Figura 7: Presentación de la historia reencuentro con los padres

Se han seguido, básicamente, los criterios de valoración propuestos por Bretherton, Ridgeway y Cassidy (1990), para lo cual, a partir de las categorías conductuales que ellos proponen, se ha elaborado una parrilla de observación más amplia (ver anexo de instrumentos número 3), debido a que la edad de la muestra conlleva que ofrezcan respuestas más elaboradas y con más matrices que las dadas por los niños de tres años que se reseñan en el estudio citado.

El registro de las conductas permite determinar el número de respuestas indicadoras de apego seguro o apego inseguro en cada una de las historias. La evaluación cuantitativa se ha completado con una cualitativa, global, de cada una de las historias, de tal modo que se llegará a una valoración de apego seguro (1), menos seguro (2), menos inseguro (3) o inseguro (4).

Los criterios de seguridad para cada historia son:

- a) Entiende la situación y responde de forma apropiada a la historia.
- b) Está relajado y mantiene una relación abierta y confiada con quien pasa la prueba.
- c) Los padres aparecen como incondicionales, disponibles, accesibles y eficaces.
- d) Los padres utilizan una disciplina inductiva y coherente.
- e) El niño demuestra que sabe pedir ayuda y lo hace: competencia relacional y demanda de ayuda.
- f) Resultado final positivo.

Los criterios de inseguridad para cada prueba son los siguientes:

- a) Bloqueo general o historias específicas.
- b) Respuestas incoherentes, raras o inapropiadas.
- c) Estereotipia en las respuestas.
- d) Deseo de cambiar la tarea, aburrimiento o distracción continua.
- e) Rechazo explícito.
- f) No resolución de la historia.
- g) Padres sancionadores, no disponibles o eficaces, o cuando no se cumplen los criterios de seguridad.

La valoración del apego de cada una de las historias ha permitido determinar el tipo de apego resultante de acuerdo con los siguientes criterios:

1º) Apego claramente seguro: si resuelve todas las historias de forma segura, caben las siguientes posibilidades:

- Cinco historias valoradas con 1.
- Cuatro historias valoradas con 1 y una valorada con 2.

2º) Apego relativamente seguro:

- Cuatro historias valoradas como seguras (1 ó 2) y una historia valorada como insegura (3 ó 4).

- Tres historias valoradas como seguras (1 ó 2) y dos historias valoradas como inseguras (3 ó 4), siempre que no sean las dos inseguras separación y reunión.

3ª) Apego relativamente inseguro:

- Dos historias valoradas con 4 y el resto valoradas con 1 ó 2.
- Cuatro historias valoradas con 3 ó 4 y el resto valoradas con 1 ó 2, salvo la historia de la herida en la rodilla.
- Tres historias valoradas con 3 ó 4 y dos valoradas con 2.
- Separación y reunión valoradas con 3 ó 4 y las restantes valoradas con 1 ó 2.
- Separación y reunión valoradas con 1 ó 2 y el resto con 3 ó 4.

Apego claramente inseguro:

- Todas las historias valoradas con 4.
- Todas las historias valoradas con 3 ó 4.
- Separación y reunión valoradas con 4 y el resto valoradas con 2 ó 3.
- Todas las historias valoradas con 3 ó 4 salvo la historia de la herida en la rodilla que puede estar valorada con 1 ó 2.

#### **6.1.6. Habilidades lingüísticas de comunicación**

Para evaluar las habilidades lingüísticas y de comunicación se ha utilizado la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (*PLON*), en concreto, la subprueba *USO*.

Se trata de una prueba de tipo rastrillo elaborada por Aguinaga y cols. en 1991 con el objetivo de evaluar distintos aspectos del lenguaje de los niños, tales como la Forma (fonología, morfología y sintaxis), el Contenido y el Uso. En nuestro caso hemos aplicado solamente la subprueba *USO*, porque consideramos que es la más relacionada con los aspectos pragmáticos que intervienen en la determinación y en la interpretación del sentido de un mensaje, lo cual incide en el éxito de la comunicación interpersonal.

---

Aunque en el *PLON* hay ítems específicos para cuatro, cinco y seis años, en la presente investigación se ha optado, teniendo en cuenta la edad de los niños y estudios propios anteriores sobre esta prueba, por utilizar solamente las pruebas de seis años completas. Para evaluar el *USO* del lenguaje, se ha pedido a los niños de seis años el descubrimiento de absurdos de contenido y de forma, la comprensión de metáforas, ordenar y relatar una secuencia, demostrar su capacidad de comprensión y adaptación en situaciones sociales y la de planificación, entendida ésta como la capacidad de seguir una secuencia y llegar a una conclusión (ver en anexos de instrumentos, el número 4)

El análisis de la estructura interna de esta prueba señala que entre las distintas partes se da un grado de independencia suficiente, que permite determinar el desarrollo alcanzado en cada uno de los apartados que estudia.

Los autores señalan que algunos apartados como el de la subprueba *USO* no alcanza unos niveles de fiabilidad excesivamente altos debido al escaso número de ítems que las componen, a pesar de lo cual se considera que la fiabilidad global es aceptable y más si tenemos en cuenta que los errores típicos de medida son reducidos.

El análisis de la prueba se realiza en base a dos índices: el de dificultad y el de homogeneidad, los cuales permiten determinar, para cada uno de los ítems, tanto el grado de dificultad como su contribución a la puntuación total.

El Índice de Dificultad (ID) se halla según el porcentaje de aciertos de los sujetos de la prueba en cada uno de los ítems, de forma que un ID cien supone que un ítem no ha sido acertado por ninguno. Lo que se pretende en esta prueba es que los ID sean altos en torno al 70-75; es decir, que los resuelvan con éxito la mayor parte de los niños en cada nivel escolar.

A la edad de seis años, en relación con la prueba *USO*, los resultados, según los autores, demuestran cómo la dificultad de los ítems se mantiene dentro de los márgenes previstos, si bien existen algunos más difíciles como son: “Absurdo de forma 1”, “Comprensión y adaptación 1” y “Ordenar y relatar”.

El Índice de Homogeneidad (IH), entendido como la correlación de cada elemento con la puntuación total de la prueba, nos puede servir para ordenar los ítems dentro de cada índice de dificultad, de modo que siempre se apliquen en primer lugar aquellos ítems más homogéneos en cada nivel de dificultad.

Los índices de homogeneidad se han determinado teniendo en cuenta que cada ítem es parte de la prueba total, al mismo tiempo que lo es de un apartado o sub-apartado. El análisis de las pruebas utilizadas nos permite extraer la conclusión de que es mucho más sólida la medida por apartados.

Los datos de baremación fueron obtenidos con una muestra de niños de 4 a 6 años bilingües y monolingües de la Comunidad Autónoma de Navarra.

En nuestro caso hemos aplicado los criterios de los autores en la corrección de las subpruebas de *USO* para los niños de seis años que hemos aplicado a toda la muestra, con el objetivo de lograr una información uniforme del nivel de competencia. También la diferenciación entre los niños competentes y no competentes creemos que será mayor al evaluarlos con los ítems de edad de los mayores.

### **6.1.7. Toma de perspectiva**

En su evaluación se han incluido diversas tareas que permiten observar la capacidad de los niños para entender y responder a las necesidades de otros niños, con lo que se pretende estudiar los ámbitos cognitivo y afectivo.

Las pruebas aplicadas están en consonancia con una amplia gama de estudios realizados sobre el tema en los últimos años.

#### *a) Cognitiva*

Hemos utilizado la adaptación de la prueba creada por Ianotti (1985) y replicada por Leighton (1992) sobre las propuestas de DeVries (1970).

A través del popular juego de los chinos, se valora si el niño es capaz de darse cuenta de las normas del juego y seguirlas, evaluando, por tanto, su habilidad para tener en cuenta el papel de otra persona en situaciones de juego. El

---

niño ha de esconder la “moneda” de tal forma que no dé a su oponente pistas de su ubicación; debe entender, por tanto, que sólo puede cambiar la moneda o abrir sus manos cuando éstas no son visibles para su compañero de juego

El material necesario son dos fichas del mismo color. El procedimiento seguido es el siguiente: se le presenta al niño el juego como si se tratara de una adivinanza en la que tiene que averiguar en qué mano escondemos una ficha. Posteriormente, sacando las manos delante del niño, se le pregunta en qué mano está la moneda.

Se realiza un ensayo para asegurarnos que el niño comprende la tarea. Para ello, se sacan una vez las monedas en una de las dos manos y se le enseñan las dos abiertas (una con ficha y otra sin ella); después se le pide que diga en qué mano está.

Cuando estamos seguros de su comprensión, comienza el juego. Primero juega el experimentador. Hasta un total de 6 veces se sacan monedas (en una, en las dos o en ninguna de las manos), de tal forma que consigamos que el niño tenga en total, más aciertos que fallos.

A continuación se le señala: “–ahora es tu turno para esconder la moneda; escóndela tal como yo lo hice y trataré de adivinar en qué mano está”.

Para la valoración de las respuestas se han seguido los siguientes criterios: Un punto cuando necesita que le den claves en una o más pruebas sobre las reglas básicas del juego o se dan cualquiera de los siguientes fallos:

- Si sólo presenta una mano o las dos, mostradas de forma diferente.
- Mostrar la mano vacía de modo evidente para el observador.
- Revelar la localización de la moneda, mirándola, jugueteando con ella en la mano, etc.
- Decir en qué mano está la moneda o en qué mano estará.

Cuando estas respuestas se dan dos o más veces, se otorgan dos puntos.

---

Sobre la propuesta de Leighton (1992), hemos reducido el número de presentaciones y se ha introducido la probabilidad de acertar por azar cuando juega el adulto y sólo cuando el niño no ha tenido suerte se hacía “trampa” y se usaban las dos monedas. Pensamos que esto da un mayor realismo al juego y supone un mayor esfuerzo por parte del niño para descubrir “el criterio”.

Buscando una mayor facilidad de evaluación, se han modificado ligeramente los criterios de valoración de las respuestas; pero se ha mantenido el sentido de la relación, de tal forma que, cuanto más baja sea la puntuación, mayor será la capacidad de descentración o tendrá mayor capacidad para ponerse en lugar de sus compañeros y planificar su conducta.

---

*b) Afectiva*

La toma de perspectiva afectiva de otro, entendida como la capacidad para identificar los sentimientos y emociones de otra persona, resulta difícil de evaluar, ya que los instrumentos con los que contamos no permiten discernir con claridad si el niño está situándose realmente en el punto de vista de la otra persona o si, por el contrario, está proyectando los sentimientos vividos por él en una situación próxima.

La mayoría de los estudios con niños han seguido básicamente dos líneas. Una de ellas, propuesta, entre otros, por Dunn (1990), quien, apoyándose en observaciones de las respuestas emocionales de los niños (gestual y verbal), trata de inferir la comprensión del niño de los sentimientos de otra persona.

Otra línea, defendida por Borke (1971, 1973), en la que se presentan al niño historias cortas que recogen situaciones cotidianas y en la que se determina si los niños identifican las emociones de los protagonistas de las historias, bien preguntándole directamente sobre las emociones, o bien eligiendo entre imágenes que representan expresiones faciales.

Ambas estrategias de investigación han recibido críticas, especialmente por los problemas de interpretación que presentan, ya que, si las tareas experimentales han dado resultados contradictorios, también resulta altamente arriesgado el intentar determinar la comprensión de los niños sólo a partir de la observación de la conducta. El estudio del reconocimiento de expresiones a través del rostro han sido el recurso más utilizados<sup>3</sup>; en general, los estudios basados en este recurso ponen de manifiesto que entre los tres y los seis años, aumenta notablemente la comprensión de las emociones de otras personas y de las situaciones que las provocan. No obstante, tal y como señala Dunn (1990:32), “la capacidad de los niños para identificar las emociones de los otros, sigue siendo un tema discutido”.

---

<sup>3</sup> Para un mayor conocimiento sobre la problemática de su estudio y los resultados encontrados, remitimos a las revisiones sobre el tema de Eisenberg y sus colaboradores.

De entre los métodos comentados, hemos optado por el segundo. Se ha diseñado una prueba a partir de la adaptación utilizada por Leighton (1992) de la prueba desarrollada inicialmente por Borke (1971, 1973). A través de esta prueba Leighton pretendía explorar la comprensión por parte del niño de la experiencia emocional de otro niño, pero sin que tuvieran necesariamente que sentir o expresar la misma emoción.

El procedimiento consiste en informar al niño que se le van a contar varias historias o cuentos que le han sucedido a la niña o al niño de la foto, y él nos tendrá que decir qué cara es la que mejor representa cómo se sentiría el protagonista.

Los cuentos que se le narran son los siguientes:

1º .- Pelota: ¿Cómo se sentiría... Patricia/Juan... si estuviese jugando con una pelota y tú de repente se la quitas y no se la quieres devolver? ¿Qué cara pondría cuando tú le quitas la pelota?.

2º .- Helado: A... le gustan los helados. Muéstrate cómo se sentiría si el carrito de los helados se acercara y su mamá le comprara un helado?.

3º .- Sueño: Una noche... estaba dormido y soñó que un tigre enorme lo perseguía. ¿Cómo crees tú que se sintió cuando soñó que el tigre le perseguía?.

4º .- Amigo: A veces... quisiera jugar con alguien pero no puede encontrar a alguien que juegue con él, ¿cómo se sentiría entonces?.

5º .- Fantasma: Si tú simularas ser un fantasma y corrieras detrás de... en la oscuridad, ¿cómo se sentiría él?.

6º .- Mascota: Tenía un conejo de mascota que quería muchísimo, pero un día salió a darle su comida y se encontró con que su conejo se había marchado. Muéstrate cómo se sintió cuando se enteró que su mascota se había ido.

7º .- Fiesta: Y si tú lo invitases a tu fiesta de cumpleaños, ¿cómo estaría él entonces?.

Las láminas presentadas se colocan siempre en el mismo orden y son parte del *Juego de las caras* de Catherine Kallache (editado por Nathan). Este juego consta de 32 fotos (16 caras de niño y 16 de niña), de las cuales 8, representan sentimientos: risa, sonrisa, azoramiento, miedo, cólera o descontento, admiración, ensueño o reflexión y tristeza. Estas láminas tienen un tamaño de 15x21 y son de una alta calidad fotográfica. Para la selección de las láminas procedimos a presentar, por separado, todas las fotos a seis jueces adultos (profesoras) y les pedimos que escogieran tras escuchar el cuento, la que consideraran más adecuada. Ante los ligeros desacuerdos que se dieron, se les reunió para que llegaran a un acuerdo unánime, siendo el resultado el que se refleja en la tabla siguiente:

<i>CUENTO</i>	<i>Emoción</i>	<i>LÁMINA Prop.</i>
<b>1.- Pelota</b>	Enojado	3
<b>2.- Helado</b>	Felicidad	1
<b>3.- Sueño</b>	Asustado	5
<b>4.- Amigo</b>	Tristeza	2
<b>5.- Fantasma</b>	Asustado	5
<b>6.- Mascota</b>	Tristeza	2
<b>7.- Fiesta</b>	Felicidad	1

Tabla 3: Cuento, emoción y lámina relacionada

Se valoran positivamente los aciertos: 1 punto por cada respuesta válida; 0 puntos por cada respuesta errónea.

Para facilitar la identificación se presentaron láminas del mismo sexo que el del alumnado que se evaluaba.

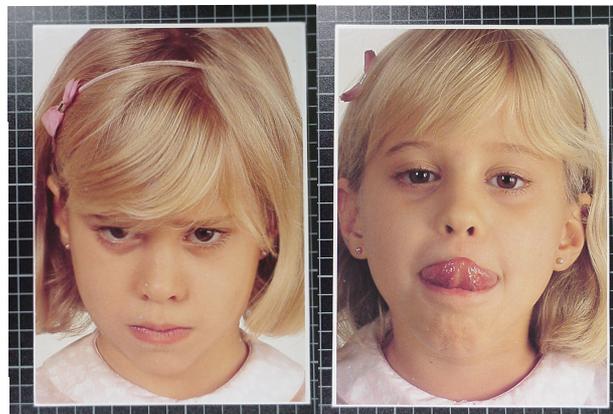


Figura 8: Láminas presentadas a los niños, según el orden de presentación.

---

## 6.2. PRUEBAS PARA PROFESORES/AS

El tiempo que los profesores pasan con los alumnos, unido al tipo de interacciones que pueden observar, hace que podamos considerarlos como figuras valiosas en la evaluación de la competencia social del alumnado.

Hemos recurrido a la utilización de *escalas de apreciación* para valorar las conductas interpersonales del niño, ya que estas escalas son un método relativamente fácil y económico que permite conocer un comportamiento específico con alta fiabilidad y validez.

Los cuestionarios fueron entregados a cada profesor para que lo cumplimentarán, durante el tiempo que considerarán oportuno en el mismo orden que a continuación se describen.

### 6.2.1. Escala de apreciación

Utilizamos un cuestionario sociométrico para la valoración de prosociabilidad por los profesores similar al utilizado por López (1994), Stein (1996), Litvack, MacDougall y Rommey (1996) o Tomada y Schneider (1997). Escogemos esta propuesta frente a la de Iannotti (1985) por su brevedad<sup>4</sup> y porque hemos preferido la utilización de un cuestionario baremado para evaluar las conductas sociales de los niños a través de los profesores.

En nuestra investigación, se entregó a cada profesor una lista de todos los alumnos de su clase para que valoraran a cada uno de ellos en función del grado en que, según su opinión, el niño ayuda a sus compañeros basándose para ello en las observaciones que hubiera podido realizar en las situaciones habituales del

---

<sup>4</sup> Iannotti (1985) diseña un instrumento que incluye 39 ítems en los que recoge conductas de compartir, cooperar, ayudar, confortar, etc.

aula. Las opciones de respuesta se ajustaban a una escala tipo Licker en el que el valor 1 se corresponde con *nunca ayuda a los demás* y 5 con *siempre ayuda a los demás*. (ver anexo de instrumentos número 5).

### 6.2.2. Cuestionario de conducta egoísta- prosocial

Aunque la prueba anterior nos ofrecía una medida de la variable criterio optamos por utilizar otro instrumento de medida estandarizado que permitirá ampliar la información sobre cada uno de los niños.

Para realizar esa evaluación nos servimos de la escala *egoísta-prosocial* que forma parte de la prueba *Perfil Socio-Afectivo (PSA)*, diseñada por La Frenière, Dubeau, Capuano y Janosz (1988) con el nombre de *Preschool Socioaffective Profile*<sup>5</sup>. En nuestro caso para pasar de la versión francesa a la española hemos recurrido al cruce de cuatro traducciones, dos directas y dos inversas (ver anexo de instrumentos número 6).

La prueba consta de ocho escalas compuestas por un polo positivo y otro negativo, medidos cada uno de ellos por cinco enunciados. Por eso, aunque es innegable el interés por conocer la competencia de los niños en todas las escalas la dificultad de que las profesoras cumplimenten una prueba tan amplia (80 ítems) sobre cada uno de sus alumnos, optamos por centrar nuestro estudio en una sola: la escala egoísta prosocial.

En todos los casos se han cumplido estrictamente las pautas que Capuano, Dubeau y La Frenière (1991) señalan en la *Guía de Utilización* para su correcta aplicación y para asegurar con ello su validez: que los niños tengan entre 30 y 70 meses, que formen un grupo estable (al menos dos meses) y que las educadoras tengan un buen conocimiento de los niños basada en una relación regular con ellos desde hace al menos dos meses.

El procedimiento seguido consistió en solicitar a cada profesor que cumplimentara un cuestionario para cada niño en base a las observaciones de los

---

<sup>5</sup> Esta prueba es una versión del Preschool Behavior Questionnaire y se pueden encontrar más datos sobre el cuestionario en Gagnon, Charlebois, Larivée y Tremblay (1991).

---

comportamientos sociales de los mismos en el centro escolar. Cada ítem debía valorarse de acuerdo con una escala de 1 a 7.

El nivel de la escala se obtiene restando del total de las puntuaciones del polo positivo (prosocial) el total en polo negativo (egoísta); por tanto, a mayor puntuación más competencia, en este caso, prosocial.

### **6.2.3. Habilidades Sociales**

Hemos utilizado el cuestionario desarrollado por Gresham y Elliot (1990), *Social Skills Rating System (SSRS)* construido para identificar y clasificar a los niños y diseñar pautas de intervención.

Esta prueba pretende facilitar el estudio de la competencia social a través de un amplio período de desarrollo, por lo que incluye escalas para la etapa infantil, primaria y secundaria.

En concreto, para la población infantil se cuenta con dos versiones: una para profesores y otra para padres. Ambas permite dos tipos de evaluaciones; por un lado, la frecuencia de conductas observadas por los adultos y, por otro, el grado de importancia que el profesor o los padres otorgan a dichas conductas. Esta dualidad de escalas es precisamente una de las riquezas de la prueba y lo que, en nuestro caso, ha determinado su inclusión en el estudio. Al recoger información sobre los dos contextos con más peso para los niños de educación infantil, nos permite conocer las congruencias y las discrepancias entre ellos, tanto si son determinadas por el distinto grado de importancia que padres y profesores dan a estas conductas, como si son debidas a la dispar conducta del niño, quizás, bajo la presión de estos contextos o como respuesta adaptativa.

Está compuesta por las siguientes subescalas:

- **Cooperación:** Hace referencia a aquellas conductas encaminadas a favorecer a otros niños y a la búsqueda de soluciones mutuamente aceptables, tales como ayudar a otros, compartir materiales y condescendencia con reglas y normas.

- **Aserción:** Evalúa la capacidad del niño para entrar en contacto de forma eficaz con otros niños o con adultos a través de conductas como iniciar actividades, preguntar a otros cierta información, presentarse a sí mismo y responder a las conductas de otros.
- **Autocontrol:** Se centra en conocer las conductas del niño que expresen el autodominio necesario en las situaciones sociales, sean éstas conflictivas o no. Incluye conductas tales como la respuesta cuando les molestan otros niños, el ser capaz de tomar decisiones o el respetar turnos en las situaciones no conflictivas.

Cada una de las subescalas consta de diez ítems por lo que el total lo conforman treinta ítems. En primer lugar, valoran la frecuencia con la que el alumno ha realizado esa conducta en los dos últimos meses (0: nunca, 1: algunas veces, 2: muy a menudo). En segundo lugar, deben señalar el grado de importancia de esas mismas conductas para el éxito del alumno en su clase. En nuestro caso, elaboramos un cuestionario para recoger la importancia que cada profesora daba a las habilidades sociales y otro cuestionario diferente, para que evaluaran a cada uno de los niños. (ver anexo de instrumentos número 7)

Gresham y Elliot (1990) señala altos coeficientes de fiabilidad, tal y como refleja la tabla 4, para cada una de las subescalas, tanto para la forma de profesores como para la de padres

	PROFESORES		PADRES	
	Alfa/Test-retes		Alfa/Test-retes	
Cooperación	.90	.88	.81	.81
Aserción	.90	.75	.76	.77
Responsabilidad	----		.75	.84
Autocontrol	.91	.80	.90	.77
Total Escala	.94	.85	.90	.87

Tabla 4: Coeficientes de fiabilidad de las escalas de profesores y padres

Para determinar la validez de la prueba, Gresham y Elliot estudiaron la relación del *SSRS* con la *Child Behavior Checklist* de Achenback y Edelborg. Los autores no ofrecen datos sobre la población de educación infantil, pero sí para el nivel de la escuela elemental, donde encontraron una correlación de 0.64 para la forma de profesores y de 0.54 para la de padres.

El coeficiente de validez entre las formas de padres y profesores del nivel de educación infantil lo determinaron sobre una población de 193 sujetos y los resultados encontrados fueron para cada una de las escalas comunes los que refleja la tabla 5:

SUBESCALA	r	p
Cooperación	.17	.02
Aserción	.16	.02
Autocontrol	.20	.005
Total escala	.25	.0001

Tabla 5: Coeficiente de validez del *SSRS*

Todo lo anterior nos lleva a pensar que el *SSRS* es un recurso adecuado para evaluar tanto la importancia que dan profesores y padres a las habilidades sociales como la frecuencia con la que el niño realiza conductas de cooperación, aserción y autocontrol.

### 6.3. PRUEBAS PARA MADRES Y PADRES

Se entregó a los padres, a través de sus hijos, un sobre que contenía las dos pruebas abajo indicadas y una carta de presentación firmada por los profesores, en la que se hacía referencia al estudio y a la información que anteriormente se les había proporcionado.

#### **6.3.1. Habilidades Sociales**

Tal y como hemos explicado en las pruebas para profesores, ésta es una prueba paralela al *SSRS* profesores, pero que incluye una escala más: la de responsabilidad (ver anexo de instrumentos número 8).

La responsabilidad es entendida como la habilidad que el niño manifiesta a la hora de poner cuidado en lo que dice o hace y se evalúa a través de las conductas que demuestran habilidades de comunicar con adultos y cuidar del propio trabajo.

Los cuestionarios se entregaron a los padres a través de las profesoras para que lo cumplimentaran en casa; con el fin de facilitar la tarea, se incluyeron en el mismo documento los apartados de frecuencia e importancia, con la consigna de que contestarán en primer lugar a la frecuencia.

#### **6.3.2. Estilo educativo**

Para determinar el estilo educativo de los padres, nos hemos servido del cuestionario elaborado por Greenberger, Goldberg y O'Neil y recogido en la Universidad de Montreal.

Se trata de un cuestionario compuesto por 39 ítems referidos a situaciones ordinarias de la vida familiar. Se le solicita al padre, a la madre o a ambos, que señalen en una escala tipo Licker, de 1 a 7, su desacuerdo o acuerdo sobre la importancia que para ellos tiene cada una de las conductas indicadas. Los ítems se agrupan en torno a tres criterios: control severo, firme o responsivo y laxo (ver anexo de instrumentos número 9).

Las puntuaciones altas en las distintas escalas reflejan los perfiles siguientes:

a) Control Severo: son padres que consideran que deben controlar las conductas de sus hijos, marcando pautas unilaterales que éstos deben obedecer. Además, recurren al castigo físico más que a los refuerzos sociales o afectivos.

b) Control Firme/ Responsivo: corresponde a padres que intentan que sus hijos razonen sobre sus propias conductas; están disponibles por si requieren de su ayuda, procuran poner pautas adaptándose a las necesidades del niño y, antes de sancionar sus incumplimientos, dialogan con él. Por otra parte, procuran demostrarle apoyo, afecto y comprensión a la vez que promueven su autocontrol y el respeto a los derechos de los demás.

c) Control Laxo: Refleja a padres que adoptan una actitud general de tolerancia, no ponen controles o restricciones y dejan que sea el propio niño el que escoja su conducta. Es decir, procuran activamente no influir en el desarrollo del niño.

La escasa documentación que tenemos de este cuestionario señala el coeficiente de fiabilidad de las escalas que ha sido determinado en función de quien responde el cuestionario. Los datos de dichos coeficiente se refleja en la tabla 6.

	HOMBRES CASADOS	MUJERES CASADAS	MUJERES SOLTERAS
--	-----------------	-----------------	------------------

---

Control severo	.72	.69	.63
Control firme	.69	.55	.47
Control laxo	.60	.59	.65

Tabla 6: Coeficiente de fiabilidad del Cuestionario sobre estilos educativos

---

## 7. DESCRIPCIÓN MUESTRAL

A la hora de seleccionar la muestra hemos seguido criterios que garanticen la representatividad de la muestra, a pesar de las limitaciones económicas y temporales a las que también nos hemos visto obligados a atender. Inicialmente, se consideraron solamente los centros públicos de Burgos, pero, tal y como se verá más adelante, se incluyó un centro privado en la muestra.

Se hace necesario indicar que los núcleos de población en Burgos son muy diversos, pudiendo establecerse tres tipos bien diferenciados. Por un lado, los núcleos importantes con una estructura claramente urbana: Burgos, Aranda y Miranda; por otro lado, las poblaciones entre 1.000 y 10.000 habitantes, con estructura semiurbana; y, finalmente, poblaciones de menor entidad, con una estructura claramente rural.

Desde el punto de vista escolar, podríamos dividir los núcleos de población en entidades con diversos centros escolares; pueblos con un sólo centro escolar en cada uno de los niveles educativos<sup>5</sup> y un tercer grupo sería el formado

---

<sup>5</sup> Corresponden a los antiguos colegios de concentración escolar. Los niños proceden de la propia localidad en la que está ubicado el centro y de pequeños pueblos limítrofes; se trata de zonas rurales con parecidas características socioeconómicas.

---

por localidades pequeñas en las que antes había escuelas unitarias y actualmente están agrupadas en los denominados Centros Rurales Agrupados<sup>6</sup>.

Teniendo en cuenta esta realidad, descartamos el tercer grupo, ya que su bajo número de alumnos no nos permitiría hacer análisis diferenciados, por lo que delimitamos la muestra teórica a tres centros urbanos y a un centro de la zona semiurbana.

Para la selección de los colegios públicos urbanos de la ciudad de Burgos, se atendió a criterios de distribución geográfica. Se establecieron tres sectores y se escogió al azar uno de los centros educativos de ese sector. Determinamos por este medio, los centros educativos que, a partir de ahora, denominaremos CUNO, CDOS y CTRES. Son centros de la ciudad que están situados en tres barrios diferentes y suficientemente alejados entre sí.

Al entrevistarnos con el profesorado del centro para pedirle su colaboración, pudimos comprobar que el CDOS tenía un bajo número de niños matriculado, lo cual nos obligó, en aras de un mayor equilibrio en la muestra, a incluir un colegio privado que está situado en las inmediaciones del anterior y que recoge una población de características similares; a este centro lo denominaremos CCUATRO

En cuanto a la selección del colegio público de la que hemos denominada zonas semiurbanas en la provincia de Burgos se realizó al azar<sup>7</sup> entre los centros considerados representativos de los enclavados en poblaciones medias de la provincia, es decir, los antiguos centros de concentración escolar.

De esta forma, nuestro estudio parte de los acotamientos que las coordenadas espaciales y temporales suelen marcar cuando se trata de muestras tan específicas, aceptando, con ello, las limitaciones propias del marco escolar. En

---

<sup>6</sup> Los Centros Rurales Agrupados (CRA) están constituidos por un conjunto de centros escolares, varios de ellos son escuelas unitarias a las que se desplazan los profesores especialistas (idioma, educación especial, música) que están adscritos al CRA.

<sup>7</sup> Se elaboró un listado con todos los centros pertenecientes a esta categoría: Melgar, Salas de los Infantes, Lerma, Villadiego, Villarcayo, etc. Se comenzó a contactar telefónicamente con ellos y el primero en contestar fue el seleccionado.

todo caso, estamos ante una muestra no aleatoria, pero sí con sesgo incidental, debido al carácter aleatorio temporal de las muestras que fue el que determinó la elección de los sujetos.

En todos los centros se impartía, en el momento del estudio, Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

En total, estos colegios nos proporcionaron una muestra formada por 176 niños y niñas, matriculados todos en tercer curso de educación infantil. Aunque no era un aspecto que nos preocupara especialmente, analizamos el grado de representativa de esta muestra y encontramos que en la provincia de Burgos estaban matriculados 2.897 niños y niñas en el último curso de Educación Infantil, por lo que nuestra muestra supone el 6,07 % del total. Respecto a la población castellano-leonesa significa el 0,86% sobre una población de 20.518. En la tabla 7 se reflejan los porcentajes que representa la muestra sobre el conjunto de niños matriculados, en función del origen urbano o rural; como puede verse, no se ha buscado una representación uniforme de cada una de las poblaciones, sino el conocer la realidad rural y poder establecer, en su caso, algunas relaciones aproximativas.

LOCALIDAD	POBLACIÓN	MUESTRA	PORCENTAJE
Ciudad	1.595	151	9,59 %
Poblaciones 1.000/ 10.000	1.302	23	1,76 %
Total	2.897	174	6,07 %

Tabla 7: Datos de la población y muestra

En otro orden de cosas, todos los niños, salvo dos con necesidades educativas especiales, habían nacido en el año 1992. En el estudio se han incluido los niños con necesidades educativas especiales para fomentar la integración educativa y social y, también, porque, debido a sus especiales características,

pensamos que podían condicionar en alguna medida las respuestas prosociales hacia ellos<sup>8</sup>.

A continuación vamos a dedicar los siguientes subapartados a la explicación de las características muestrales que mayor incidencia pueden aportar al objetivo de nuestro estudio, comenzando por la variable centro escolar y aula, ya que son las que han delimitado al resto y, necesariamente, nos hemos de referir a ellas para analizar el

resto de las variables.

#### 7.1. CENTRO ESCOLAR Y GRUPO CLASE

La elección de los grupos escolares estudiados se realizó al azar entre los distintos sectores educativos de Burgos. En cada centro se estudiaron todos los niños que, durante el curso 98-99, estaban matriculados en tercer curso de educación infantil; por lo tanto, fue la matrícula del centro la que determinó que el número de niños de cada uno de ellos fuera muy diferente.

La tabla 8 muestra el número de grupos y el número total de alumnos por centro. De los cinco centros que están representados en nuestro estudio, los cuatro primeros están situados en la ciudad de Burgos y el último se halla en la provincia, tal y como ya hemos señalado.

CENTRO	CUNO		CDOS	CTRES			CCUATRO	CCINCO	TOTAL
	A	B		C	D	E			
Aula	A	B	C	D	E	F	G	H	8
Nº alum.	24	23	19	25	25	25	12	23	176
Nº alum	47		19	75			12	23	176

<sup>8</sup> En el tratamiento estadístico de los datos se han excluidos las puntuaciones de estos alumnos tanto porque alteraban notablemente los índices como porque no pudieron realizar algunas pruebas debido a su capacidad intelectual.

Tabla 8: Distribución de los niños por colegios y clases.

Como se puede observar, la población de cada centro es dispar; sin embargo, el número de alumnos de cada grupo es homogéneo, salvo en los centros CDOS Y CCUATRO, que tienen un número inferior de alumnos por grupo. Así pues, las dimensiones del colegio han influido en la mayor / menor oferta de población, susceptible de ser estudiada.

Basándonos en nuestro conocimiento de la sociedad burgalesa, contrastado con la opinión del profesorado de estos centros, podemos decir que los colegios CUNO y CTRES escolarizan a una población de clase media; los padres de estos niños son, con frecuencia, empleados cualificados, funcionarios, profesionales liberales, etc. Por el contrario, los colegios CDOS Y CCUATRO están situados en una amplia zona de viviendas de protección oficial y sus habitantes son mayoritariamente de clase social baja.

## 7.2. EDAD

Sin duda, la edad constituye una variable pronóstico de la conducta prosocial sumamente objetiva. En este estudio hemos tomado como medida para esta variable el mes, estudiando una muestra de niños entre los cinco años y un mes y los seis años y ocho meses. La edad de cada niño se registraba en el momento de comenzar el estudio, siendo la diferencia al inicio de la investigación, entre el primero y el último niño, inferior a dos meses. La edad media para los 174 niños que constituyen la muestra de este trabajo, es de 68,77 meses con una desviación típica de 3,60; teniendo el más joven 62 meses y el mayor 75 meses. Es decir, la media de edad de nuestros niños se situaba en 5 años y 9 meses. Por lo demás, los valores de curtosis (-0,971) y simetría de esta variable son índice de una distribución normal con ligero aplanamiento.

Como vimos en la primera parte, las distintas investigaciones realizadas ponen de manifiesto que, en edades tempranas, los niños mayores manifiestan más conductas prosociales que los más pequeños. En nuestro caso, la muestra es muy homogénea en la variable edad, por lo que no esperamos encontrar diferencias en función de esta variable. No obstante, conscientes de los cambios importantes que acaecen en pocos meses en el desarrollo de los niños de educación infantil, hemos establecido categorías, dividiendo la muestra en función del cuatrimestre de nacimiento; como resultado tenemos un primer grupo de *mayores*: los nacidos de enero a abril, un segundo grupo de *medianos*, que comprende los nacidos de mayo a agosto, y un tercero de *pequeños*: los nacidos de septiembre a diciembre. La distribución de los 174 niños, que constituyen la muestra en cada una de estas tres categorías y la proporción que representan en la muestra total se refleja en la siguiente tabla.

	Número	Proporción
Mayores	43	24,71%
Medianos	81	46,55%
Pequeños	50	29,74%



Tabla 9: Distribución en categorías de edad

Gráfico 1: Distribución en categorías de edad

Posteriores análisis nos señalarán si las diferencias entre los tres grupos son significativas en relación a las variables que determinan el nivel de prosociabilidad del niño.

Otro aspecto que hay que considerar es la diferencia de edad en relación con los colegios de origen; hemos encontrado que los ANOVA correspondientes arrojan una F-test de 11,93, lo que representa una probabilidad de significación de 0,0001. Como vemos en la tabla 10, las diferencias de edad entre centros es notable; la media más elevada la encontramos en los colegios CTRES y CCINCO (5 años y 10 meses), seguidos muy de cerca por el colegio CCUATRO (5 años y 8

meses). La media de edad más baja la encontramos, para la muestra seleccionada, en el colegio CDOS (5 años y 6 meses).

COLEGIO	Nº NIÑOS	MEDIA	DESV. TÍPICA
CUNO	45	66,933	3,264
CDOS	19	66,211	2,637
CTRES	75	70,173	3,077
CCUATRO	12	68,417	3,919
CCINCO	23	69,826	2,462

Tabla 10: Valores de edad medios para la muestra en relación con los centros escolares

Estas diferencias entre medias son estadísticamente significativas al 1%, como se refleja en la tabla 11, entre los colegios CUNO o CDOS con CTRES o CCINCO, que, como hemos visto, son los centros escolares que presentan la media más baja en edad y la más alta, respectivamente.

VARIABLES	Fisher PLSD	Scheffe F-test
CUNO - CTRES	1,510 *	7,811 *
CUNO - CCINCO	2,053 *	3,370
CDOS - CTRES	2,057 *	6,298 *
CDOS - CCINCO	2,483 *	3,599 *

\* Significativo al nivel del 1%; el resto al nivel del 5%

Tabla 11: Significatividad de centros vs edad

Si en el análisis intercentros encontramos diferencias en las edades, éstas se hacen también patentes en el análisis interaulas, porque, cuando se dan diferencias entre dos centros, con niveles similares de significatividad, se dan diferencias, también, entre los grupos-aula de dichos centros. Como cabía esperar,

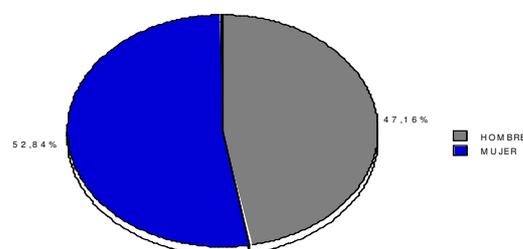
ya que la asignación se hizo por un criterio aleatorio como el orden alfabético, no se observan diferencias intercentros significativas.

No podemos olvidar la significatividad existente entre la diferente representación de la edad entre chicos y chicas en los centros escolares. La media de edad entre los niños se sitúa en 69,34 (5 años 9 meses), mientras que en las niñas es algo menor, 68,19 (5 años y 8 meses), lo cual arroja una diferencia entre medias de 1,146 que es significativa, con una probabilidad de 0,0279.

No es fácil dar una explicación diferente del azar para los datos que hemos señalado. Los centros sólo seleccionan a sus alumnos en función de criterios socio-geográfico y el que la media sea tan dispar no puede deberse a criterios de selección; tampoco creemos que los padres opten por escolarizar a sus hijos en uno u otro centro en función de que hayan nacido en un mes o en otro. Tampoco, tal y como se reflejan en los datos comentados, los centros asignan a un grupo o a otro en función de la edad, sino que, generalmente, lo hacen al azar y el criterio más seguido es el orden alfabético de los apellidos. Por lo tanto, creemos estar autorizados para decir que las diferencias intracentros observada se debe solamente al azar.

### 7.3. SEXO.

En lo relativo a la variable sexo, la muestra estudiada tiene una proporción ligeramente más baja de niños que de niñas, 82 (47%) frente a 92 (53%). Esta diferencia la hemos desestimado, tanto porque no es estadísticamente significativa, como porque el número de sujetos estudiados es suficientemente alto como para que se compensen las posibles diferencias debidas al distinta proporción de niños y niñas.



---

Gráfico 2: Distribución porcentual de los niños en función del sexo

Para ratificar la homogeneidad intersexos en la muestra, hemos estudiado la correlación entre el sexo y el centro escolar y el grupo clase. En lo referente al centro escolar, el porcentaje de chicas es superior al de chicos, en todos los colegios, a excepción de CTRES y CCUATRO, centros<sup>9</sup> en los que número de niños es superior al de niñas, como puede verse en la tabla 12.

---

<sup>9</sup> Obsérvese cómo estos dos centros, tal y como hemos señalado anteriormente, son también los que presentan la media de edad más alta.

CENTRO	NIÑOS		NIÑAS	
	N	%	N	%
CUNO	18	40	27	60
CDOS	8	42,11	11	57,89
CTRES	7	58,33	5	41,67
CCUATRO	38	50,67	37	49,33
CCINCO	11	47,38	12	52,17
TOTAL	82	47,13	92	52,87

Tabla 12. Distribución según el sexo en las diferentes centros escolares

No obstante, el análisis chi-cuadrado de las variables centro y sexo no arroja diferencias significativas ( $p= 0,7311$ ), por lo que podemos concluir que la variable sexo se reparte uniformemente en cada colegio.

El contraste chi-cuadrado, entre las variables género y grupo clase, resulta también un estadístico no significativo ( $p=0,9099$ ). Es decir, la diferencia intersexos ,en cuanto a distribución en la muestra, no sólo es homogénea, sino que dicha homogeneidad se mantiene a lo largo de las 8 clases de procedencia (véase tabla 13).

CLASE	NIÑOS		NIÑAS	
	N	%	N	%
CUNO -1	10	45,45	12	56,55
CUNO - 2	8	34,78	15	65,22
CDOS - 1	8	42,11	11	57,89
CTRES - 1	7	58,33	5	41,67
CCUATRO- 1	13	52	12	48
CCUATRO- 2	13	52	12	48
CCUATRO- 3	12	48	13	52
CCINCO- 1	11	47,83	12	52,17
TOTAL	82	47,13	92	52,87

Tabla 13. Distribución según el sexo en las diferentes grupos-aulas de origen

---

-

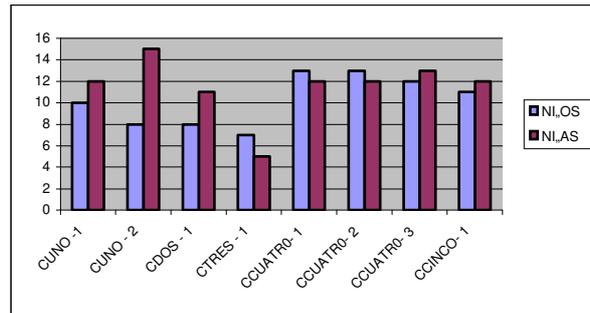


Gráfico3: Distribución según el sexo en los diferentes grupos-aulas de origen

En resumen, podemos decir que, respecto a la variable sexo, la muestra es homogénea y esta homogeneidad no se pierde en cada uno de los centros o en cada uno de los grupos escolares. Y, aunque –tal y como señalamos en el epígrafe anterior– las niñas son algo mayores, la diferencia de edad es de apenas un mes, por lo que tampoco en relación con la edad se rompe la homogeneidad.

#### 7.4. NÚMERO DE HERMANOS Y LUGAR QUE OCUPA EN LA FRATRÍA.

A través de las fichas escolares comprobamos cuál era la posición familiar del sujeto sometido a estudio. Observamos además, que la media de hijos por familia era, en nuestra muestra y en el momento de la recogida de datos, de 2,15 hijos. De esta forma, nuestros centros escolares de referencia estaban compuestos por familias que superaban la media española, pero muy lejos de la encontrada por de Diego (1991), donde los valores medios de hijos por familia era, en 1988, de 3,83 en Castilla y León. En definitiva, la mayoría de los niños tenía al menos otro hermano y eran el mayor o el pequeño de la familia. El máximo de hijos

encontrado por familia es de siete. Desconocemos la distancia entre hermanos ya que la edad de estos no aparece recogida en las fichas escolares.

Nº DE HERMANOS	N	PORCENTAJE
Único	45	25,9
Dos	93	53,40
Tres	16	9,09
Más de tres	20	11,36

Tabla 14: Distribución muestral en relación con el número de hermanos

Como puede observarse en la tabla 14, el mayor número del contingente muestral (53,40%) proviene de familias con 2 hijos. Además, entre los hijos únicos y los primogénitos pertenecientes a una familia de dos hermanos, se alcanzan un total de 86 casos, el 48,86% de la muestra. El resto, 90 niños, son el segundo, el último u ocupan una posición intermedia en familias de dos y más hijos, tal y como refleja la tabla 15.

Nº DE HERMANOS	N	PORCENTAJE
Primero	83	47,70
Último	73	42
Otro	18	10,30

Tabla 15: Distribución de la muestra y posición interhermanos.

A la vista de estos datos podemos decir que los niños de nuestro estudio corresponden a una familia estándar española y que forman parte de una familia de uno o dos hijos, pudiendo ser, en este último caso, tanto el mayor como el segundo.

## II.- RESULTADOS



Trataremos en este apartado, para cada una de las variables, los valores alcanzados y los problemas de medida encontrados; analizaremos también la relación que se establece con las variables identificadoras y, por último, señalaremos las coincidencias o discrepancias con los datos de otras investigaciones, cuando sea pertinente.

## 1. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES PREDICTORAS

Se obvia en este apartado las referencias a las variables identificadoras de la muestra que hemos comentado en el apartado anterior, a pesar de que, como ya se indicó anteriormente, tienen también valor de predictoras.

### 1.1. AUTOCONCEPTO

El *autoconcepto*, evaluado a través del cuestionario *Percepción del Autoconcepto Infantil* (PAI) de Villa y Auzmendi, nos arroja una media en las puntuaciones directas de 61,42 (SD 4,66). Los valores de curtosis (-0,511) y simetría (-0,092) son índices de una distribución normal con cierta asimetría negativa. El gráfico 1 representa los valores alcanzados por la muestra y da una clara idea de esa tendencia de la muestra hacia los valores altos.

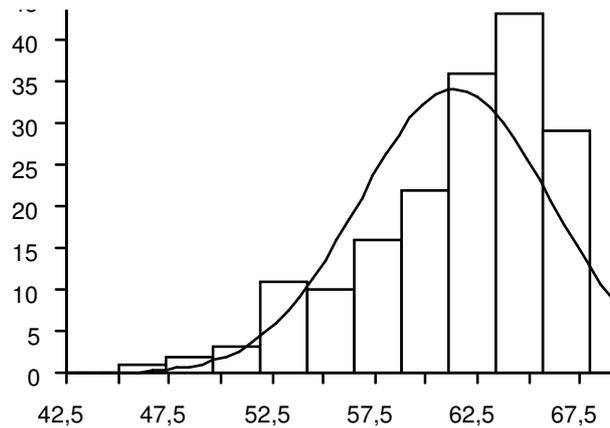


Gráfico 1: Representante del nivel autoconcepto

La confrontación de las puntuaciones obtenidas en nuestra muestra con los datos de la aplicación colectiva de Villa y Auzmendi (tabla 1) nos permite comprobar la proximidad entre ambas, siendo el único aspecto comentable la puntuación mínima alcanzada que es notablemente más alta en nuestra investigación. Nos sorprende esta diferencia, porque las muestras tienen la misma edad y el procedimiento de aplicación ha sido similar. No obstante, varias razones pueden explicar la diferencia: podemos achacarla al azar o a la presencia de sujetos excepcionalmente bajos en la muestra de Villa y Auzmendi o a que los sujetos de nuestra muestra se han mostrado más sensibles a la deseabilidad de las opciones positivas frente a la negativas.

Muestra	Media	Desv.	Mím.	Máx.	N
- Villa y Auzmendi	61,84	5,39	34	68	200
- Propia	61,42	4,66	45	68	173

Tabla 1: Comparación de resultados

Por otra parte, los cruces de la variable autoconcepto con las denominadas variables identificadoras nos aportan algunos datos de interés que pasamos a comentar a continuación. Hemos analizado posibles diferencias en autoconcepto motivados por el sexo de los niños, encontrando que las niñas (media de 62,12) manifiestan un autoconcepto superior al de los niños (media de 60,64) y que estas diferencias son significativas con una probabilidad de 0,037. El que las niñas manifiesten un mayor autoconcepto conductual parece indicar que consideran que sus conductas son adecuadas en situaciones de interacción social. Estos datos están en consonancia con la percepción social de que las niñas demuestran mayor capacidad de adaptación al entorno.

Otra variable que aparece como un factor de clara influencia en la valoración del autoconcepto es la edad, ya que los valores se incrementan proporcionalmente a la edad de los niños (gráfico 2), aunque sólo alcanzan una diferencia significativa los mayores frente a los pequeños ( $p=0,0416$ )

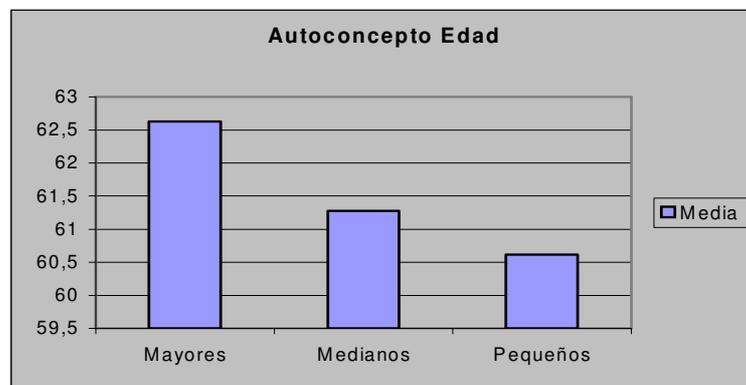


Gráfico 2: Distribución del Autoconcepto por grupo de edad

Las puntuaciones medias alcanzadas por los niños y niñas en los diferentes centros escolares son próximas, variando desde 59,421 en el grupo con menor puntuación hasta 62,608 en el mejor. No obstante, las diferencias entre las medias son significativas al nivel del 5 % solamente al comparar el centro CTRES con el CUNO y el CDOS, según los valores que se reflejan en la tabla 2.



---

VARIABLES	Significatividad
CUNO vs. CTRES	p=0,0378
CDOS vs. CTRES	p=0,0074

Tabla 2: Significatividad de Autoconcepto entre centros

Estos datos tienen su continuidad en el estudio de lo que ocurre en cada aula. Como era de esperar, encontramos diferencias entre los distintos grupos de cada uno de los centros antes señalados; pero, también hay puntuaciones significativamente diferentes entre otros grupos de alumnos, tal y como se puede observar en la tabla 3.

VARIABLES	Significatividad
A-CUNO vs. E-CTRES	p=0,0256
A-CUNO vs. F-CTRES	p=0,0074
B-CUNO vs. F-CTRES	p=0,0494
C- CDOS vs. E-CTRES	p=0,0055
C-CDOS vs. F-CTRES	p=0,0014
G-CCUATRO vs. E-CTRES	p=0,0308
G-CCUATRO vs. F-CTRES	p=0,0114
D-CTRES vs. E-CTRES	p=0,0377
D-CTRES vs. F-CTRES	p=0,1130
F-CTRES vs. H-CINCO	p=0,0495

Tabla 3: Significatividad de Autoconcepto entre aulas

Las diferencias en la valoración alcanzada en el autoconcepto intergrupos parece estar claramente en relación con la edad, ya que son los grupos con una media de edad más baja los que puntúan menos en autoconcepto y viceversa. Esta

idea está en clara consonancia con lo que señalamos más arriba respecto a la variable edad. Sin embargo, no se observan diferencias significativas del autoconcepto en función del número de hermanos ni del lugar ocupado en la fratría.

Por lo tanto, tenemos una muestra que alcanza altas puntuaciones en autoconcepto y que manifiesta claras diferencias en función de la edad o del sexo; además, dichas diferencias no se ven corregidas por formar parte de un grupo escolar u otro. Estos datos no se alejan mucho de los ofrecidos en otras investigaciones<sup>1</sup>, ni siquiera en la desviación hacia valores altos de toda la muestra, ya que, como señala Clemente (1995:126) los niños de educación infantil generalmente “son muy positivos consigo mismos”.

## 1.2. TIPO DE APEGO

La aplicación de esta prueba se grabó en vídeo y posteriormente se analizaron las imágenes por la autora y una colaboradora. La visualización del vídeo se realizó conjuntamente y, tras registrar las conductas de todas las historias, se contrastaban los registros. Cuando surgía algún desacuerdo, se visualizaba el vídeo y se discutía la evaluación hasta lograr la unanimidad. No se registró el grado inicial de consenso interjueces, aunque el contar con una pauta de registro pormenorizada facilitó un alto grado de coincidencia.

Una vez determinado el tipo de apego en cada una de las historias<sup>2</sup>, se realizó una categorización de los niños en seguros o inseguros siguiendo los criterios señalados en el apartado de descripción de instrumentos. Esta prueba fue

---

<sup>1</sup> Cf. Sorribes y Quesada (1995).

<sup>2</sup> No incluimos aquí un estudio pormenorizado de los resultados de cada historia, porque se desvía del tema que nos ocupa; no obstante, consideramos de interés su realización, ya que creemos que puede contribuir a una mejor evaluación de las conductas de apego, en especial, en niños un poco mayores que los estudiados por los autores de las pruebas y que sean capaces de transmitir a través del lenguaje y de sus acciones un mundo interior más rico.

aplicada a 171 niños; la distribución de frecuencias para cada una de las cuatro categorías establecidas es la que aparece en la tabla 4.

	Frecuencia	Porcentaje
Claramente seguro	55	32,16
Relativamente seguro	80	47,78
Relativamente inseguro	7	4,09
Claramente inseguro	29	16,95

Tabla 4: Categorización según el tipo de apego

Para conocer la distribución de las distintas categorías del tipo de apego en cada una de las historias, acudimos a los datos de la tabla 5, donde se presenta la distribución de frecuencias del tipo de apego revelado a partir de las respuestas a las cinco historias (ver Anexos).

Curiosamente es la historia “derramar la leche” en la que los niños manifiestan un apego menos seguro cuando era esperable que fuera en las historias de “separación” y “reunión” las que marcaran la diferencia en el tipo de apego. Creemos poder descartar que la mayor dispersión en valores en la historia “derramar la leche” se deba a que los niños no entendieran la tarea o a la falta de un clima adecuado; más bien nos inclinamos a pensar que las diferencias se deben a los criterios de seguridad en esta prueba. Esos criterios marcan como respuestas que manifiestan apego seguro aquellas que se relacionan con una resolución de la situación coherente en la que el daño se repara, se da una explicación que exculpa al personaje o, también, cuando se recibe una regañina no violenta y se reconoce la necesidad de seguir desayunando. Pero, dada la edad de los niños de la muestra, es fácil que revivan situaciones en las que no se les exculpó o en las que se les recriminó fuertemente en función de una mayor exigencia de sus padres, lógica para niños de seis años.

	Historia 1		Historia 2		Historia 3		Historia 4		Historia 5	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Cla. Seguro	79	46,20	117	68,40	113	66,1	91	53,2	104	60,8
Rel. Seguro	46	26,94	27	15,80	21	12,3	34	19,9	31	18,1
Rel. Inseguro	25	14,60	19	11,10	24	14	22	12,9	20	11,7
Cla. Inseguro	21	12,30	8	4,70	13	7,6	24	14	16	9,4

Tabla 5: Distribución de frecuencias en las cinco historias según el tipo de apego reflejado

Con el objetivo de examinar la consistencia entre las diferentes historias, se calcularon los coeficientes de correlación entre ellas encontrándose índices muy diferentes, pero tendentes a la alta significación, como refleja la tabla 6. El primer dato que se observa es que existe consistencia entre todas las subpruebas y la valoración global de *apego*, de tal forma que cada una de esas subpruebas contribuye a la puntuación global al menos en un 25% de la varianza (obsérvese que la menor correlación alcanza el valor de 0,492 en la historia 2).

Desde el análisis de las concomitancias interhistorias observamos una elevada independencia y ortogonalidad entre ellas de forma que, salvando la correlación entre las historias 4 y 5 (Pearson de 0,581), el resto muestra unas concomitancias aceptables y significativas en un estudio psicométrico. La historia 1 mantiene una ortogonalidad<sup>3</sup> completa con el resto de las historias, independencia que en la historia 2 adopta valores significativos con las historias 3, 4, y 5. La misma tendencia se observa en la historia 3, que logra correlaciones próximas a 0,35 y de la ya comentada historia 4.

<sup>3</sup> A la vista de estos datos pensamos conveniente profundizar en el estudio de los aspectos evaluados a través de la historia 1, ya que tanto en el estudio de la distribución de frecuencias como en el de la matriz de correlaciones, se comporta de forma diferente al resto de las subpruebas.

---

	Historia 1	Historia 2	Historia 3	Historia 4	Historia 5	APEGO
Historia 1	1					
Historia 2	0,156	1				
Historia 3	0,140	0,245	1			
Historia 4	0,089	0,251	0,326	1		
Historia 5	0,097	0,323	0,319	0,581	1	
APEGO	0,454	0,493	0,562	0,667	0,709	1

Tabla 6: Matriz de correlaciones en las cinco historias de la prueba de apego

Como ya se señaló cuando se explicaron los criterios de evaluación de esta prueba, es difícil establecer un criterio preciso para asignar a los niños a las categorías de *apego seguro* o *inseguro*; no obstante parece que nuestros datos son concordantes con los de otros investigadores<sup>4</sup>, ya que, como se reflejó en la revisión documental durante la primera parte de este trabajo, entre un 60 y un 70 % de los niños suele manifestar *apego seguro*.

Sobre población española aunque hay diversas investigaciones en curso en las que se utiliza la misma prueba para evaluar el apego solamente hemos podido contrastar los datos con los encontrados por Díaz Aguado (1996). Esta autora utiliza sólo las tres primeras pruebas sobre una población de entre dos y seis años, encontrando que el 63% de los niños tiene apego seguro.

Finalmente analizamos la relación existente entre el apego y las variables de identificación. Los valores chi-cuadrado entra las categorías de apego y las

---

<sup>4</sup> Concretamente Turner (1991:1479), al aplicar la misma prueba a una muestra de 40 niños de cuatro años, encontró que el 60% tenían un apego seguro el 16% inseguro, el 5% inseguro-evitativo y el 11% inseguro-ambivalente. No encontró diferencias en las proporciones en función del sexo.

identificadoras se recogen en la tabla 7, y como se puede comprobar solamente expresan diferencias significativas en relación a las variables *centro* y *grupo escolar*.

VARIABLES	Probabilidad
Edad	p=0,3919
Sexo	p=0,7459
Centro	p=0,0811
Grupo aula	p=0,0254
Nº de hermanos	p=0,5805
Lugar en la familia	p=0,6589

Tabla 7: Significatividad entre apego y variables identificadoras

La comparación entre las frecuencias relativas de los centros escolares para cada una de las categorías de apego (tabla 8) indica que son los niños del centro CTRES los que manifiestan en mayor proporción *apego seguro* y, por el contrario, el centro CCINCO en el que hay mayor dispersión y mayor proporción de niños con *apego inseguro*.

	CUNO	CDOS	CTRES	CCUATRO	CCINCO	Total
Cl. Seguro	12 27,27%	2 10,52 %	31 42,46%	4 33,33%	6 26,08%	<b>55</b>
Rel. Seguro	24 54,54%	14 73,68%	28 38,35%	6 50 %	8 34,78%	<b>80</b>
Rel. Inseguro	7 15,90%	3 15,78%	12 16,43%	1 8,33%	6 26,08%	<b>29</b>
Cl. Inseguro	1 4,41%	0 0 %	2 2,73%	1 8,33%	3 13,04%	<b>7</b>
Totales	<b>44 100%</b>	<b>19 100%</b>	<b>73 100%</b>	<b>12 100%</b>	<b>23 100%</b>	<b>171</b>

Tabla 8: Frecuencia y porcentaje de las categorías por centros escolares

Aunque el contraste entre la *edad* y las categorías de *apego* señala que los niños claramente seguros tienen una media más alta (69,600) y los niños con

*apego inseguro* la más baja (67,571); sin embargo el ANOVA sólo indica que la diferencia es significativa (Fisher PLSD= 1,188;  $p= 0,0190$ ) al nivel del 95% entre las categorías de *apego claramente seguro y relativamente seguro*.

En resumen, la muestra estudiada manifiesta un estilo de *apego* mayoritariamente seguro en consonancia con los datos de otros estudios con niños de edades similares, no observándose diferencias significativas en relación con otras variables estudiadas salvo ligeras diferencias en ciertos tramos de edad ya que las diferencias intercentros creemos que están motivadas por las diferencias de edad de los niños que acuden a ellos.

### 1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para la evaluación de la competencia comunicativa nos hemos apoyado en el PLON. Aquí, nos detendremos en el análisis de los seis subtest de dicha prueba: *contenido, forma, metáfora, comprensión y planificación* así como en la valoración *Total USO*.

Los coeficientes de correlaciones entre los resultados en las seis subpruebas son bajas, como puede verse en la tabla 9, lo cual es indicativo de la ortogonalidad de los factores medidos y de la necesidad de contar con todos ellos. Además, las puntuaciones Total USO, correlacionan significativamente con todos ellos, manteniendo el sentido de unidad de la prueba.

	Contenido	Forma	Metáfora	Orden	Comprens.	Planific.
Contenido	1					
Forma	0,276	1				
Metáfora	- 0,119	0,152	1			
Orden	0,187	0,198	0,076	1		
Compren	0,208	0,214	0,044	0,233	1	

Planific.	0,061	0,048	- 0,119	0,345	0,172	1
<b>TOTAL</b>	<b>0,543</b>	<b>0,673</b>	<b>0,397</b>	<b>0,618</b>	<b>0,495</b>	<b>0,373</b>

Tabla 9: Matriz de correlaciones en las subpruebas de lenguaje y en el total de la prueba

En primer lugar, hemos querido confirmar si resultaba procedente pasar la prueba de seis años a algunos niños que aún no lo habían cumplido; para ello se han calculado los índices de dificultad de cada subprueba (ID). La tabla 10 muestra la comparación entre los ID señalados en las características técnicas de la prueba, según Aguinaga y otros (1991) y los encontrados en esta investigación.

SUBAPARTADOS	PRUEBA	MUESTRA
Absurdo de contenido	74	71
Absurdo de forma I y II	60	47,70
Comprensión metáfora	84	67,24
Ordenar y relatar	57	78,16
Comprensión y adaptación I y II	73	78,16
Planificación	87	41,40
<b>DIFICULTAD MEDIA</b>	<b>72,5</b>	<b>64</b>

Tabla 10: Comparación entre los índices de dificultad encontrados en la muestra y los de baremación

Ante estos resultados, podemos decir que para la muestra estudiada la prueba ha resultado ligeramente más difícil que lo que se proponían los autores, salvo en las subpruebas *absurdo de contenido* y *comprensión y adaptación*. Si bien la diferencia más llamativa la encontramos en la prueba de *planificación*; mientras los autores consideran que el 87% de los niños la resuelven con éxito, en el caso de la muestra estudiada, este porcentaje se reduce a menos de la mitad. Al aplicar

esta prueba, éramos conscientes<sup>5</sup> de la posibilidad de que los resultados podían marcar esta diferencia, pero optamos por aplicarla para medir claramente el nivel de competencia de los niños.

Aguinaga y otros (1991) establecen tres categorías, atendiendo a los siguientes criterios:

- 1º) Todos aquellos alumnos cuyas puntuaciones sean inferiores a menos una desviación típica se consideran alumnos con retraso.
- 2º) Entre menos una desviación típica y la media están los que necesitan mejorar.
- 3º) Aquellos que obtengan una puntuación igual o superior a la media son lo que tienen un nivel normal.

Muestra	Media	Desv.	N
- Aguinaga y otros	3.95	1.37	101
- Propia	4.19	1.27	173

Tabla 11: Media y desviación típica de la muestra de baremación y la actual

En nuestro caso, para establecer las categorías del nivel de competencia comunicativa, seguimos las pautas de Aguinada y otros (1991): Pero recurrimos a los estadísticos determinados por la muestra, ya que, como refleja la tabla 11, son ligeramente diferentes a los hallados el citado estudio de Aguinada y otros (1991), con el fin de precisar la evaluación. También hemos establecido una categoría más, que denominamos *alto*. Aplicándolo tenemos que:

- Todos aquellos alumnos cuyas puntuaciones sean inferiores a menos una desviación típica se consideran alumnos con *Retraso*.

<sup>5</sup> En otro lugar (Comunicación presentada en el I Simposio Nacional de Logopedia, Valladolid, 1995) hemos señalado que esta prueba no era capaz de diferenciar claramente los niveles altos de lenguaje, pero optamos por ella por ser la única de las baremadas para población castellana, que, cuando diseñamos el estudio, permitía un análisis pragmático del lenguaje.

- Los que se sitúan entre menos una desviación típica y la media se consideran que *necesitan mejorar*.
- Aquellos que obtengan una puntuación comprendida entre la media más una desviación típica tendrán un nivel *normal*.
- Aquellos que obtengan un puntuación igual o superior a la media más una desviación típica tienen un nivel *alto*.

Aplicando estos criterios a los resultados de la muestra, tenemos que 26 niños (14,94%) tienen retraso, 60 (34,48%) necesitan mejorar, 45 (25,86%) tienen un nivel normal y 43 (24,71%) manifiestan una competencia de uso alta (gráfico 4).

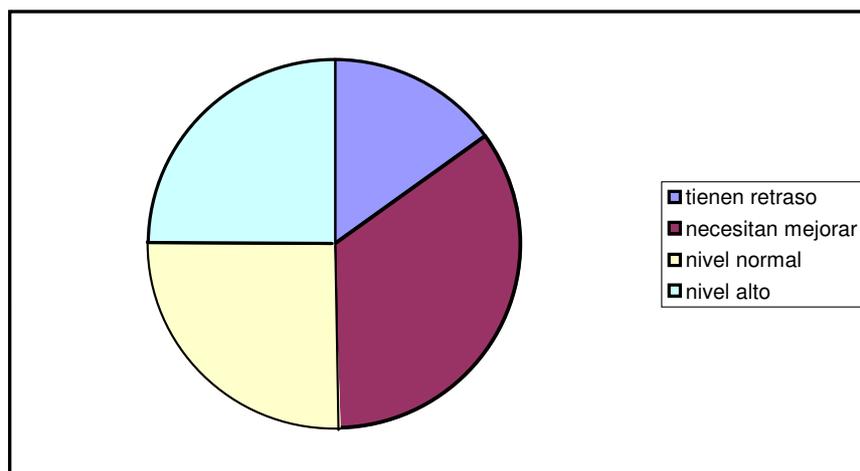


Gráfico 4: Distribución de competencia de uso

El ANOVA entre los valores cuantitativos de la variable competencia verbal con los cualitativos de las variables identificadoras arroja los índices de probabilidad que aparecen en la tabla 12. Basándonos en ellos, podemos afirmar que sólo en las variables *edad*, *centro* y *grupo aula* se alcanzan diferencias significativas en relación a la *competencia verbal*.

VARIABLES	F - test	Probabilidad
Edad	2,750	p=0,0331

Sexo	0,140	p=0,7117
Centro	4,225	p=0,0028
Grupo aula	3,688	p=0,0010
Nº de hermanos	1,729	p=0,1629
Lugar en la fratría	2,180	p=0,1166

Tabla 12: Significatividad entre lenguaje y variables identificadoras

Respecto a la *edad*, las diferencias significativas se dan entre los mayores y los pequeños ( $p=0,0222$ ), siendo, como cabía esperar, más competentes los mayores; el sentido de la relación es unidireccional.

La variable *sexo* no establece diferencias respecto a la competencia de comunicación.

Estos datos son coincidentes con los encontrados por Schultz, Izard y Ackerman (2000) quienes encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de lenguaje, a través del Peabody Picture Vocabulary, en función de la edad, pero no en función de sexo.

El centro escolar y el aula en el que están escolarizados determinan diferencias significativas estadísticas al nivel del 5%. Los niños del colegio CTRES demuestran mayor competencia lingüística, seguido por los del CDOS, llegando a ser estadísticamente significativas las diferencias entre CDOS y CCTRES con CUNO y CCUATRO. Las diferencias significativas son también frecuentes si analizamos los resultados clase por clase. Para hacer patente la relación entre centros y su reflejo en cada grupo aula, hemos recogido en la tabla 13 los índices de significativa resultantes del ANOVA entre centros y aulas con la valoración global de la competencia comunicativa.

CENTRO	Probabilidad	AULA	Probabilidad
CUNO		A vs. B	0,0080
CUNO - CDOS	0,1392	B vs. C	0,0104
CUNO - CTRES	0,0014	B vs. D	0,0010
		B vs. D	0,0010
		B vs. E	0,0025

		B vs. F	0,0001
CUNO - CCUATRO	0,3052	B vs. G	0,0408
CDOS - CCUATRO	0,0468	C vs. G	0,0435
CTRES - CCUATRO	0,0028	D vs. G	0,1020
		E vs. G	0,0193
		F vs. G	0,0016
CTRES - CCINCO	0,0518	F vs. H	0,26900

Tabla 13: Resultados del ANOVA relativo a las variables total USO vs. centro y aula

Como se ha podido comprobar, las correlaciones de los resultados totales en la prueba del PLON con el *número de hermanos* o con el *lugar* que ocupa en la fratría no indican diferencias significativas. Sin embargo, al comparar las puntuaciones de los hijos de familias reducidas con los de familias extensas, se han encontrado diferencias significativas a favor de los hijos únicos ( $p= 0,0343$ ) y de los que son sólo dos hermanos ( $p= 0,0389$ ) con aquellos que son más de tres hermanos. Las puntuaciones medias son muy próximas entre las categorías, pero parece que formar parte de una familia extensa –al menos en las edades estudiadas– incide negativamente en la *competencia de USO*. Coinciden estos planteamientos con las revisiones teóricas que indican que en los grupos familiares reducidos los niños tienen más posibilidades de interactuar verbalmente con los padres y el disponer de un modelo «adecuado» contribuye activamente al desarrollo del lenguaje.

La interpretación de estos datos hay que realizarla a la luz de lo señalado más arriba; no descartamos que la influencia de las profesoras sea el factor que marque las diferencias entre los distintos grupos de niños; pero, teniendo en cuenta que son los niños de mayor edad los que obtienen puntuaciones más altas en el PLON, quizás sea la edad una razón suficiente para explicar las diferencias entre los centros, ya que –como se señaló en el apartado 7.1.– el grupo de mayor edad es el del CTRES.

La baja correlación entre las subpruebas obliga, para tener un mejor conocimiento de su influencia, al análisis individualizado de cada una de ellas. Dejamos esta revisión exhaustiva para el contraste con las variables pronóstico y

señalamos aquí solamente la relación de *comprensión*, *planificación*, *contenido*, *forma*, *metáfora* y *orden* con *edad*. La tabla 14 revela que solamente con *orden* y *planificación* podemos descartar la hipótesis nula.

VARIABLES	Probabilidad
Edad - Orden	0,0251
Edad - Contenido	0,9974
Edad - Forma	0,3602
Edad - Metáfora	0,5715
Edad - Comprensión	0,3318
Edad - Planificación	0,0160

Tabla 14: Edad vs. subpruebas de lenguaje

El análisis de la distribución por categorías de edad reflejan que sólo se encuentran diferencias de medias significativas en *planificación* y *orden*. La relación entre *edad* y las variables *planificación*, *forma* y *orden* es unívoca, correspondiendo las puntuaciones más altas a los niños de mayor edad. En *contenido* coinciden las puntuaciones de mayores y mediano y en *comprensión* son los medianos los que puntúan más bajos, mientras que en *metáfora* son estos medianos los que alcanzan una media más alta. El resto de las variables mantienen relaciones erráticas.

Las diferencias que cobran valores significativos en relación a las tres categorías de edad se recogen en la tabla 15

Edad vs. Orden	Mayores / Medianos	p= 0,0216
	Mayores / Pequeños	p= 0,0116

Edad vs. Planificación	Mayores / Medianos	p= 0,0122
	Mayores / Pequeños	p= 0,0088

Tabla 15: ANOVA categoría edad vs. orden y planificación

Respecto a *centro* y *grupo aula* se repite la situación comentada en relación con la valoración global de la prueba, siendo los centros CTRES y CDOS los que alcanzan puntuaciones más altas en las diferentes variables que evalúan la competencia verbal. Resumimos en la tabla 16 los resultados del ANOVA de *orden, contenido, forma, metáfora, comprensión* y *planificación* con *centro* y *grupo aula*; estos datos nos permiten entrever las notables diferencias que se dan entre cada grupo, pero no podemos profundizar aquí en este tema porque nos desviaríamos del objetivo del presente trabajo.

En resumen podríamos decir que el nivel del lenguaje es muy diferente de un centro a otro y que, al menos en este caso, parece que la causa está en el papel de las profesoras como estimuladoras del lenguaje. Nos atrevemos a hacer esta afirmación por las diferencias que se observan entre las clases de un mismo centro y porque el ambiente sociocultural de la familia parece que no tiene el mismo peso en unos centros que en otros: recuérdese que el centro CDOS y el CCUATRO recogen niños del mismo nivel sociocultural y, sin embargo, uno destaca por su alto nivel, tanto en la valoración global como en las subpruebas, y el otro lo hace por ser el más bajo.

VARIABLE	Prob. vs. Centro	Prob. vs. Clase
Orden	0,0119	0,0307
Contenido	0,7653	0,3401
Forma	0,0227	0,0609
Metáfora	0,0523	0,1778
Comprensión	0,0304	0,3497
Planificación	0,5035	0,0682

Tabla 16: ANOVA subpruebas de lenguaje vs. centro y aula

#### 1.4. CAPACIDAD DE TOMA PERSPECTIVA COGNITIVA

La capacidad de toma de perspectiva cognitiva se evaluó a través del tradicional *juego de los chinos*, en el que los niños evaluados podían alcanzar una puntuación mínima de un punto y una máxima de tres, correspondiendo la mayor descentración a la puntuación más alta. Cumplimentaron la prueba 174 niños y niñas alcanzando las puntuaciones que refleja la tabla 17

Puntuación	Nº de casos	Porcentaje
1	16	9,20
2	22	12,64
3	136	78,16

Tabla 17: Número de casos y porcentaje por puntuación

Los valores tienen una distribución con fuerte asimetría negativa (-1,839) sobre una curva con ligero aplanamiento (curtosis de 1,959) que refleja la desviación de los datos hacia las puntuaciones más altas; por lo tanto, esta prueba parece que resultó muy fácil para los sujetos.

Influidos por las palabras de Leighton (1992), que dejaban patente cómo la mayoría de los niños de cuatro a cinco años eran capaces de comprender que, si daban alguna señal al oponente, éste podría utilizarla para acertar en qué mano se escondía la moneda, introdujimos algunas modificaciones en la prueba buscando un mayor índice de dificultad. Pero, a la vista de los resultados nos vemos obligados a reconocer que no lo logramos, por lo cual tenemos que asumir que

“desafortunadamente, debido a que la tarea resultó ser demasiado fácil para los niños de este grupo de edad, la medida escogida tuvo una validez limitada” (Leighton, 1992:159).

Como acotación, podemos señalar que, aunque las niñas (media 2,77) puntúan ligeramente más alto que los niños (media 2,59), no aparecen diferencias significativas en función del género. Del mismo modo ni la *edad* ni el *lugar que se ocupa en la fratría* parecen incidir en los resultados de esta prueba. Las únicas diferencias significativas se observan en relación al número de hermanos, del *centro* y del *grupo de clase* en el sentido que se refleja en la tabla 18.

Toma de perspectiva cognitiva vs. número de hermanos	Único / más de tres	p=0,166
	Dos / más de tres	p=0,0096
Toma de perspectiva cognitiva vs. centro	CUNO/ CCUATRO	p=0,236
	CCUATRO/ CCINCO	p=0,465

Tabla 18: Toma de perspectiva cognitiva vs. número de hermanos y centro

### 1.5. CAPACIDAD DE TOMA DE PERSPECTIVA AFECTIVA

La capacidad de toma de perspectiva se evaluó a través de la valoración de las respuestas que los niños daban a las siete historias presentadas. En cada caso tenían que escoger entre cinco fotografías que expresaban emociones; las respuestas de los niños para cada historia se recogen en la tabla 19, en la que se señalan, también, los porcentajes para cada opción.

	Pelota	Helado	Sueño	Amigo	Fantasma	Mascota	Fiesta
Foto 1	2 1,15%	70 * 40,23 %	3 1,72 %	7 4,02 %	33 18,97 %	20 11,49 %	147* 84,48 %
Foto 2	59 33,91%	2 1,15%	45 25,86%	74 * 42,53 %	29 16,67 %	64 * 36,78 %	4 2,3 %
Foto 3	106 * 60,92%	0 0%	27 15,52%	53 30,46 %	28 16,09 %	45 25,86 %	2 1,15 %
Foto 4	3 1,72%	89 51,15%	2 1,15 %	14 8,05 %	17 9,77 %	8 4,6 %	12 6,9 %
Foto 5	4 2,30%	13 7,47%	97 * 55,75 %	26 14,94%	67 * 38,51 %	37 21,26 %	9 5,7 %
I.D.	60,91	51,14	55,74	42,52	38,50	36,78	84,48

\* Señala la opción considerada correcta

Tabla 19: Frecuencia y proporción de elecciones de foto para cada historia

Considerando la peculiaridad de este tipo de pruebas, hemos analizado los índices de dificultad (I. D.) de cada una de la historias, de lo cual se deduce que la mayoría tiene unos índices que podemos situar entre medios o difíciles, salvo la primera y la última.

La historia denominada *helado* resultó ser la más conflictiva de evaluar, ya que el análisis de las respuestas confirmó la apreciación que habíamos realizado durante la aplicación de la prueba. El conflicto surgió porque los jueces adultos habían escogido la foto número 4, como representante de la emoción que suscita esta historia y, sin embargo, un 40,23 % de los niños optaron por la foto n° 1. Esto nos llevó a plantearnos la posibilidad de considerar –teniendo en cuenta que esta lámina expresa sorpresa y alegría– las dos opciones como válidas, pero, finalmente, lo desestimamos. Las razones en las que nos apoyamos fueron varias:

- la mayor especificidad de la foto uno sobre la cuatro
- la ratificación de los jueces en su opinión inicial; la respuesta de diez niños de 11 años a los que pasamos la prueba y escogieron mayoritariamente (80%) la foto número uno
- el índice de dificultad de cada una de las opciones.

Superadas las dudas mencionadas, la valoración de cada una de las respuestas como acierto o error nos da la puntuación total de cada uno de los chicos en esta prueba. La moda de la muestra fue de 3, siendo la puntuación mínima de cero y la máxima de siete. La tabla 20 representa el número de aciertos alcanzadas por los niños y el porcentaje, en el total de las siete historias.

Nº aciertos	Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete
Casos	1	5	19	34	43	48	18	7
Porcentaje	0,57	2,87	10,92	19,54	24,71	27,58	10,34	4,02

Tabla 20: Frecuencia y porcentaje de aciertos para cada una de las historias

No se ha encontrado ninguna diferencia significativa en el contraste con las diferentes variables identificadoras.

La falta de incidencia de la *edad* y el *sexo* está en consonancia con los resultados de Borke (1971) para una muestra de niños de educación infantil. La razón, que apunta el mismo Borke, para explicar este aparente contrasentido con la apreciación social de que las niñas son más eficaces en el reconocimiento de

---

emociones de otros, es que a estas edades la gran mayoría de los niños son capaces<sup>6</sup> de revolver con éxito esta prueba.

En nuestro caso el índice de aciertos es menor que el encontrado por Leighton (1992) en un estudio de niños entre cuatro años y medio y cinco años y medio. En la investigación de Leighton el 85% de los niños se clasifican por encima de la media de aciertos, mientras que, en el presente estudio, solamente el 66,65% son capaces de identificar con éxito las reacciones emocionales, al menos en cuatro de los cuentos presentados.

#### 1.6. HABILIDADES SOCIALES EVALUADAS POR LOS PADRES Y EL PROFESORADO.

Para recoger la opinión del profesorado y de los padres se utilizó el cuestionario de Gresham y Elliot (1990) *Social Skills Rating System (SSRS)*. Este cuestionario, como ya se explicó antes, permite dos tipos de valoraciones: una sobre el nivel alcanzado por los alumnos en el total de la prueba y en cada una de las subescalas y otra sobre el grado de importancia que el profesor o los padres otorgan a dichas conductas.

Con el fin de determinar la correlación entre cada una de las subpruebas y puntuación total, hallamos la matriz de correlaciones en la escala de frecuencias para padres. Los datos que se recogen en la tabla 21 dejan patente la unicidad de la prueba y la proximidad de los datos de la muestra estadounidense y española. No obstante, en este apartado vamos a hacer referencia a los valores de cada una de los subescalas evaluados buscando un conocimiento más profundo de la muestra.

---

<sup>6</sup> Dejamos para otra ocasión el análisis de los resultados en función de la emoción que se pretende reconocer. Posiblemente, al analizar las dificultades de reconocimiento de las distintas emociones, nos aparecerían diferencias más nítidas de la edad, ya que algunos autores, entre ellos Borke (1971) o Schultz, Izard y Ackerman (2000), indican que es más difícil reconocer a través de imágenes las emociones negativas que las positivas.

	Autocontrol	Cooperación	Responsabilidad	Aserción
Autocontrol	1			
Cooperación	0,55 (,49)	1		
Responsabilidad	0,58 (,50)	0,54 (,53)	1	
Aserción	0,40 (,38)	0,41 (,39)	0,56 (,46)	1
F - TOTAL	0,82 (,77)	0,79 (,79)	0,83 (,81)	0,73 (,71)

\* Los valores entre paréntesis recogen los datos de Gresham y Elliot (1990) para la muestra americana

Tabla 21: Matriz de correlación valores frecuencia padres

Analizaremos por separado los valores alcanzados en la opción frecuencia e importancia para cada uno de las poblaciones: padres y profesores.

### 1.6.1. Frecuencia de las habilidades sociales evaluadas por padres y profesores

La extensión de este cuestionario desanimó a algunos profesores y padres a responderlo. En el caso de los profesores fueron tres los que no cumplieron ningún cuestionario, por lo que sólo tenemos información sobre 96 (55,17%) niños. El número de padres que contestaron fue ligeramente más alto 114 (65,51%) y lo hicieron en una proporción similar en cada uno de los centros. Este hecho, sin duda, puede sesgar la información pero creemos que, a pesar de ello, el análisis de los resultados puede resultar de interés para nuestros objetivos.

#### a) *Padres*

Como se puede ver en la tabla 22 la variación entre las puntuaciones otorgadas por los padres es alta, llegando a lograr la máxima puntuación posible, salvo para la escala de responsabilidad. Si atendemos a las puntuaciones medias podemos considerar que, en opinión de sus padres, los niños estudiados tienen en conjunto un nivel aceptable de habilidades sociales.

	Media	Des. Típica	Mínimo	Máximo
Aserción	13,586	3,265	4	20
Cooperación	11,103	3,038	3	20
Responsabilidad	12,283	2,810	4	18
Autocontrol	11,840	3,518	2	20
TOTAL ESCALA	48,889	9,995	18	74

Tabla 22 Frecuencia de habilidad social valorada por los padres

En la muestra encontramos diferencias determinadas por la composición familiar, tal y como se refleja en la tabla 23, en el sentido de que parece que son los niños que forman parte de familias reducidas –uno o dos hijos– los que con mayor frecuencia realizan conductas asertivas y responsables, situación que se repite cuando se comparan los primogénitos y los benjamines con el resto de los hermanos.

SSRS Responsabilidad vs. Nº de hermanos	Único / más de tres	p= 0.161
	Dos / más de tres	p= 0.255
SSRS Aserción vs. Nº de hermanos	Único / tres	p= 0.299
	Dos / tres	p= 0.0062
SSRS Total vs. Nº de hermanos	Dos / tres	p= 0.0350
SSRS Responsabilidad vs. Lugar patría	Primero / otro	p= 0.0481
	Último / otro	p= 0.0374
SSRS Aserción vs. Lugar patría	Primero / otro	p= 0.0025
	Último / otro	p= 0.0265
SSRS Total vs. Lugar patría	Primero / otro	p= 0.0074
	Último / otro	p= 0.0197

Tabla 23: Correlación entre la frecuencia valorada por los padres y variables identificadoras

Si atendemos a la variable *centro escolar* vemos que los alumnos del CTRES tienen, según sus padres, un índice de frecuencias más alto, en el total de la prueba, que el resto de los niños estudiados y los del CCINCO los que menos puntúan. Al analizar las diferencias entre las medias se encuentra que esas diferencias son significativas al nivel del 5 % entre los centros CUNO y CTRES ( $p= 0,0246$ ) y CUNO con el CCINCO ( $p= 0,0039$ ). En los centros que se estudió más de un grupo clase no se observan diferencias significativas entre ellos.

No se obtienen diferencias, tampoco, en función del género o de la edad, datos que coinciden con los encontrados por Patterson y Sanson (1999).

#### b) Profesores

Los profesores también tienden a conceder puntuaciones medias altas a sus alumnos, aunque, curiosamente, han dado, al menos a un alumno, la puntuación mínima en la escala de aserción (tabla 24).

	Media	Des. Típica	Mínimo	Máximo
Aserción	13,406	4,417	0	20
Cooperación	13,604	4,123	4	20
Autocontrol	12,281	3,481	2	20
TOTAL ESCALA	9,296	0,263	0	60

Tabla 24: Frecuencia valorada por los profesores

Cuando son los profesores quienes informan sobre la frecuencia de conductas socialmente hábiles se encuentran diferencias en función del género y la edad. Los chicos obtienen una puntuación media en el total de la prueba de 36,952 y las chicas de 41,111, lo que determina una diferencia significativa entre

los dos grupos ( $p= 0,0483$ ); la significación entre medias, se mantiene en la escala de *autocontrol*, siendo las niñas, como cabía esperar, las que alcanzan un nivel más alto.

Respecto a la edad, son, curiosamente, los pequeños quienes obtienen puntuaciones más altas, las cuales llegan a ser significativas con los *medianos* ( $p= 0, 0478$ ) en la escala de aserción y con los *mayores* en la escala de *autocontrol*. En consonancia con esto, las puntuaciones en la escala *total* establecen claras diferencias<sup>7</sup> entre los *mayores* y *pequeños* ( $p= 0,0096$ ) y entre estos y los *medianos* ( $p= 0, 0351$ ).

Estos datos parecen discrepar con los datos reseñados para una muestra australiana por Patterson y Sanson (1999) evaluada con el SSRS. Y para los encontrados por Eisenberg, Fabes, Shepard y otros (1997), ya que ellos no encuentran diferencias significativas debidas a la edad o al género cuando los profesores evalúan<sup>8</sup> las habilidades sociales de sus alumnos.

Nos importa saber si las profesoras que cumplimentaron el cuestionario establecían, al igual que ocurre con otras variables, claras diferencias entre las habilidades sociales que observaban en sus alumnos. La tabla 25 deja bien patente estas diferencias.

CENTROS	Aserción	Cooperación	Autocontrol	TOTAL
CUNO- CDOS	0,0032*	0,2366	0,6635	0,0574
CUNO- CCUATRO	0,8759	0,7869	0,0412*	0,4462
CUNO- CCINCO	0,0932	0,0269*	0,0292	0,0233*
CDOS – CCUATRO	0,0734	0,3130	0,0333*	0,0560
CDOS – CCINCO	0,0001*	0,0048*	0,0536	0,0006*

<sup>7</sup> Estos datos nos llevan a plantearnos preguntas del tipo ¿Los profesores son menos exigentes con los más pequeños de la clase? o ¿son los pequeños realmente más hábiles?. No es este el momento de profundizar en esta línea, pero quizás se apunte con estos datos a un cambio en la conducta de los niños al final de la etapa infantil que, de ser así, convendría estudiar en profundidad.

<sup>8</sup> En su estudio utilizaron la prueba diseñada por Harte (1979) *Perceived Competence Scale for Children*. Esta prueba contiene ítems comparables a los que recoge la SSRS de Greshan y Elliot.

---

CCUATRO- CCINCO	0,2307	0,2507	0,4715	0,464
-----------------	--------	--------	--------	-------

---

Tabla 25: Significatividad al nivel del 5% entre frecuencia profesores y centros

El único centro del que tenemos datos de dos aulas en esta prueba es el centro CUNO; al estudiar qué sucede al respecto, encontramos que se dan diferencias ( $p < ,0001$ ) entre las valoraciones de cada una de las profesoras a sus alumnos en el total de la escala; probabilidad de diferencia que se mantiene en *aserción* y *cooperación* y disminuye en la escala de *autocontrol* ( $p = 0,0221$ ).

Consideramos de interés contrastar las frecuencias en el SSRS que señalan profesores y padres en la escala total y en las subescalas comunes. Somos conscientes de que estas diferencias pueden estar motivadas por múltiples causas, unas achacables a los niños y otras, a la diferente percepción de los adultos de la conducta del niño. Una primera aproximación a este estudio comparativo será conocer las puntuaciones medias alcanzadas por los niños en las diferentes subescalas y en el total, según los padres. Estos datos, que se reflejan tabla 26, nos permiten detectar cierta falta de homogeneidad entre las valoraciones de los adultos que rodean al niño.

	Padres		Profesores	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Aserción	13,534	13,639	12,97	14,05
Cooperación	10,740	11,470	12,714	14,296
Autocontrol	11,58	12,090	11,357	13,00
TOTAL ESCALA	47,77	50,00	36,952	41,111

Tabla 26: Frecuencia de conductas hábiles por padres y profesores

Para profundizar en el análisis de estas diferencias hemos determinado el índice de correlación y hemos comparado las diferencias con las determinadas por Greham y Elliot (1990) (tabla 27), lo cual nos ha permitido observar un alto paralelismo entre las correlaciones encontradas en ambas muestras, aunque, en nuestro caso, la significatividad es notablemente menor en *autocontrol* y en el *total de la escala*

	Población estadounidense Padres-profesores		Población española Padres-profesores	
	r	p	r	p
Aserción	0,16	0,02	0,23	0,05
Cooperación	0,17	0,02	0,17	0,03
Autocontrol	0,20	0,005	0,21	0,04
TOTAL ESCALA	0,25	0,0001	0,26	0,07

Tabla 27: Comparación de índices de correspondencia puntuaciones padres y profesores

Coinciden con estos datos los que nos ofrecen Patterson y Sanson (1999), tras el análisis de las correlaciones entre las escalas de padres y profesores cuando evaluaban una muestra de 75 niños australianos entre cinco y seis años; en su caso determinaron una correlación de 0,31 ( $p < 0,01$ ).

### 1.6.2. Importancia de las habilidades sociales evaluadas por padres y profesores

#### a) *Padres*

Los datos que se reflejan en la tabla 28 ponen de manifiesto que los padres pretenden que sus hijos sean asertivos, se autocontrolen, cooperen y, en último término, que sean responsables.

MUESTRA	Aserción	Cooperación	Responsabilidad	Autocontrol	TOTAL ESCALA
- Propia					
Media	14.69	13.4	12.7	13.9	54.7
Std. Dev.	3.0	2.8	2.8	3.0	10.3
- Gresham y Elliot					
Media	12.2	12.0	11.0	13.7	49.2
Std. Dev.	3.0	2.8	2.8	3.2	10.2

Tabla 28: Media y desviación típica de los valores de Importancia padres

Así mismo, a través de los datos recogidos en la tabla 28, se puede comprobar que los padres españoles conceden una mayor importancia que los padres estadounidenses a que sus hijos logren ciertas habilidades sociales, salvo el *autocontrol*.

Una de las razones que nos llevó a escoger esta prueba fue la posibilidad que ofrecía de comparar la frecuencia detectada con la importancia que padres y profesores daban a esa mismas conductas. Ahora estamos en condiciones de ver qué relación se establece. Como vemos en la tabla 29, los coeficientes de correlación entre las cuatro subescalas y la valoración global de la forma frecuencia e importancia permiten descartar con claridad la hipótesis nula, salvo en la subescala de *cooperación*. Estos datos nos permiten apuntar que –salvo en la valoración de la *cooperación*– la consistencia en la *importancia* que los padres conceden a la *aserción*, *autocontrol*, *responsabilidad* con el logro o, al menos, la manifestación de esas conductas por sus hijos.

VARIABLES	Probabilidad
Aserción: Frec. vs Impor.	0,0011
Cooperación: Frec. vs Impor.	0,2189
Autocontrol: Frec. vs Impor.	0,0024
Responsabilidad: Frec. vs Impor.	<0,0001
TOTAL ESCALA: Frec. vs Impor.	0,0032

Tabla 29: Comparación de índices de frecuencia e importancia padres

De acuerdo con estos datos, siguen siendo los mismos factores del ámbito familiar (número de hermanos, lugar en la fratría y por lo tanto edad) los que parece que determinan que los padres concedan mayor o menor importancia a que el hijo alcance un terminado nivel de habilidades sociales.

b) *Profesores*

El apartado de importancia lo cumplieron solamente las profesoras tutoras, ya que en la etapa de educación infantil son prácticamente las únicas que imparten clase en su grupo de niños. Las profesoras de uno de los centros en los que había más de un grupo optaron por dar una respuesta conjunta, ya que, debido al estilo de trabajo en el centro con talleres, aulas compartidas, etc., consideraban que también en esta área tenían un planteamiento conjunto. Contamos, por tanto, con sólo seis opciones de respuesta, entre las que hay diferencias notables, que llegan hasta 7 puntos en algunas de las escalas, las cuales se convierten en 30 en la valoración total.

Analizando la valoración de las diferentes subescalas se observa que todas las profesoras dan mayor importancia a la *aserción* que al *autocontrol*. Entre *aserción* y *cooperación* dan mayor importancia a la primera salvo dos profesoras. También entre *autocontrol* y *cooperación* escogen el *autocontrol*, salvo una profesora. Curiosamente es esta profesora la que otorga una puntuación más alta en la *escala total* y la que más valora la *cooperación*.

Muestra	Aserción	Cooperación	Autocontrol	TOTAL ESCALA
- <i>Propia</i>				
Media	14	12	12	38
Std. Dev.	2	3	1	4
- <i>Gresham y Elliot</i>				3
Media	9.6	10.4	11.7	1.8
Std. Dev.	2.6	2.3	2.4	5.9

Tabla 30: Importancia que los profesores asignan

Comparando los resultados con la muestra de Grahnam y Elliot, podemos observar que los profesores y padres españoles conceden más importancia que los estadounidenses al logro de habilidades sociales, salvo en *autocontrol* (tabla 30).

---

### 1.7. ESTILO EDUCATIVO DE LOS PADRES

Como ya hemos indicado con anterioridad, escogimos el cuestionario de Greemberger y otros para evaluar el estilo educativo de los padres. A través de este cuestionario, intentamos lograr una valoración global del estilo educativo de los padres; para ello, establecimos las categorías posibles: severo, laso, firme, indefinido y todas las combinaciones posibles, tomando, de dos en dos, las tres primeras variables. Después, señalamos los criterios cuantitativos para asignar cada niño a cada una de la categorías posibles:

- 1<sup>a</sup>) Categorías con un estilo único (Severo, Firme o Laso): Cuando la diferencia entre las puntuaciones alcanzadas sean al menos de veinte puntos entre la mayor y la más pequeña y al menos de quince puntos con la intermedia.
- 2<sup>a</sup>) Categorías con dos estilos (Severo-Firme, Severo-Laso, etc.): Cuando no se cumpla el criterio anterior y la diferencia de las dos señaladas sea de diez puntos o más con la que no aparece. Se señala en primer lugar la que tiene una puntuación más alta.
- 3<sup>a</sup>) Indefinido: Cuando no se cumpla ninguno de los criterios anteriores.

Aplicados estos criterios, las categorías encontradas y sus frecuencias fueron las que se reflejan en la tabla 31. A la vista de los resultados, queda de manifiesto que el estilo imperante es el *severo*, bien en sentido estricto bien en combinación con el *firme* y el *laso*; el resto –un nada desdeñable 34%– opta por el modelo *indefinido*.

	Frecuen.	Proporc.
Firme	74	49.33
Indefinido	51	34
Firme-Severo	12	8
Firme- Laso	12	8
Laso- Firme	1	0.66
TOTAL	150	99.99

Tabla 31: Frecuencia y porcentaje de estilos educativos paternos

Nos sorprende este alto índice de padres con un estilo severo, pero creemos que puede deberse a que los padres han contestado guiados más por la deseabilidad que por la realidad; condición favorecida por el instrumento y la forma de aplicación utilizada. Difieren estos datos de los encontrados por Factam (1991)<sup>9</sup> quien encontró, en una muestra de 1200 hogares españoles, que el estilo educativo de los padres era un 20% autoritario, un 7% Laissez-faire, un 41% inductivo y un 32% mixto. Buscar una explicación a esas diferencias resulta difícil; como hemos dicho más arriba, pueden estar causadas por el instrumento de evaluación, pero, también, cabe aceptar la propuesta de Papalia, Olds y Feldman (1997), para quienes los padres no son ni autoritarios ni permisivos ni democráticos, sino que pasan por “estados de ánimo” y reaccionan de diferente forma en las diversas situaciones, adoptando todos los tipos de paternidad.

Estos datos nos llevan a pensar que esta variable tiene una escasa validez y que sería conveniente, en otro momento, recurrir a la observación de la interacción padres-hijos o, al menos, realizar entrevistas, para clarificar las respuestas de los padres. En el cruce con las variables de identificación no se ha encontrado ningún índice de significatividad.

<sup>9</sup> Citado por Casas (1998:210).

## **2. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES CRITERIO**

La revisión de las variables criterio, antes de proceder a su contraste con las variables predictoras, nos permite profundizar en las características de la muestra y en la problemática de los sistemas de evaluación utilizados. En este caso,, sólo vamos a señalar las puntuaciones y la dispersión de estas puntuaciones, puesto que la relación con el resto de las variables se realiza en el apartado siguiente.

### **2.1. VALORACIÓN DE AYUDA POR LOS IGUALES**

Los niños comprendieron con rapidez la tarea que se les pedía, siendo alto su grado de colaboración y de atención; a pesar de esto, cuando sospechábamos que lo niños habían perdido el nivel de atención adecuado se interrumpía la tarea y se volvía a la evaluación de los compañeros en otro momento. El desigual tamaño de los grupos de clase nos obligó a tipificar las puntuaciones obtenidas; transformadas a puntuaciones  $z$  los datos de los 174 casos estudiados, nos encontramos con una distribución de los datos con una ligera asimetría (-0,319), tal y como queda reflejado en la gráfica 6.



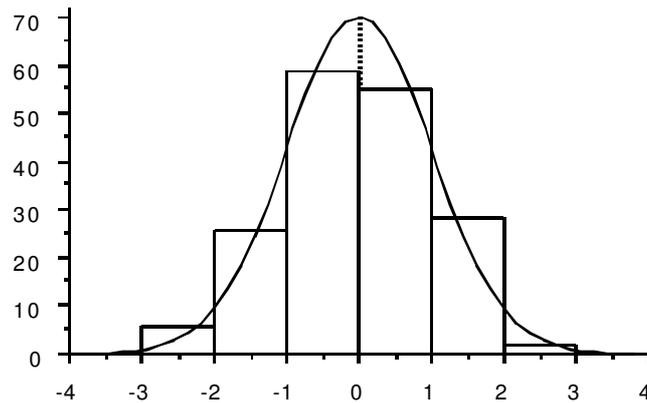


Gráfico 6: Valoración de ayuda por los iguales. Valores z

La revisión de las evaluaciones que los niños dan a sus compañeros arroja algunos datos destacables. Así, en el *grupo-aula* F la puntuación mínima es 12, lo cual refleja que, prácticamente la mitad de la clase, considera que uno de sus compañeros les ayuda cuando lo necesitan; pero, aún es más sorprendente, que en el *grupo-aula* D un niño ha sido valorado por todos sus compañeros como un niño que ayuda a otros.

## 2.2. VALORACIÓN DE AYUDA POR LOS PROFESORES

A través de una escala de apreciación las profesoras informaron de la frecuencia con la que cada uno de sus alumnos realizaba un tipo de conducta prosocial: ayudar a sus compañeros. Como refleja la tabla 32, la mayoría se decanta por valores medios (a veces, bastante o muchas), descartando los valores extremos; quizás la tendencia a utilizar categorías medias cuando se cumplimenta un cuestionario puede ser, en parte, responsable de estos datos.

---

Opciones	Número	Porcentaje
Nunca	6	3,41
A veces	45	25,56
Bastante	57	32,38
Muchas	43	24,43
Siempre	25	14,20

---

Tabla 32: Valoración de las profesoras

Nos parece destacable el porcentaje de niños que en opinión de sus profesoras *ayuda siempre* (14,20%) frente a los que *nunca ayudan* (3,41%). Del análisis de estos datos podemos concluir que los profesores consideran que la mayoría de sus alumnos realizan un número alto de conductas de ayuda a sus compañeros (71,01%), frente a los que no ayudan nunca u ocasionalmente (28,97%).

Aunque posteriormente analizaremos la relación que se establece entre esta variable y el grupo clase, no queremos dejar de señalar aquí las diferencias encontradas y el posible sesgo que ello pueda reflejar en la valoración de las profesoras. La medida de esta variable está teñida de subjetividad, ya que el nivel de exigencia para que una profesora considere que sus alumnos *ayudan* puede ser diferente al de sus compañeras. Pero, a pesar de ser conscientes de esta realidad, no esperábamos encontrarnos con diferencias tan altas. Valga como muestra de lo que decimos que solamente una de las profesoras indica que alguno de sus alumnos no ayuda nunca y llega a decirlo de seis alumnos.

### 2.3. PERFIL DE DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO: ESCALA EGOÍSTA-PROSOCIAL

La puntuación media alcanzada por los 174 niños evaluados con la escala egoísta-prosocial es de 13,77; los valores mínimos y máximos oscilan entre -32 y 48 y la desviación típica toma valores normales<sup>10</sup> (19,45).

Tal como podemos ver en la gráfica 7, en opinión de sus profesores, el conjunto de los niños estudiados son más prosociales que egoístas. Los valores de la curtosis (-0,694) y de la simetría (-0,424) de esta variable son índices de una distribución normal con ligero asimetría hacia los valores más altos de la tabla.

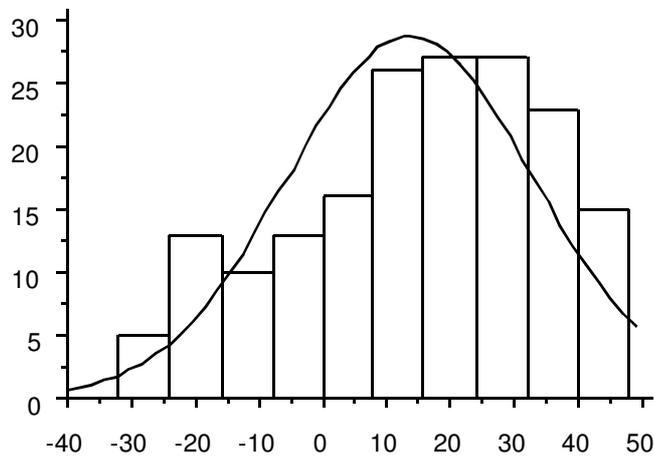


Gráfico 7: Distribución de frecuencias en PSA

<sup>10</sup> Recuérdese que las puntuaciones brutas está multiplicadas por diez, para seguir en todo las pautas de la versión francesa

Coincidiendo con el momento en el que estábamos realizando este análisis, pudimos acceder al trabajo de Dumas, Martínez, La Frenière y Dolz (1998) en el que se recogen la adaptación y la validación de la versión española de esta prueba denominada *Cuestionario de Evaluación de la Competencia Social para Preescolares*. Al contrastar esta versión con la versión propia hecha sobre el texto original francés, hemos encontrado un alto grado de coincidencia, salvo en el ítem 7: *Comparte los juguetes con otros* (en la versión propia), frente a *Cuida los juguetes*<sup>11</sup> (en la adaptación de Dumas y otros). Desconocemos la razón de este cambio que, quizás, sea debido a una revisión del cuestionario original, ya que la fechas de la versión inglesa son posteriores, como si con ello se quisiera evitar la redundancia entre los ítems 6 y 7.

Igualmente es necesario señalar las diferencias en la forma de corrección, ya que en la última versión de Dumas y otros se ha omitido multiplicar por diez. No obstante, si adaptamos nuestros datos a esta fórmula, encontramos que no se observan diferencias notables entre la media y la desviación típica en ambas muestras, tal y como se recoge en la tabla 33.

Muestra	Media	Desv.	N
Dumas y otros Versión en Inglés	1.90	1.64	172
Dumas y otros Versión en Español	1.73	1.82	242
Propia	13.77	19.45	175

Tabla 33: Descripción de los valores

<sup>11</sup> Para nuestra traducción partimos de la versión francesa y en ella la redacción de este ítem es “Partage ses jouets avec les autres enfants”, por lo que optamos por no rechazar nuestra traducción que creemos refleja adecuadamente la idea de la prueba original.

---

#### 2.4. VALORACIÓN DE AYUDA-OFRENDA A NIÑOS EN SITUACIÓN PROVOCADA: LEGO Y PUZZLE

El diseño de la situación experimental nos permitió realizar una observación sistemática de las conductas del niño que se registró en vídeo y sobre una plantilla. Para la valoración de cada niño se revisaron las imágenes del vídeo, contrastando vídeo y plantilla; en caso de contradicción se modificó el registro, dando prioridad a la observación a través del vídeo; esto fue una práctica habitual, ya que se demostró la poca fiabilidad del registro sobre la plantilla como recurso para valorar la conducta de varios niños actuando simultáneamente. Tanto para el registro en vídeo como para la evaluación posterior, se contó con una colaboradora previamente entrenada. En todos los casos se enfrentaron las dos observaciones realizadas y, en caso de desacuerdo, se visualizaba de nuevo el vídeo y se llegaba a un consenso sobre las conductas observadas.

Inicialmente, se registraron por separado las conductas que definían las categorías competitiva, acomodaticia y cooperativa en el juego de *lego* y *puzzle*, tanto si eran realizadas como recibidas. Quizás por la brevedad del juego, el número de conductas observadas ha sido bajo, pero claramente se decantan hacia las *cooperativas* o *competitivas*, siendo casi nulas las conductas *acomodaticias*. Esto datos coinciden con otros estudios<sup>12</sup> sobre la interacción en grupos con niños conocidos.

Para favorecer el análisis, optamos por agrupar las conductas de igual categoría realizadas en ambas pruebas, ya que el tipo de conducta-objetivo era el mismo. Los resultados, tras agrupar los datos, se recogen en el tabla 34, en la que se ha eliminado la columna «recibe conductas acomodaticias», porque su valor es cero.

---

<sup>12</sup> Sirva como ejemplo la investigación de García Werebe y Baudonnière (1991)

	H. Competitiva	H. Cooperativa	H. Acomodatícia	R. Competit.	R. Cooper
Media	0,468	1,637	0,762	0,820	1,310
Desviación	0,883	1,622	0,427	0,397	1,436
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	6	8	1	3	9

Tabla 34: Valores de las conductas evaluadas en situación de juego

La matriz de correlaciones entre las diversas conductas que los niños manifiestan en la situación de juego propuesta pone de manifiesto que existen correlaciones significativas entre emisión (H) y recepción (R) solamente para las conductas de cooperación (-0,133); por ello, optamos por centrarnos solamente en las conductas que el niño inicia, es decir, los análisis posteriores los realizaremos solamente con los datos de las conductas *cooperativas*, *competitivas* o *acomodaticias* que el niño realice. Nos avala en esta decisión el que en trabajos anteriores, como el realizado por Muñoz y García (1996) con una muestra del mismo nivel educativo que la nuestra, se encuentran también correlaciones significativas entre la emisión y recepción de conductas.

Hemos podido comparar la frecuencia de cada tipo de conducta con las recogidas por Rudolp y Heller (1997) en un estudio de niños de 42 a 78 meses; tanto en su estudio como en el nuestro, los niños muestran mayor frecuencia de conductas cooperativas que competitivas cuando interactúan con iguales en una situación lúdica. Para Rudolp y Heller, el 45% de las conductas observadas eran prosociales, mientras que este porcentaje llega al 53 % en nuestra observación.

## 2.5. VALORACIÓN DE LA CONDUCTA DE COMPARTIR CON UN ADULTO

En este juego se da al niño la oportunidad de compartir con el observador los materiales necesarios para completar una ficha, ya que el niño dispone de material sobrante mientras que el observador no tiene el necesario.

Los datos sugieren que hay diferencias individuales en cuanto a la generosidad con los adultos, porque un 45% no ayuda, un 20% ayuda cuando se le solicita y un 35% toma la iniciativa de ayudar, algunos de ellos (24%) en el mismo momento de darse cuenta del problema.

Leighton (1992:161) encuentra que de 116 niños, entre cuatro años y medio y cinco y medio, el 61,2 % no comparte, el 10,3% comparte al pedírselo y el 28,5% comparte espontáneamente. Comparando estos datos con los obtenidos en nuestra muestra, se observan diferencias que apuntan con claridad hacia una mayor tendencia de los niños burgaleses hacia las conductas de compartir. Las causas de estas diferencias creemos que son debidas a la distinta edad, ya que, aunque nuestra muestra sólo es un año mayor, consideramos que esta diferencia puede ser significativa en este momento evolutivo. Apoya esta idea el que en la aplicación piloto de la prueba nos dimos cuenta de la necesidad de incluir una categoría más (la correspondiente a la puntuación 3 “comparte muy rápidamente”) sobre las propuestas por Leighton, ya que, de otro forma, perdíamos una información que nos parecía importante, dada la rapidez con la que algunos niños tomaban la decisión de ayudar. En general, en toda la prueba los tiempos de referencia han sido menores que los propuestos por Leighton.

### III.- CONTRASTE

Una vez analizados los resultados y las diferentes implicaciones que algunas variables han mostrado más allá de la conducta prosocial, nos centraremos ahora en la variable nuclear de este trabajo. Estudiaremos, en primer lugar, qué relación existe entre las diferentes variables criterio y las predictoras, para considerar, después, el peso que cada una de las variables predictoras tiene sobre la conducta prosocial de los niños al finalizar la etapa infantil.

Al mismo tiempo, intentaremos determinar si las diferentes opciones tomadas para evaluar la conducta prosocial son medidas homogéneas y fácilmente agrupables, de tal forma que podamos deducir la necesidad de utilizar una evaluación multifocal o, por el contrario, que sea suficiente una evaluación unifocal para tener un conocimiento preciso del desarrollo prosocial del niño.

En los análisis que a continuación se realizan, se han incluido los datos de *compartir competitivo* y *acomodarse* por entender que, en cierta medida, son conductas alternativas a la prosocial y que, de tener un peso específico, podrían indicarnos la posible relación con uno de los polos de la conducta, aunque no se mantenga con el opuesto.

## 1. EDAD Y CONDUCTA PROSOCIAL

Resulta difícil, con el diseño de este trabajo, estudiar de forma adecuada la posible relación entre la edad y la conducta prosocial, debido al corto tramo de edad que consideramos. Los resultados nos indican que las correlaciones entre las variables *edad* y *ayuda a adultos*, *compartir cooperativo*, *compartir competitivo* y *acomodarse* no son significativos. Por el contrario, entre las variables *edad* y *ayuda a iguales*, la correlación 0,226 sí expresa significación estadística, por lo que podemos afirmar que, a medida que aumenta la edad, aumenta la ayuda otorgada a los compañeros, lo que no es de extrañar bajo la óptica de la progresiva sociabilidad, descentramiento e inserción en grupos de iguales, cohesionados a medida que el niño crece. Estos datos son coincidentes con los encontrados por Maras, Lewix y Simonds (1999).

Ya señalábamos anteriormente, que numerosos estudios ponían de manifiesto cómo en la etapa infantil, los niños mayores muestran más conductas prosociales que los más pequeños y, aunque nos mostrábamos escépticos respecto a la posibilidad de encontrar significatividad entre estas dos variables, en nuestra muestra, dada su homogeneidad, los resultados avalan los trabajos anteriores y contradicen nuestro escepticismo.

Para profundizar en el análisis de la variable edad hemos distribuido los grupos de edad en categorías, estableciendo tres grandes grupos de niños: mayores (n=42); medianos (n=80) y pequeños (n=50). Pues bien, a partir de esta

distribución, hemos realizado seis análisis Fisher con cada una de las variables nucleares de este estudio.

VARIABLES	CORRELACIÓN EDAD
Ayuda Iguales	0,226
Ayuda Adultos	-0,072
Compartir Cooperativo	0,120
Compartir Competitivo	-0,069
Acomodarse	0,074
P.S.A	0,065

Tabla 1: Correlaciones de la edad vs. variables criterio.

Los resultados reflejados en la tabla 2 confirman el análisis correlacional anterior, ya que se mantiene que tan sólo el contraste estadístico entre *edad-ayuda iguales* es significativo, a un nivel de confianza del 5%.

VARIABLES	F-test	Significación
Edad-Ayuda Iguales	3,712	p=0,0262
Edad-Ayuda Adultos	0,412	p=0,6628
Edad-Compartir Cooperativo	1,028	p=0,3601
Edad-Compartir Competitivo	1,587	p=0,2076
Edad-Acomodarse	1,803	p=0,1679
Edad-P.S.A.	0,911	p=0,4040

Tabla 2: Significación edad vs. variables criterio.

Cuando ponemos en interacción la valoración de los profesores, a propósito de la ayuda que prestan sus alumnos y la *edad* de éstos, diferenciada en tres categorías, los resultados chi-cuadrado arrojan un valor  $p=0,2076$ , por lo que podemos concluir la independencia de ambas variables.

En resumen, nos encontramos con una muestra de una edad muy homogénea, a pesar de lo cual la edad parece afectar a la *valoración de iguales* y a la valoración de los profesores, realizada a través de la escala de apreciación.

Estos datos están en consonancia con los encontrados con Farver y Branstetter (1994) y contradicen los de Dumas, Martínez, La Frenière y Dolz (1998) para quienes el aumento de la edad conlleva mayores niveles de competencia social, aunque con las reservas indicadas.

## 2. SEXO Y CONDUCTA PROSOCIAL

La categoría *sexo*, tomada cualitativamente, nos permite realizar estudios de significatividad con nuestras variables cuantitativas; en la tabla 3 se recogen los valores *F* y la significatividad entre estas variables.

VARIABLES	F-test	Significación
Sexo-Ayuda Iguales	4,568	p=0,0340
Sexo-Ayuda Adultos	0,581	p=0,4469
Sexo-Compartir Cooperativo	2,407	p=0,1227
Sexo-Compartir Competitivo	3,110	p=0,0796
Sexo-Acomodarse	0,708	p=0,4014
Sexo- P.S.A.	9,079	p=0,0030

Tabla 3: Significatividad sexo vs. variables criterio.

Como puede verse solamente son significativos los valores de la *ayuda iguales* y el *perfil socioafectivo*. Podríamos argumentar que, en las variables *ayuda a adultos*, *compartir cooperativo*, *compartir competitivo* y *acomodarse*, los niños y niñas son iguales; pero su conducta se diferencia netamente cuando se trata de ayudar a iguales en situaciones de la vida diaria; en estos casos, las niñas son más prosociales con los iguales que los niños. Apoya esta idea el que tanto la evaluación de los iguales como la otorgada por los profesores a través del cuestionario PSA expresen un índice de significatividad de al menos del 95%. En cambio, este argumento pierde peso, ya que los valores chi-cuadrado entre el género y la *valoración del profesor* no son significativos (p=0,2081); por lo tanto,

---

parece ser que los profesores no observan diferencias entre niños y niñas a propósito de la conducta de ayuda en el ámbito escolar, a pesar de considerar que las niñas son más prosociales y los niños, más egoístas.

Teniendo en cuenta que los niños son ligeramente mayores que las niñas (cf.7.2), el hecho de encontrar una relación similar entre las variables *edad* y *sexo* con las variables criterio contribuye a reforzar la idea de que las niñas son más prosociales que los niños. Es decir, aceptando que son los más mayores y las niñas quienes ayudan más; las niñas deben hacer más explícitas sus conductas para conseguir destacar, porque las encuestadas tienen menor edad que los niños.

La discrepancia entre datos parece ser frecuente en investigaciones de este tipo. Así, mientras Iannotti (1985) señaló que no encontraba diferencias significativas entre niños y niñas respecto a la ayuda a adultos o la valoración de los profesores con independencia de que sean evaluadas en situaciones naturales o de laboratorio. Tomada y Schneider (1997), por su parte, confirman la no diferenciación de género en las nominaciones de los profesores. Por el contrario, Dumas, Martínez, La Frenière y Dolz (1998), al estudiar los efectos del género, encontraron que la diferencia de género provocaba diferencias significativas, tanto en el total de la prueba, como en la escala egoísta prosocial.

También López, Apodaca, Ezeiza, Etxebarría, Fuentes y Ortiz (1998), con una muestra española de niños de 4a. 9 m., establecieron que los informes de los compañeros revelaban que percibían a las niñas como más prosociales que a los niños y, cuando los informantes eran los profesores, no detectaban diferencias entre niños y niñas.

### 3. CENTRO DE ESTUDIOS, GRUPO CLASE Y CONDUCTA PROSOCIAL

Recuérdese que tenemos cinco centros de estudio, siendo el centro CTRES el que escolariza un mayor número muestral (75 niños) y el CCUATRO, el que es menos representativo en nuestro estudio (n=12).

Pues bien, los contrastes de estas variables no arrojan resultados estadísticamente significativos en *ayuda adultos* y *compartir cooperativo*, pero sí en *ayuda a iguales*, *compartir competitivo* y *acomodarse* y en el *perfil socioafectivo* (tabla 4).

VARIABLES	F-test	Significación
Centro-Ayuda Iguales	24,168	p=0,0001
Centro-Ayuda Adultos	1,739	p=0,1437
Centro-Compartir Cooperativo	1,397	p=0,2371
Centro-Compartir Competitivo	5,701	p=0,0003
Centro-Acomodarse	2,412	p=0,0511
Centro- P.S.A.	5,780	p=0,0002

Tabla 4: Significatividad centro vs. variables criterio

De entrada, podemos afirmar que los alumnos del CTRES, seguidos del CCINCO, ayudan más a sus iguales que los del CCUATRO. Además, los alumnos del CCUATRO y CDOS, son significativamente más competitivos que los procedentes del CUNO y del CTRES. Finalmente, los alumnos del CUNO son los

que manifiestan tasas de conductas *acomodarse* y *compartir competitivo* más bajas en los juegos.(gráfico 1)

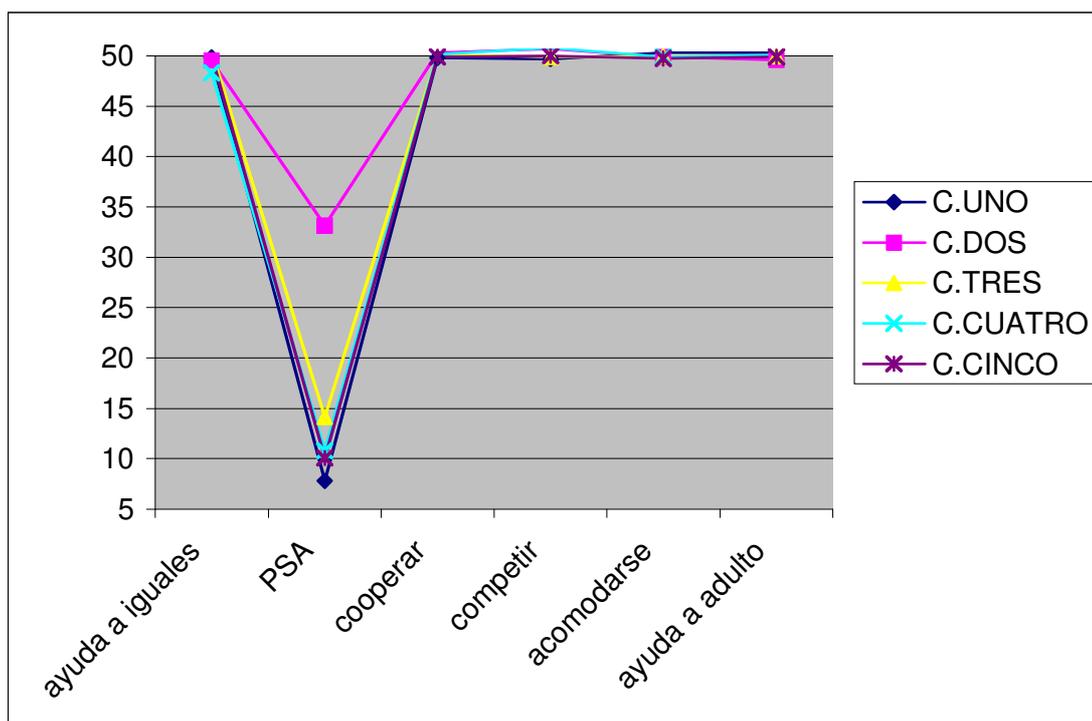


Gráfico 1: Valores criterio y centro de estudios

Estas diferencias encontradas a nivel de centros se refleja también en los *grupos-aula* que en su caso hay en cada uno de los *centros* (gráfico 1 y 2). Así el ANOVA entre *ayuda iguales* y *grupo aula* arroja contrastes significativos, de, al menos, el 95% entre todos los grupos, salvo el A con B, C, D y H; B con C; D con H y E con F.

También encontramos que los niños de la clase A realizan menos conductas de *compartir cooperativo* en la situación de juego con sus compañeros que el resto; estas diferencias llegan a ser significativas al nivel del 95% con los niños del aula C y F. Respecto a las conductas *compartir competitivas* podemos establecer tres grupos: los que menos conductas realizan son los grupos A, B y D;

en el nivel intermedio están los grupos *F* y *H* mientras que los que realizan más conductas competitivas son los grupos *C* y *G*. En esta variable las diferencias son significativas, al menos al nivel del 95%, entre los niños de los dos grupos más competitivos con todos los otros.

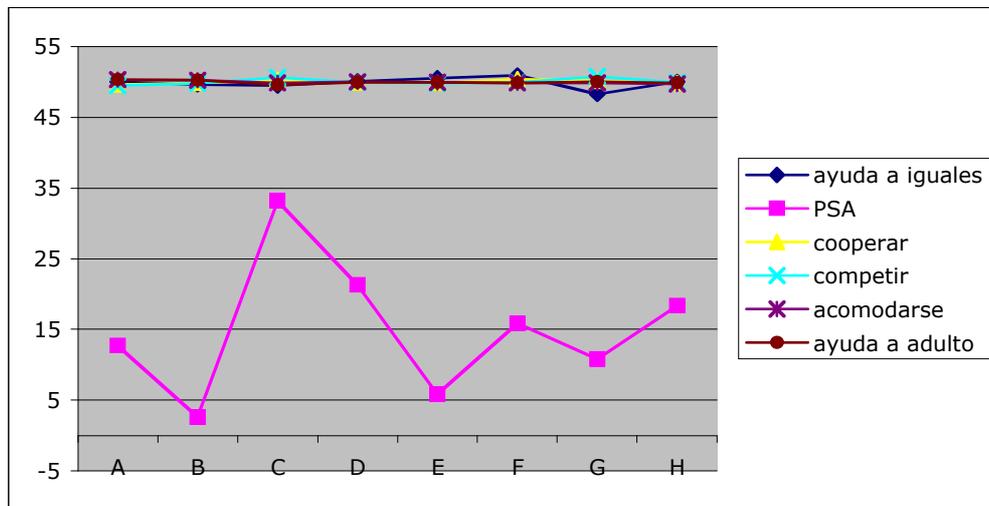


Gráfico 2: Valores criterios y grupo clase

La relación entre la variable *centro escolar* y la valoración de prosociabilidad otorgada por el profesor es muy alta en las dos registros realizadas. Así, la correlación entre *valoración del profesor* y el *centro* alcanza una probabilidad de 0,0018 y el ANOVA entre *centro escolar* y *PSA*, como veíamos en la tabla 4, llega a ser de 0,0002. Pero, recuérdese lo que comentamos en el apartado II.2.3. sobre la posible subjetividad de estas valoraciones.

Respecto al *perfil de desarrollo social* las diferencias son notables, tanto si comparamos los *centros* como las *aulas*. El grupo de niños que, en opinión de la profesora, alcanzan un nivel de desarrollo socioafectivo más elevado corresponde al centro CDOS, siendo significativas varias de las diferencias con los otros centros, tal como refleja la tabla 5.

VARIABLES	Significatividad
CDOS- CUNO	p=0,0001
CDOS - CCUATRO	p=0,0027
CDOS - CCTRES	p=0,0004
CDOS - CCINCO	p=0,0003

Tabla 5: Significatividad de PSA vs. centros

El análisis de las puntuaciones clases a clase contribuye a clarificar la relación entre la evaluación de las profesoras y el desarrollo prosocial de sus alumnos. También aquí se observa un paralelismo entre los dos sistemas de evaluación; en ambos casos, *valoración profesor* y *PSA*, podemos descartar la hipótesis nula ( $p < 0,0001$ ). Los valores de Fisher con las categorías de PSA y grupo clase señalan niveles de significatividad para el 39.28% de las combinaciones posibles.

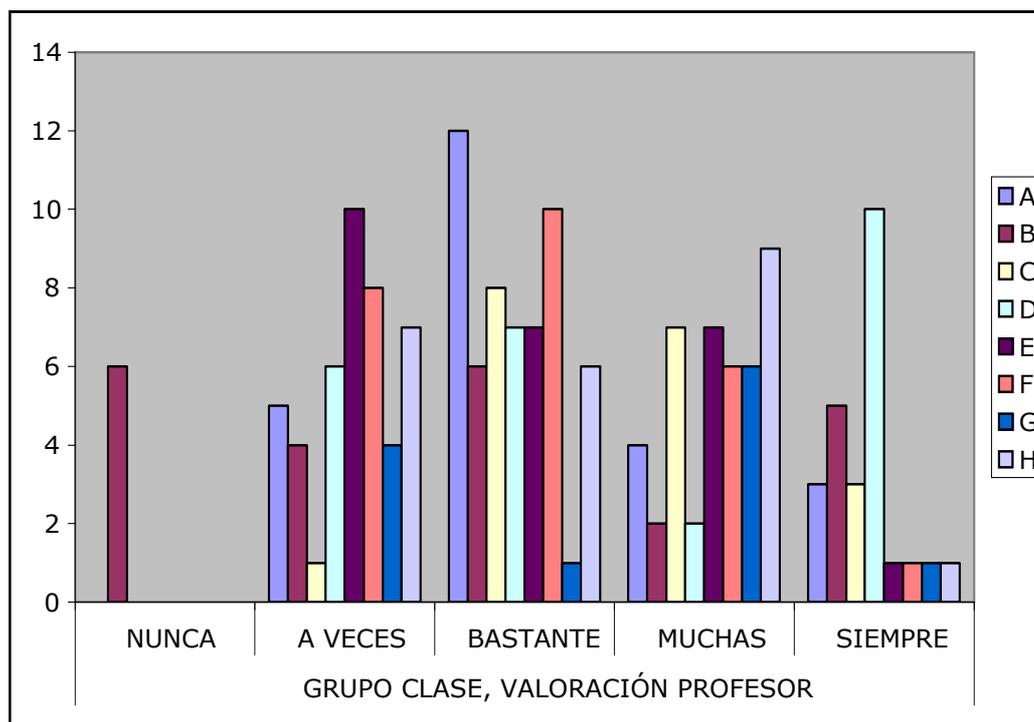


Gráfico 3: Valores grupo clase y valoración profesor

---

Estos resultados nos llevan a pensar que la asistencia a un centro escolar u otro, o mejor quizás, a una clase u otra puede ser un factor determinante en el desarrollo prosocial, ya que algunas de las variables criterio alcanzan valores marcadamente diferentes y difícilmente achacables al azar. Si bien ante las valoraciones de las profesoras cabe plantearse si las diferencias se deben más a una percepción subjetiva de la profesora que a una realidad objetiva; en el caso de los compañeros o de las situaciones de juego no se sostiene este argumento de subjetividad de los informantes. Por lo tanto, aunque nos inclinamos a pensar – como ya se apuntaba al estudiar los datos de otras variables evaluadas por las profesoras– que las diferencias surgen de criterios subjetivos, no queremos dejar de señalar que consideramos que la influencia de la interacción con la profesora es fundamental en la configuración de este aspecto del desarrollo infantil; incluso, la apreciación que el profesorado realiza, con independencia de que sea objetiva o subjetiva, contribuye activamente al desarrollo infantil, debido al papel que juegan las expectativas del profesor y su relación, tanto con el currículum oculto como con el explícito. Estas expectativas y este estilo de interacción son los que consiguen establecer las diferencias intergrupos, en especial, cuando todas las profesoras han sido tutoras de sus alumnos durante toda su escolarización en educación infantil, como ocurre en nuestro caso.

#### 4. NÚMERO DE HERMANOS, LUGAR EN LA FRATRÍA Y CONDUCTA PROSOCIAL

Como hemos indicado, 46 sujetos eran hijos únicos, 94 tenían un hermano, 16 pertenecían a un núcleo de 3 hermanos y 20 niños procedían de familias de 4 y/o más hermanos. Pues bien, la tabla 6, indica los valores F y su significatividad para cada una de las seis variables criterio.

VARIABLES	F-test	Significación
Número Hermanos-Ayuda Iguales	2,009	p=0,1145
Número Hermanos-Ayuda a Adultos	1,072	p=0,3624
Número Hermanos-Compartir Cooperativo	0,223	p=0,8800
Número Hermanos-Compartir Competitivo	2,611	p=0,0531
Número Hermanos-Acomodarse	1,747	p=0,1593
Número Hermanos-P.S.A.	1,138	p=0,3352

Tabla 6: Significatividad número de hermanos vs. variables criterio.

Obsérvese como esta variable no arroja ni una sola diferencia significativa, ni tan siquiera al 5%. Es decir, el estar en una familia numerosa o el ser hijo único, no determina la conducta prosocial. En todo caso, las tendencias más nítidas aparecen en relación con *compartir competitivo*, donde la significación estadística se aproxima al 5%.

Hemos observado que la conducta *compartir competitivo* es bajo en los unigénitos y familias de dos hijos; pero esta conducta se incrementa cuando los hijos son tres o más. Esta parece ser una relación enmascarada pero real, por lo

que es posible que, con ligeras modificaciones de nuestro tamaño muestral y con una escala de recogida de datos más compleja, estas relaciones fueran más nítidas, tal y como tradicionalmente han venido señalando los estudios pertinentes.

Las puntuaciones en el *PSA* parecen confirmar este planteamiento, porque, aunque tampoco el análisis de la varianza arroje índices de significatividad, la comparación entre categorías muestra diferencias significativas al nivel del 95% entre los primogénitos y los que ocupan lugares intermedios.

Por lo que respecta al *lugar en la fratría*, consideramos aquí tres posiciones en el orden familiar; ser el primero de los hijos (n=84), el último (n=74), o bien ocupar posiciones intermedias (n=18). La tabla 7, expresa los valores F y la ausencia de diferencias significativas. De nuevo, nuestros resultados quedan neutralizados y reducidos a la aleatoriedad estadística. En cualquier caso, la mayor significatividad la encontramos en *ayuda a iguales*, donde podemos comprobar que la tendencia es favorable al *primero* de los hijos; se podría decir que los primeros ayudan más que los últimos, en nuestro caso, que los hermanos mayores ayudan más que los pequeños, lo cual es bastante lógico sobre todo si atendemos a los segmentos de edad que estamos estudiando.

VARIABLES	F-test	Significación
Lugar Fratría -Ayuda Iguales	2,155	p=0,1189
Lugar Fratría -Ayuda Adultos	0,309	p=0,7349
Lugar Fratría-Compartir Competitivo	1,200	p=0,3038
Lugar Fratría-Compartir Cooperativo	1,919	p=0,1499
Lugar Fratría-Acomodarse	0,421	p=0,6569
Lugar Fratría-P.S.A.	2,304	p=0,1029

Tabla 7: Significatividad lugar en la fratría vs. variables criterio

La *valoración del profesor* no difiere según el *número de hermanos* (p=0,6039) o del *lugar que ocupa en la fratría* (p=0,0886), aunque este segundo aspecto parece tener una mayor relevancia.

Finalmente, el *número de hermanos* correlaciona negativamente con la *ayuda a iguales* (r=-0,119), con la *ayuda a adultos* (r=-0,10), con *compartir*

*competitivo* ( $r=-0,16$ ) y con *compartir cooperativo* ( $r=-0,13$ ). La conducta es patognomónica: a medida que aumenta el número de hermanos, la conducta prosocial disminuye. Esta relación no es fácil de explicar y quizás merecería un estudio más detenido a pesar de que la media de hijos por familia lo hace cada día más difícil. Atreviéndonos a buscar algunas razones pensamos que puede deberse al menor peso del modelo paterno o a la mayor autonomía de los hijos de familias numerosas o que debido a que en el contexto familiar están obligados a asumir más colaboración la eluden en otros contextos.

## 5. AUTOCONCEPTO Y CONDUCTA PROSOCIAL

En nuestra muestra, el *autoconcepto* se revela como una variable discriminativa respecto a la *ayuda a iguales*, pero en relación al resto de las variables criterio, según los datos que aparecen en la tabla 8.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Autoconcepto-Ayuda Iguales	7,808	p=0,0006
Autoconcepto-Ayuda Adulto	0,650	p=0,4661
Autoconcepto-Compartir Cooperativo	1,330	p=0,4274
Autoconcepto-Compartir competitivo	0,243	p=0,5090
Autoconcepto-Acomodarse	0,511	p=0,5185
Autoconcepto-PSA	0,177	p=0,8381

Tabla 8: Significatividad de autoconcepto vs. las variables criterio

Los niños que puntúan alto en *ayuda a iguales* tienen significativamente un *autoconcepto* superior al de los niños con puntuaciones medias ( $p=0,0078$ ) o bajas en ayuda ( $p=0,0001$ ), manteniéndose esta relación entre los que son valorados como medios en *autoconcepto* y los de baja ayuda ( $p=0,0248$ ). Así mismo, aunque no son significativas, se mantiene una relación directa entre las categorías *del perfil egoísta prosocial* con el *autoconcepto*; es decir, los niños más egoístas tienen un *autoconcepto* más bajo; son más prosociales, en opinión de sus profesoras (gráfico 4), los que tienen un *autoconcepto* más alto.

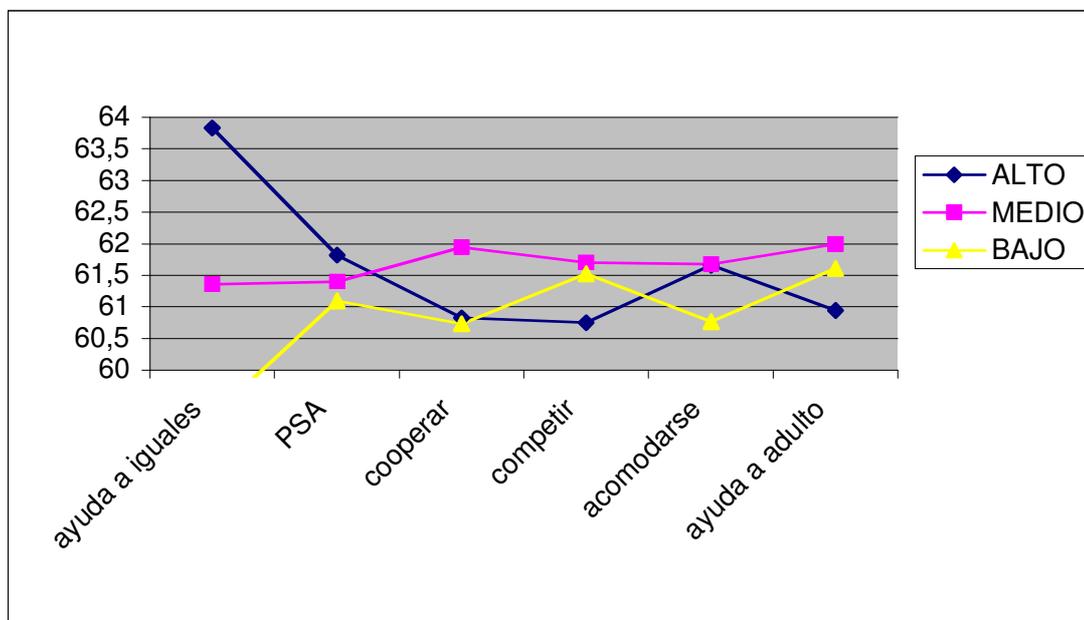


Gráfico 4: Valores criterio y autoconcepto

En la situación de juego se comprueba que los valores más bajos en *compartir cooperativo* y *acomodarse* se corresponden con menor *autoconcepto*, mientras que los niños más *competitivos* son los que tienen un menor *autoconcepto*. Esta relación era esperable a la luz de otros trabajos anteriores. Menos previsible era que los valores medios de las tres conductas se correspondieran con niveles altos de *autoconcepto*, pero creemos que, dada la proximidad entre las puntuaciones del grupo bajo o alto, es conveniente no tenerlo en cuenta, según cada caso, y resaltar sólo las relaciones entre los grupos extremos.

La *valoración del profesor* a través del sociograma sigue una relación equívoca con el autoconcepto y, en ningún sentido, significativa ( $p=0,7818$ ), aunque también se cumple que los que se sitúan en las categorías más bajas de la escala (*nunca, a veces*) son los que tienen un *autoconcepto* más bajo.

De todo lo anterior se desprende que el autoconcepto sólo actúa como predictor de la conducta de ayuda cuando los informantes son los compañeros de clase y que, en las otras situaciones estudiadas, la relación más frecuente es que los niños con mayor autoconcepto son los más prosociales, mientras que los más competitivos muestran menor autoconcepto.

## 6. TIPO DE APEGO Y CONDUCTA PROSOCIAL

La variable *apego* ha sido estudiada bajo la siguiente distribución de categorías: *claramente seguro*, *claramente inseguro*, *relativamente seguro* y *relativamente inseguro*. Pues bien, la tabla 9, refleja que, frente a lo que cabía esperar a la luz de las revisiones teórica los ANOVAS entre las puntuaciones en esta variable y las seis variables nominales que hemos definido como criterio, no se encuentra ninguna relación significativa al nivel de confianza del 95%.

La comparación por categorías sólo indica una diferencia de medias significativa ( $p=0,0158$ ) para la variable *ayuda a iguales* entre el *apego claramente seguro* y el *relativamente inseguro*, en el sentido que cabía esperar de que los niños que han desarrollado un apego más seguro son los que más ayudas manifiestan a sus iguales.

VARIABLES	F-test	Significación
Apego-Ayuda Iguales	2,300	$p=0,0792$
Apego-Ayuda Adultos	0,183	$p=0,9028$
Apego-Compartir Cooperativo	0,751	$p=0,5233$
Apego-Compartir Competitivo	0,093	$p=0,9639$
Apego-Acomodarse	0,525	$p=0,6660$
Apego-P.S.A.	1,622	$p=0,1862$

Tabla 9: Significatividad tipo de apego vs. variables criterio.

A pesar de la no significativa al analizar la relación entre las diversas variables encontramos indicadores interesantes. Así los niños que en nuestro estudio prestan mayor *ayuda a adultos* y los en el juego tienen una conducta más *cooperativa* son los que tienen un *apego claramente seguro*; los que se *acomodan* más a las propuestas de sus compañeros son los que tienen un *apego* menos definido, es decir se sitúan en la categoría *relativamente seguro* o *inseguro* y finalmente los que han desarrollado un *apego claramente inseguro* manifiestan en la situación de juego planteada más *conductas competitivas* con sus compañeros.

La valoración del profesor arroja un valor chi-cuadrado de 9,70 ( $p=0,6423$ ) y el perfil egoísta-prosocial, como se refleja en la tabla 9, tampoco es significativo. Al intentar conocer en qué sentido se establece la relación, nos encontramos con datos que no podemos dejar de considerar como sorprendentes. Así, por ejemplo, encontramos con que los niños más prosociales, evaluados a través del *PSA*, son los que manifiestan un *apego relativamente inseguro*, llegando esta diferencia a ser significativa (valor de  $F. 8,274$ ) con los niños que manifiestan *apego relativamente seguro*. No es fácil dar una explicación de estos resultados; la primera opción es pensar en el sesgo, que ya hemos apuntado más arriba, de las profesoras a la hora de enjuiciar a sus alumnos; la segunda sería considerar el papel que puede jugar la variable edad (recuérdese que, en el apartado relativo a la descripción de variable predictoras, señalamos que las diferencias en el tipo de apego entre centros se debía a la diferencia de edad).

Los datos parecen coincidentes con los encontrados por López, Apodaka, Ezeiza, Etxeberría, Fuentes y Ortiz (1998) quienes determinaron, utilizando las mismas pruebas que nosotros para evaluar el apego, la valoración por iguales, la valoración por los profesores y el *PSA*, unos índices de correlación no significativos entre los indicadores de prosociabilidad y el apego que el niño manifiesta a la edad de 4a. 9m. Sólo encontraron coeficientes significativos entre el apego y la conducta prosocial, observada en las interacciones que se dan entre los niños durante el recreo, situación próxima a la nuestra de compartir objetos con niños en situación de juego.

## 7. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y CONDUCTA PROSOCIAL

Como ya indicamos en el apartado correspondiente debemos tener en cuenta, dado su bajo índice de correlación, todas las medidas de la competencia comunicativa; por ello, vamos a ir analizando una a una su peso como variables explicativas de las diversas variables criterio.

En relación a la valoración de *ayuda por los iguales*, solamente, arrojan puntuaciones estadísticamente significativas *comprensión* y *Total USO* (tabla 10).

Se puede decir, sin lugar a dudas, que, conforme aumenta la puntuación en *comprensión*, aumenta la *conducta de ayuda a iguales*, llegando a encontrar valores Fisher y Sheffe significativos entre la categorías alta con media ( $p=0,0063$ ) y baja ( $p=0,0049$ ). Similar relación se encuentra con la valoración global, *Total USO*, siendo, en este caso, los índices de probabilidad de 0,0226 en alto/medio y de 0,0291 en alto/bajo.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Iguales-Orden	0,120	$p=0,7060$
Ayuda Iguales-Contenido	1,412	$p=0,2479$
Ayuda Iguales-Forma	2,067	$p=0,1297$
Ayuda Iguales-Metáfora	1,231	$p=0,2945$
Ayuda Iguales-Comprensión	4,865	$p=0,0088$
Ayuda Iguales-Planificación	0,302	$p=0,7396$
Ayuda Iguales-Total USO-6	3,126	$p=0,0464$

Tabla 10: Significatividad de competencia comunicativa vs. ayuda a iguales.

En todas la variables ocurre que los niños con mejor desempeño son mas reconocidos como prosociales por sus compañeros. El gráfico 5 expresa la nítida relación que se observa y hace patente que los niños del grupo alto en prosociabilidad lideran las puntuaciones en *comprensión, planificación, forma y Total USO*; por el contrario, los niños del grupo bajo en ayuda prosocial a iguales, son los que menor puntuación alcanzan en esas cuatro variables.

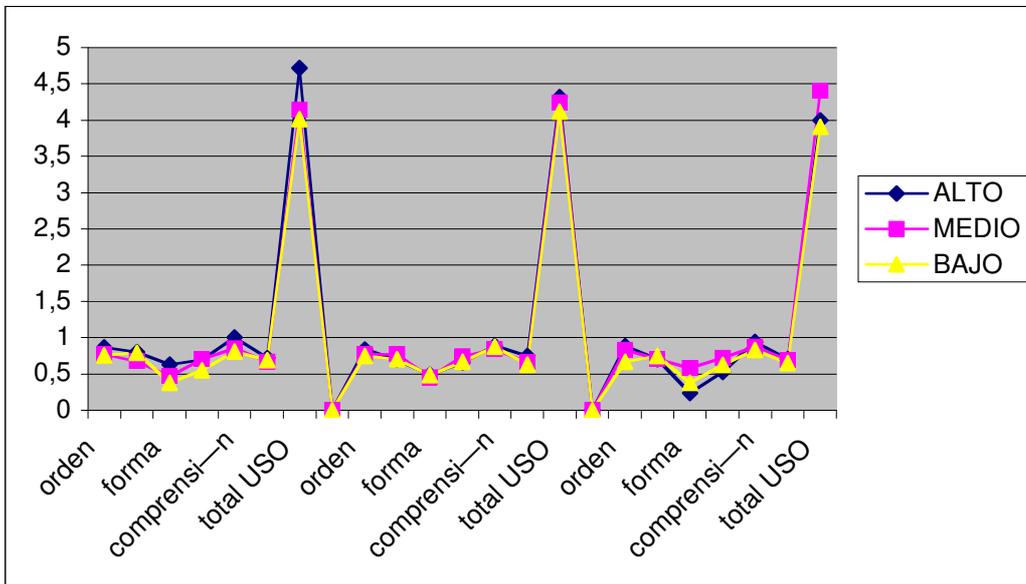


Gráfico 5: Ayuda a iguales, ayuda a adultos y cooperar lenguaje.

En relación con la *ayuda a adultos*, estas variables no son relevantes, tal y como se puede observan en la tabla 11.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Adultos - Orden	0,846	p=0,4309
Ayuda Adultos - Contenido	0,305	p=0,7376
Ayuda Adultos - Forma	0,070	p=0,9325
Ayuda Adultos - Metáfora	0,375	p=0,6881
Ayuda Adultos - Comprensión	0,377	p=0,6866
Ayuda Adultos - Planificación	2,830	p=0,0618
Ayuda Adultos - Total USO-6	0,471	p=0,6253

Tabla 11: Significatividad de las variables competencia comunicativa versus ayuda adultos.

Salvo *planificación* no se aprecia ninguna relación significativa entre las tres categorías de *ayuda a adultos* y las diferentes evaluaciones del lenguaje y en este caso solamente la comparación entre los niveles alto y bajo arroja valores Fisher significativos.(gráfico 5)

En lo relativo al *compartir cooperativo*, las variables *orden*, *forma* y *Total USO* contribuyen para pronosticar una mayor o menor ayuda de los niños a los adultos (tabla 12 y gráfico 5).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir cooperativo - Orden	3,210	p=0,0428
Compartir cooperativo - Contenido	0,153	p=0,8579
Compartir cooperativo - Forma	5,241	p=0,0062
Compartir cooperativo - Metáfora	1,512	p=0,2234
Compartir cooperativo - Comprensión	1,139	p=0,3227
Compartir cooperativo - Planificación	0,271	p=0,7633
Compartir cooperativo - Total USO-6	3,092	p=0,0480

Tabla 12: Significatividad compartir cooperativo vs. competencia comunicativa

*Forma*, que es la variable más significativa nos ofrece, sin embargo, unos datos de difícil comprensión. Los valores más altos en esta subprueba los obtienen los niños que determinan la categoría de cooperación media; las diferencias con las dos categorías restantes llegan a alcanzar valores Fisher significativos). En cambio en *forma* y *Total USO* la relación es directa de forma que los niños que más cooperan con sus compañeros son los que mayor capacidad de comunicación siendo los índices de probabilidad los que se señalan en la tabla 13

VARIABLE	Probabilidad
Compartir cooperativo - Orden	Medio vs. Bajo 0,0211
Compartir cooperativo - Forma	Alto vs. Medio 0,0085
	Medio vs. Bajo 0,0197
Compartir cooperativo - Total USO-6	Medio vs. Bajo 0,0197

Tabla 13: Significatividad categorías de competencia comunicativa

Obsérvese como las relaciones ofrecen aquí una concomitancia incierta según las subescalas de que se trate (gráfico 6).

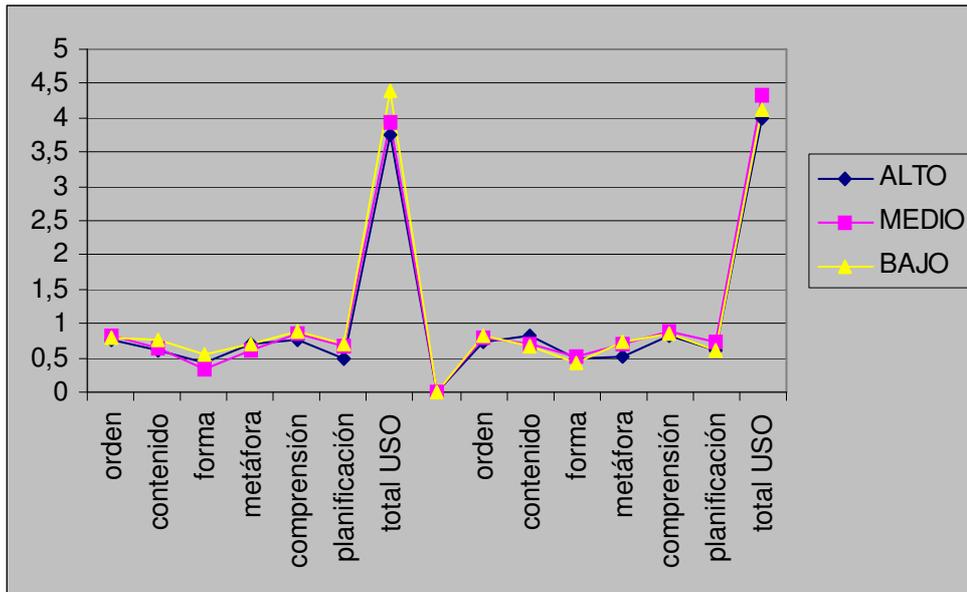


Gráfico 6: Competir, acomodarse y lenguaje

Sobre la conducta compartir competitivo de niños y niñas (tabla 14) muestran capacidad predictiva *planificación* y *Total USO*.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir competitivo - Orden	0,362	p=0,6950
Compartir competitivo - Contenido	1,162	p=0,3154
Compartir competitivo - Forma	2,804	p=0,0634
Compartir competitivo - Metáfora	0,646	p=0,5254
Compartir competitivo - Comprensión	2,046	p=0,1325
Compartir competitivo - Planificación	3,975	p=0,0206
Compartir competitivo - Total USO-6	3,254	p=0,0411

Tabla 14: Significatividad de compartir competitivo vs. competencia comunicativa

Una consideración especial merece las variables *contenido*, *comprensión*, *planificación* y *Total USO* cuya orientación es netamente causal: a medida que

sus valores aumenten, la respuesta *competitiva* disminuye (gráfico 6). Estos resultados concluyentes respecto a la planificación y la respuesta competitiva, son solo estadísticamente significativos entre algunas categorías (tabla 15) pero apuntan a diferencias claramente unívocas. En *orden* y *metáfora* la relación no es unidireccional pero se mantiene que la mayor capacidad se corresponde con un menor número de conductas competitivas.

VARIABLE	Probabilidad
Compartir competitivo - Forma	Medio vs.Bajo 0,0208
Compartir competitivo - Comprensión	Alto vs.Bajo 0,0454
Compartir competitivo - Planificación	Alto vs.Bajo 0,0060

Tabla 15: Significatividad categorías competencia comunicativa

Finalmente, la variable dependiente *acomodarse* no encuentra explicación antecedente en ninguna de las variables relacionadas con la competencia comunicativa (tabla 16). Así mismo las diferencias de medias entre las categoría alto, medio y bajo de la variable criterio no llegan a ser significativa en ninguna de las combinaciones posibles. Por todo ello podemos decir que la competencia comunicativa parece no tener valor predictivo de las conductas acomodaticias de los niños frente a los iguales.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Acomodarse - Orden	0,679	p=0,5087
Acomodarse - Contenido	0,930	p=0,3966
Acomodarse - Forma	0,455	p=0,6352
Acomodarse - Metáfora	1,933	p=0,1480
Acomodarse - Comprensión	0,724	p=0,4861
Acomodarse - Planificación	2,925	p=0,0565
Acomodarse - Total USO-6	1,046	p=0,3535

Tabla 16: Significatividad acomodarse vs. competencia comunicativa

Pasemos a analizar que relación mantienen las evaluaciones de los profesores con la competencia comunicativa. Como se refleja en las tablas 17 y 18 tampoco en el *PSA* o en la *valoración del profesor* el ANOVA entre los diversos

aspectos que determinan la competencia comunicativa arroja ninguna relación que permita reconocer un valor predictivo a la competencia comunicativa.

VARIABLES	F-test	Significatividad
PSA- Orden	1,172	p=0,3120
PSA- Contenido	5,050	p=0,6043
PSA- Forma	0,171	p=0,4925
PSA- Metáfora	0,151	p=0,9849
PSA- Comprensión	0,239	p=0,7877
PSA- Planificación	2,18	p=0,1162
PSA-Total USO-6	0719	p=0,4885

Tabla 17: Significatividad de PSA vs. competencia comunicativa.

En ambos casos la relación es dispar no pudiendo establecer una relación causal clara salvo en *metáfora* y *planificación* con *PSA* y *comprensión* con *valoración del profesor*. Llegan a ser significativas las diferencias entre los valores de la categoría alta y baja en la relación entre el *PSA* y *Planificación* (p=0,0405) y entre las categorías a veces-muchas y a veces-siempre de la *valoración del profesor* con *orden*, probabilidad 0,0366 y 0,0099 respectivamente; también entre las categorías a veces-siempre y *Total USO* con una probabilidad de 0,0310.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Valoración profesor - Orden	2,035	p=0,0917
Valoración profesor- Contenido	1,422	p=0,2288
Valoración profesor- Forma	0,898	p=0,4664
Valoración profesor- Metáfora	0,907	p=0,4614
Valoración profesor- Comprensión	0,523	p=0,7189
Valoración profesor- Planificación	1,004	p=0,4068
Valoración profesor- Total USO	1,095	p=0,3609

Tabla 18: Significatividad de valoración profesor vs. competencia comunicativa.

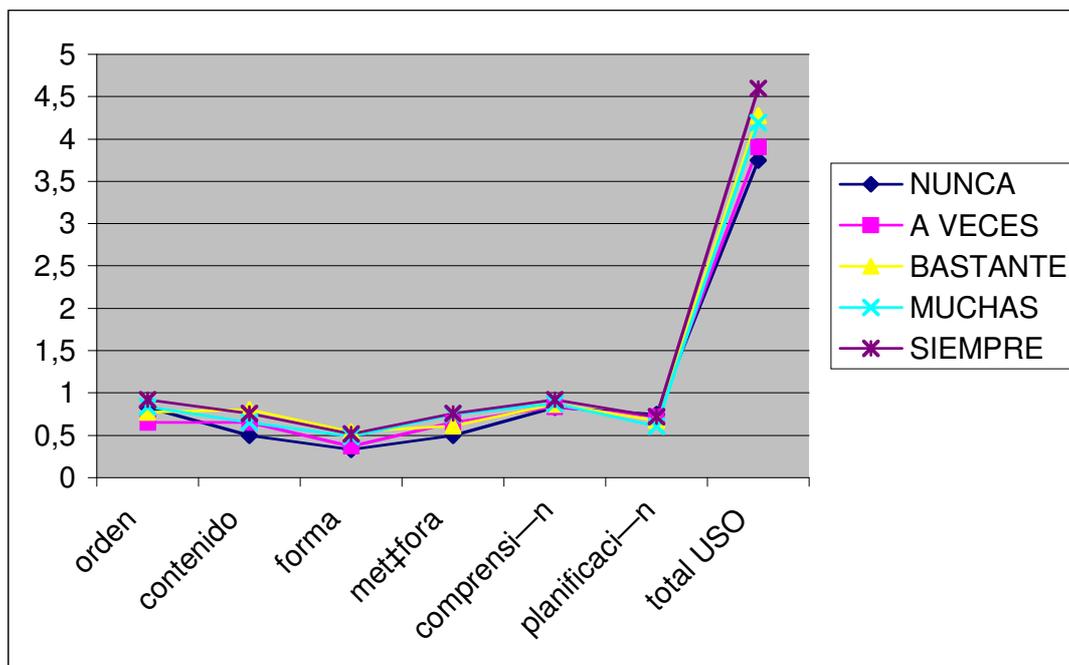


Gráfico 7: Valoración profesor y competencia comunicativa

Como resumen podemos decir que la competencia comunicativa no se muestra como una variable con fuerza explicativa de la conducta prosocial, con independencia de algunas relaciones globales los datos parecen demostrar que un buen nivel de capacidad en el uso del lenguaje oral puede estar en la base tanto de las conductas de ayuda como de las egoístas o de las agresivas.

No obstante dado que la mayor relación se da con la *ayuda a iguales* y en concreto con la subprueba de *comprensión*, cabría pensar que realmente aquellos niños que comprenden mejor las situaciones sociales sirviéndose del lenguaje pueden también comprender mejor las necesidades de los compañeros y por tanto ser más eficaces al prestarles ayuda.

Queremos hacer notar, también, que ha sido *Total USO*, la variable que ha alcanzado niveles de significatividad con más variables criterio, por lo que parece que es el conjunto de habilidades la que marca las interacciones sociales más que una de ellas tomadas aisladamente.

**8. CAPACIDAD DE TOMA DE PERSPECTIVA COGNITIVA Y AFECTIVA Y CONDUCTA PROSOCIAL**

La variable interdependiente *toma de perspectiva cognitiva o afectiva – Chinos y Cuentos–*, no pronostica ningún tipo de discriminación comportamental en las variables criterio (tabla 19).

VARIABLES	F-test	Significatividad
T. P. cognitiva-Ayuda Iguales	2,049	p=0,1320
T. P. afectiva-Ayuda Iguales	0,788	p=0,4564
T. P. cognitiva- Ayuda Adultos	0,012	p=0,9880
T. P. afectiva-Ayuda Adultos	0,062	p=0,9397
T. P. cognitiva-Comp. Cooperativo	0,759	p=0,4695
T. P. afectiva-Comp. Cooperativo	1,678	p=0,1898
T. P. cognitiva-Comp. competitivo	0,535	p=0,5867
T. P. afectiva-Comp. competitivo	1,059	p=0,3492
T. P. cognitiva-Acomodarse	0,160	p=0,8521
T. P. afectiva-Acomodarse	0,723	p=0,4866
T. P. cognitiva-Valorac. profesor	0,633	p=0,6395
T. P. afectiva-Valorac. profesor	0,556	p=0,6946
T. P. cognitiva-P.S.A	0,601	p=0,5493
T. P. afectiva-P.S.A.	0,471	p=0,6254

Tabla 19: Significatividad de toma de perspectiva cognitiva y afectiva. vs. variables criterio

Hemos señalado anteriormente la poca contribución de estas dos variables a nuestro estudio, debido a su poca capacidad de discriminación; por eso no sorprende la poca relación encontrada con las variables criterio. A pesar de lo cual el sentido de la relación no deja de confundirnos, ya que se da una relación causal inversa de ambas variables con *acomodarse* y entre *compartir cooperativo* y *toma de perspectiva cognitiva*. Por lo tanto, cuanto mayor es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, menores son las conductas *acomodaticias*; además sucede que los niños con menos conductas de compartir cooperativo son los que mejor adoptan la perspectiva cognitiva de los otros.

Solamente la diferencia de medias entre los valores de la categoría alto y medio del ANOVA entre *ayuda a iguales* y *toma de perspectiva cognitiva* alcanza valores significativos ( $p=0,0458$ ).

Según los datos anteriores, podríamos concluir que las dos variables (*toma de perspectiva cognitiva* y *afectiva*) son irrelevantes y carecen de capacidad pronóstico.

Iannotti (1985:50) encuentra que no se da correlación entre las observaciones en situaciones naturales o de laboratorio de niños de 52 a 66 meses con la capacidad de toma de perspectiva cognitiva (chinos); sin embargo, la capacidad de toma de perspectiva afectiva (cuentos) correlaciona significativamente con conductas de compartir, con niños en situaciones naturales o cuando se hace una petición expresa de los profesores; también correlaciona con conductas de ayuda a adultos en situación provocada. Frente a estos resultados se sitúan los de López Ezeiza, Apodaka, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998) que no encuentran asociación significativa de estas variables con ninguno de los indicadores de conducta prosocial. Por lo tanto, nuestros datos ratifican lo señalado por López y otros (1998) y se alejan claramente de la conclusión de Iannotti (1985), a pesar de haber seguido estrategias similares.

### 9. FRECUENCIA EVALUADA POR EL PROFESOR EN HABILIDADES Y CONDUCTA PROSOCIAL

Analizamos a continuación los efectos de la frecuencia que los profesores detectan en las variables *aserción*, *cooperación* y *autocontrol*, y también la influencia que la puntuación global de las habilidades sociales tiene sobre las variables criterio.

La frecuencia comportamental que el profesor observa en sus alumnos en *aserción*, *autocontrol* y *cooperación* no revela valores F significativos con *la ayuda a iguales* (gráfico 8). Es decir, estar en un grupo de ayuda a iguales alto, medio o bajo, no supone que el profesor haya detectado una frecuencia interactiva diferenciada, ya sea en *aserción*, en *autocontrol* o en *cooperación*. Esto motiva, que la puntuación total en frecuencia sea, así mismo, no significativa. Aquí, la posible relación de dependencia entre las variables, es de todo punto improbable (tabla 20).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Iguales - Frec. Cooperación	0,418	p=0,6593
Ayuda Iguales - Frec. Aserción	0,602	p=0,9401
Ayuda Iguales - Frec. Autocontrol	1,095	p=0,3388
Ayuda Iguales -Total Frecuencia	0,490	p=0,6141

Tabla 20: Significatividad de ayuda a iguales vs. habilidades sociales

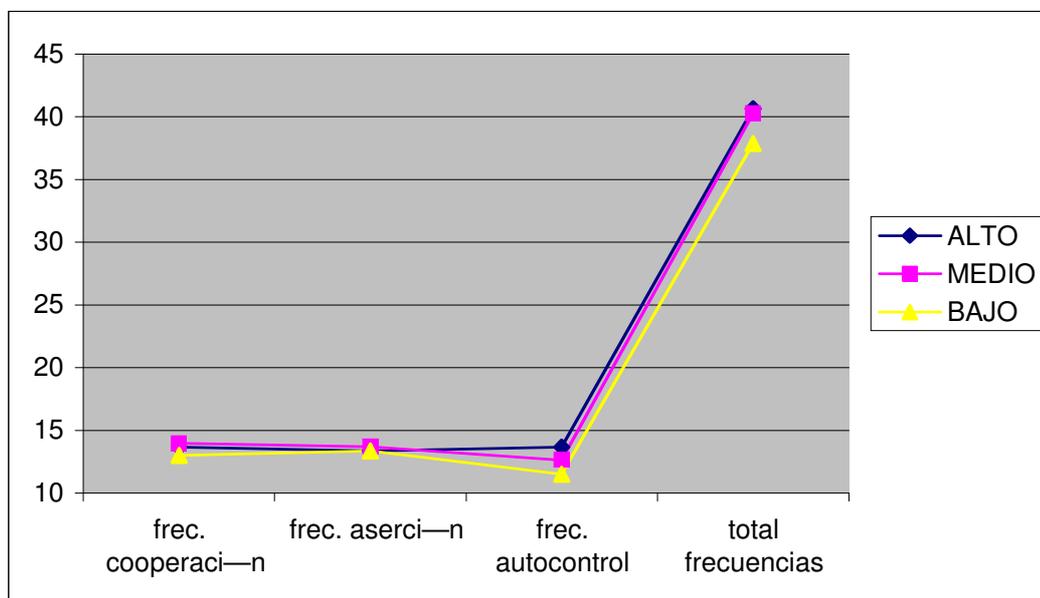


Gráfico 8: Ayuda a iguales y frecuencia de habilidades sociales

Respecto a las *ayuda a los adultos*, antes de realizar los comentarios oportunos, veamos la tabla de resultados relativa a la comparación de los datos en esta variable con la diferenciación intergrupos, en lo que a ayuda se refiere, en la tabla 21.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Adulto - Frec. Cooperación	0,139	p=0,8717
Ayuda Adulto - Frec. Aserción	0,070	p=0,9298
Ayuda Adulto - Frec. Autocontrol	0,302	p=0,7398
Ayuda Adulto - Total Frecuencia	0,142	p=0,8659

Tabla 21: Significatividad de ayuda adulto vs. frecuencia de habilidades sociales

Como vemos, la frecuencia en todos los aspectos estudiados no arroja resultados significativos con la *ayuda a los adultos*. Tampoco se observan valores

Fisher y Scheffe significativos entre las categorías alto media y bajo, ya que los valores medios correspondientes a cada una de las categorías son muy próximos.

Por lo que se refiere a *compartir cooperativo*, los datos de la tabla 22 revelan cómo, de estas cuatro variables, solamente una (*autocontrol*) no ofrece resultados estadísticamente significativos, mientras que el resto revela una relación nítida y precisa. La variable frecuencia de *cooperación*, oferta una significación al 10%, el *total frecuencia*, al 5% y *frecuencia de aserción*, al 1%.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir cooperativo - Frec. Cooperación	2,780	p=0,0674
Compartir cooperativo - Frec. Aserción	5,003	p=0,0087
Compartir cooperativo - Frec. Autocontrol	0,311	p=0,7316
Compartir cooperativo - Total Frecuencia	3,329	p=0,0403

Tabla 22: Significatividad del compartir cooperativo vs. habilidades sociales

Todos los valores están en la misma línea concluyente: a menor puntuación en *cooperación*, *aserción* y *total frecuencia* menor probabilidad de que el niño se sitúe en los niveles superiores de *compartir cooperativo*. La relación con los valores medios y altos es más imprecisa. Las diferencias intercategorías sólo llega a ser significativa entre los valores medios y bajo en *cooperación* (p=0,0241), *aserción* (p=0,0028) y *total frecuencia profesores* (p=0,0126).

Esto nos permite decir que la frecuencia con la que los profesores observan en sus alumnos *cooperación* y *aserción* determina que aquellos exhiban mayor o menor conducta o comportamiento prosocial. Estamos ante una variable determinante de la conducta altruista.

En un análisis tan complejo como el que estamos realizando, el completo mundo de variables analizado en ocasiones nos lleva a la reiteración interpretativa especialmente cuando, como es el caso, ninguna de nuestras variables predictoras mantiene relaciones estadísticas significativas con *compartir competitivo* (tabla 23) o con *acomodarse* (tabla 24)

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir competitivo - Frec. Cooperación	0,311	p=0,7347
Compartir competitivo - Frec. Aserción	0,078	p=0,9211
Compartir competitivo - Frec. Autocontrol	0,540	p=0,5876
Compartir competitivo - Total.Frecuencia	0,020	p=0,9753

Tabla 23: Significatividad del compartir competitivo vs. habilidades sociales

VARIABLES	F-test	Significatividad
Acomodarse - Frec. Cooperación	0,010	p=0,9940
Acomodarse - Frec. Autocontrol	1,048	p=0,355
Acomodarse - Frec. Aserción	0,257	p=0,7741
Acomodarse -Total.Frecuencia	0,128	p=0,8797

Tabla 24 Significatividad de acomodarse vs. habilidades sociales

La relación entre *compartir competitivo* y *acomodarse* con las distintas habilidades sociales mantiene la tónica anterior de ambigüedad, aunque mayoritariamente la tendencia es que los niños hábiles manifiesten menos conductas de *acomodarse*, mientras que los niños menos hábiles sean los que más participen en el juego de modo *competitivo*.

Pasemos a analizar las relaciones que se dan entre las diferentes evaluaciones realizadas por las profesoras, como son la frecuencia de las distintas habilidades sociales, el perfil socioafectivo y su valoración de la ayuda que los niños ofrecen en el centro escolar.

Frente a lo que veníamos señalando, estas variables parecen tener un alto valor predictivo: son más claras las relaciones cuando contrastamos informaciones que provienen de la misma fuente.

Respecto al *PSA*, vemos en la tabla 25 que mantiene una fuerte significatividad con *autocontrol* y una significatividad clara, aunque menos potente con *total frecuencia*.

VARIABLES	F-test	Significatividad
PSA- Frec. Aserción	1,396	p=0,2527
PSA - Frec. Cooperación	0,891	p=0,4137
PSA - Frec. Autocontrol	9,818	p=0,0001
PSA - Total Frecuencia	3,263	p=0,0439

Tabla 25: Significatividad de PSA vs. habilidades sociales

Las cuatro variables mantienen una relación causal con el perfil egoísta prosocial, cumpliéndose en todos los casos que los niños que son más hábiles son los más prosociales y también su opuesto: los niños menos hábiles son los más egoístas. Los valores Fisher revelan índices de probabilidad significativos para diferentes categorías tal como se recoge en la tabla 26.

PSA vs Autocontrol	Alto - Medio	0,0007
	Alto - Bajo	<0,0001
PSA vs Total Frecuencia	Alto - Medio	0,0427
	Alto - Bajo	0,1620

Tabla 26: Relación entre categorías de ayuda a iguales vs. frecuencia de habilidades sociales

La frecuencia de conductas de *aserción*, *cooperación* y *autocontrol* parecen mantener una estrecha correlación con la variable criterio *valoración del profesor* (tabla 27) que, como es lógico, se da con la valoración global de habilidades sociales.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Valoración profesor- Frec. Aserción	5,637	p=0,0004
Valoración profesor - Frec. Cooperación	5,503	p=0,0005
Valoración profesor - Frec. Autocontrol	8,489	p=0,0001
Valoración profesor - Total Frecuencia	4,849	p=0,0016

Tabla 27: Significatividad de valoración profesor vs. frecuencia de habilidades sociales

La relación entre la frecuencia de conductas de *cooperación* y *autocontrol* y la *valoración del profesor* merece, en nuestra opinión, una breve reflexión, ya que, si bien, tal y como refleja la gráfica 9, los valores más altos se dan en la puntuaciones extremas (*nunca* y *siempre*), consideramos que esto se debe al distinto grado de exigencia de una profesora al valorar a sus alumnos, ya que, como señalamos más arriba, todos los alumnos que *nunca ayudan* están en una misma clase. En las variables *aserción* y *total de habilidades sociales* este efecto tienen menos fuerza y los valores relativos a *nunca* son inferiores a los de *muchas* y *siempre*

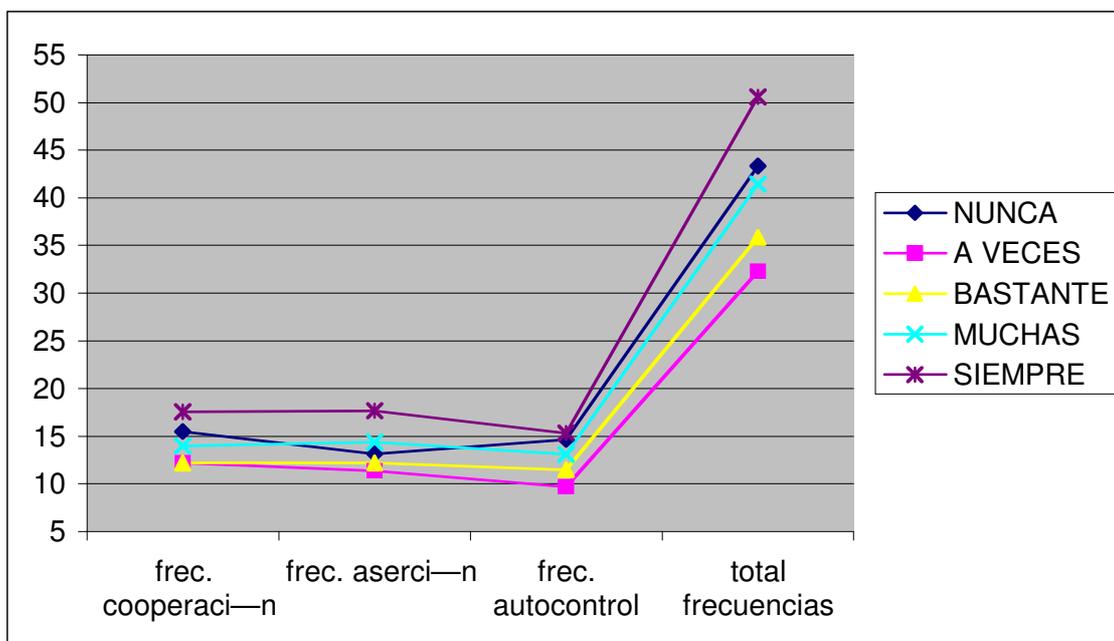


Gráfico 9: Frecuencia de habilidades sociales y valoración del profesor

El resto de los valores siguen un sentido ascendente de tal forma que los niños que *siempre ayudan*, en opinión de sus profesores, son los que manifiestan mayor frecuencia de conductas de *aserción*, *cooperación*, *autocontrol* y en el conjunto de habilidades sociales.

En muchos casos las diferencias entre las diversas categorías son significativas al nivel del 5%, tal y como recoge la tabla 28.

Val Prof Frec. SSRS	Aserción	Cooperación	Autocontrol	Total Frecuencia
Nunca-A veces	0,3444	0,0664	0,0007*	0,2550
Nunca-Bastante	0,5905	0,0529	0,0209*	0,4130
Nunca-Muchas	0,5141	0,3801	0,2564	0,9428
Nunca-Siempre	0,0284*	0,2733	0,6615	0,1734
A veces-Bastante	0,4851	0,9877	0,0448*	0,5021
A veces-Muchas	0,0146*	0,1147	0,0003*	0,0194*
A veces-Siempre	<0,0001*	0,0002*	<0,001*	0,0002*
Bastante-Muchas	0,0428*	0,0701	0,0431*	0,0590
Bastante-Siempre	0,0001*	<0,001*	0,0003*	0,0005*
Muchas-Siempre	0,0197*	0,0072*	0,0363*	0,0278*

\* significativa al nivel del 5 %

Tabla 28: Significatividad de valoración de profesor vs. frecuencia de habilidades sociales

Para finalizar, podemos decir que la frecuencia detectada por los profesores en *aserción*, *cooperación* y *autocontrol*, mantiene muy escasas concomitancias con las variables *ayuda a iguales*, *ayuda adulto* y comportamiento *competitivo o acomodaticio*. Por el contrario, sí se detecta una constancia entre las observaciones del profesor en habilidades y en la conducta de ayuda en la cotidianidad de la vida escolar.

## 10. FRECUENCIA EVALUADA POR LOS PADRES EN HABILIDADES SOCIALES Y CONDUCTA PROSOCIAL

Igual que en el epígrafe anterior, la frecuencia con que los padres detectan conductas de *aserción*, *responsabilidad*, *autocontrol* y *total frecuencia* tienen escaso valor como predictoras de la *ayuda a iguales*. Los valores estadísticos no son significativos (tabla 30). La relación entre las variables es bidireccional e inconstante, no llegando, en ningún caso, a que la diferencia de medias intercategorías sea significativa. Si atendemos al perfil que se obtiene, podríamos decir que los niños que más ayudan a sus compañeros, en opinión de estos, son los que sus profesores consideran menos *asertivos*, *más cooperadores*, *responsables*, *autocontrolados* y *medianamente hábiles* (el grupo medio sólo obtiene 0,7 puntos más que el alto).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Iguales - Frec. Aserción	1,770	p=0,1745
Ayuda Iguales - Frec. Cooperación	0,163	p=0,8495
Ayuda Iguales - Frec. Responsabilidad	1,530	p=0,2191
Ayuda Iguales - Frec. Autocontrol	0,718	p=0,4905
Ayuda Iguales - Total Frecuencia	0,504	p=0,6050

Tabla 30: Significatividad de ayuda iguales vs. frecuencia de habilidades sociales

La frecuencia de conductas hábiles que los padres observan en el hogar no discrimina la *ayuda a adultos* (tabla 31).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Adultos - Frec. Aserción	1,735	p=0,1809
Ayuda Adultos - Frec. Cooperación	0,460	p=0,6350
Ayuda Adultos - Frec. Responsabilidad	0,589	p=0,5582
Ayuda Adultos - Frec. Autocontrol	0,070	p=0,9328
Ayuda Adultos - Total Frecuencia	0,703	p=0,4968

Tabla 31: Significatividad de ayuda adultos vs. frecuencia de habilidades sociales

En ningún caso se logran diferencias significativas de al menos el 95% y las relaciones entre categorías son inestables. No obstante, en todos los casos, los niños valorados como más hábiles por sus padres son los que más *ayudan a adultos*.

De nuevo la variable dependiente *compartir cooperativo* no encuentra antecedentes hipotéticamente causales en la frecuencia observada por los padres en *aserción, cooperación, responsabilidad y autocontrol*. Ninguna de estas variables nos permite una hipótesis diferente a la de la relación nula; es decir, su capacidad predictora es irrelevante (tabla 32).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir cooperativo - Frec. Aserción	0,324	p=0,7237
Compartir cooperativo - Frec. Cooperación	0,138	p=0,8712
Compartir cooperativo - Frec. Responsabilidad	0,517	p=0,5973
Compartir cooperativo - Frec. Autocontrol	0,963	p=0,3844
Compartir cooperativo - Total Frecuencia	0,270	p=0,9735

Tabla 32: Significatividad de compartir cooperativo vs. habilidaes sociales

Los valores medios que corresponden a las categorías alta, media o baja cooperación en el juego son muy próximos entre sí, por lo que parece irrelevante, incluso, para marcar tendencias el sentido de la relación.

Tampoco ninguna de estas variables tiene protagonismo como predictora de las conductas *compartir competitivo*. La significación es nula, pues en todos y cada uno de los contrastes estadísticos se corrobora la hipótesis nula (tabla 33).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir competitivo - Frec. Aserción	0,148	p=0,8628
Compartir competitivo - Frec. Cooperación	0,338	p=0,7137
Compartir competitivo - Frec. Responsabilidad	0,981	p=0,3776
Compartir competitivo - Frec. Autocontrol	0,726	p=0,4856
Compartir competitivo - Total Frecuencia	0,157	p=0,8549

Tabla 33: Significatividad de compartir competitivo vs. habilidades sociales

Tampoco la variable *acomodarse* viene explicada por la frecuencia que los padres observan en sus hijos para estas variables (tabla 34).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Acomodarse - Frec. Aserción	1,105	p=0,3353
Acomodarse - Frec. Cooperación	1,300	p=0,2758
Acomodarse - Frec. Responsabilidad	0,148	p=0,8623
Acomodarse - Frec. Autocontrol	0,575	p=0,5600
Acomodarse - Total Frecuencia	0,458	p=0,6332

Tabla 34 Significatividad de acomodarse vs. habilidades sociales

También el ANOVA entre la frecuencia de las habilidades sociales y el nivel de egoísmo o prosociabilidad informado por los profesores señala valores bajos; solamente *aserción* cobra un cierto valor próximo al 10% (tabla 35).

VARIABLES	F-test	Significatividad
PSA - Frec. Aserción	2,506	p=0,0853
PSA - Frec. Cooperación	1,243	p=0,2917
PSA - Frec. Responsabilidad	0,861	p=0,4251
PSA - Frec. Autocontrol	1,170	p=0,3135
PSA - Total Frecuencia	0,819	p=0,4447

Tabla 35: Significatividad de PSA vs. habilidades sociales

Aunque las diferencias entre los valores medios de las categorías PSA no son significativas, sí muestran una tendencia clara en el sentido que los niños más prosociales son los más hábiles en el total de la escala y en cada una de las subpruebas, tal y como puede verse en el gráfico 9.

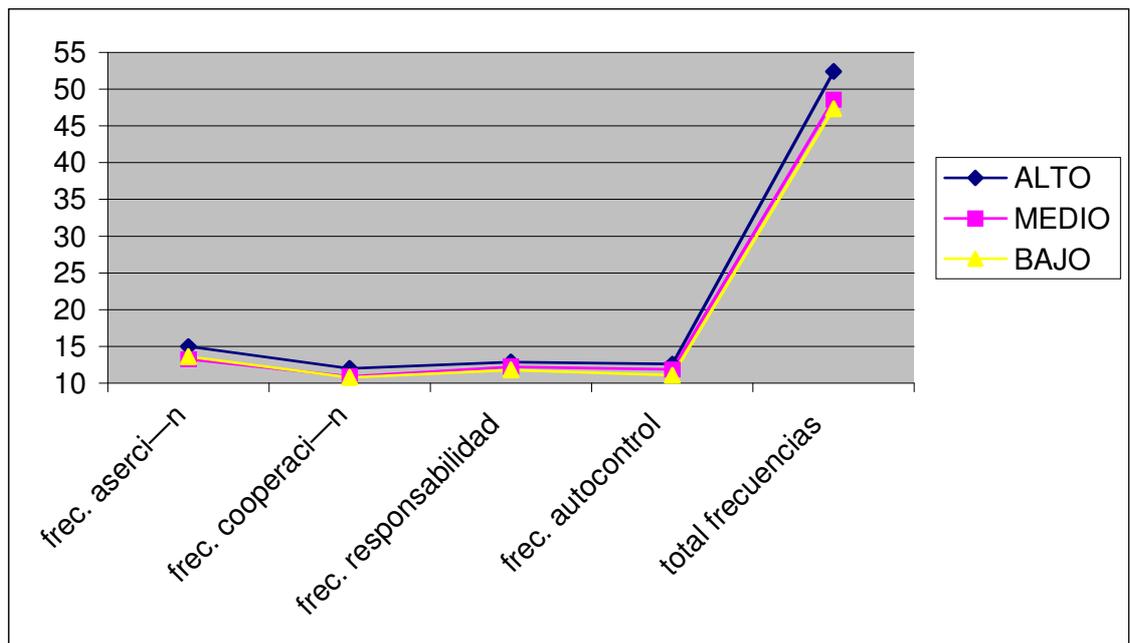


Gráfico 9: Categorías PSA y frecuencia de habilidades sociales

La *valoración del profesor* es, sin duda, la variable que mejor predice las frecuencias detectadas por los padres en esta prueba, ya que *cooperación*, *responsabilidad* y el *total* en la escala de habilidades sociales contribuyen a explicarla (tabla 36).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Valoración profesores - Frec. Aserción	1,839	p=0,1248
Valoración profesores - Frec. Cooperación	2,825	p=0,0272
Valoración profesores - Frec. Responsabilidad	2,885	p=0,0248
Valoración profesores - Frec. Autocontrol	1,074	p=0,3718
Valoración profesores - Total Frecuencia	2,688	p=0,0338

Tabla 36: Significatividad de PSA vs. habilidades sociales

La valoración en *aserción*, *autocontrol* y en el global de las habilidades sociales siguen puntuando alto en el extremo inferior de la escala, pero esta puntuación es siempre menor que en el extremo alto (*muchas* y *siempre*). La *cooperación* y la *responsabilidad* siguen un línea ascendente con un punto de inflexión en *muchas* y *a veces*, respectivamente (gráfico 10).

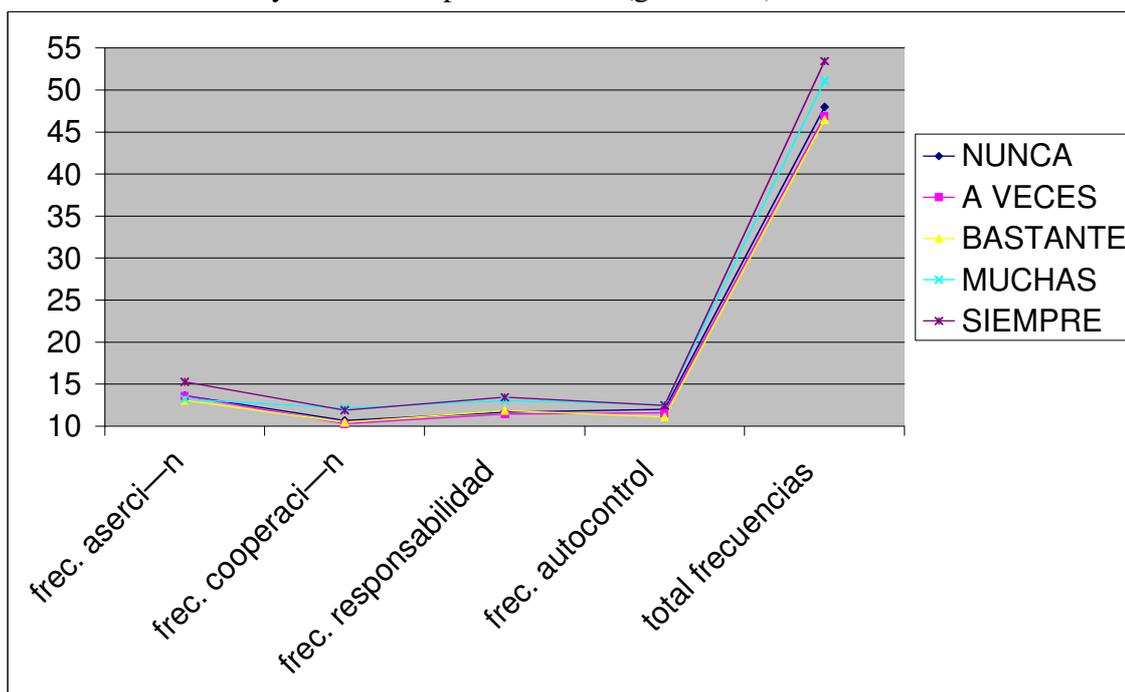


Gráfico 10: Categoría de valoración de profesores y frecuencia de habilidades sociales

Las diferencias significativas entre las diversas categorías son escasas tal y como queda reflejado en la tabla 37

Val Prof	Frec. SSRS - Padres			
	Aserción	Cooperación	Responsabilidad	Total Frecuen.
A veces- Muchas		0,0078	0,0113	
A veces- Siempre		0,0486	0,0087	0,0160
Bastante- Muchas		0,0101	0,0470	0,0330
Bastante-Siempre	0,0117		0,0310	0,0082
Muchas-Siempre	0,0190			

Tabla 37: Significatividad de valoración de profesores vs. frecuencia de habilidades social

### 11. IMPORTANCIA ASIGNADA POR LOS PROFESORES A LAS HABILIDADES SOCIALES Y CONDUCTA PROSOCIAL

Analizamos aquí cuatro variables relacionadas con la importancia que los profesores dan a la *aserción*, *cooperación* y *autocontrol* y a una cuarta variable pronóstico que se ha construido con la suma de las puntuación de las tres anteriores: *Total Importancia*. Estas variables estimadas como resultado de la importancia que le otorgan los profesores en su cotidianidad educativa, muestran algunas correlaciones significativas. Se trata de una variable compartida por toda la clase, por lo que presenta valores homogéneos intergrupo-clase.

*Cooperación*, *aserción* y *autocontrol* ejercen un influjo notable en la conducta de *ayuda a iguales*, mientras que, sorprendentemente, la valoración global de la importancia de las habilidades sociales no parece tener peso como factor predictor (tabla 38).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Iguales - Imp. Cooperación	2,972	p=0,0538
Ayuda Iguales - Imp. Aserción	2,868	p=0,0596
Ayuda Iguales - Imp. Autocontrol	3,081	p=0,0485
Ayuda Iguales -Total Importancia	0,132	p=0,8764

Tabla 38: Significatividad de ayuda a iguales vs. importancia de las habilidades sociales

El ANOVA entre las categorías de *ayuda a iguales* y las variables que miden la competencia social de los niños arroja los índices de significativa que se recogen en la tabla 39.

Ayuda a iguales vs Cooperación	Alto - Medio 0,0358
Ayuda a iguales vs Aserción	Medio - Bajo 0,0268
Ayuda a iguales vs Autocontrol	Alto - Bajo 0,0143

Tabla 39: Categorías importancia de habilidades sociales vs. ayuda a iguales

También, *importancia de cooperación* es la única sin algún contraste Fisher significativo. Es decir, el estar en el grupo de niños que ofrece una ayuda alta o una ayuda baja a sus iguales no supone que el profesor conceda alta o baja importancia a que sus alumnos muestren conductas de cooperación. Una vez más, las relaciones que se establecen entre las categorías alta, media y baja de *ayuda a iguales* con *importancia* de las habilidades sociales nos sorprenden. Así, *importancia de aserción* sigue una relación unívoca pero inversa; es decir, si hacemos caso a los datos encontrados, los niños cuyos profesores dan mayor importancia al *autocontrol* son los que sus compañeros consideran que menos ayudan a sus iguales. En cambio *importancia de cooperación* e *importancia total* mantienen una relación unívoca directa; es decir, los niños que más ayudan a sus compañeros son aquellos cuyos profesores más valoran que sus alumnos sean cooperadores y hábiles sociales en general (gráfico 11).

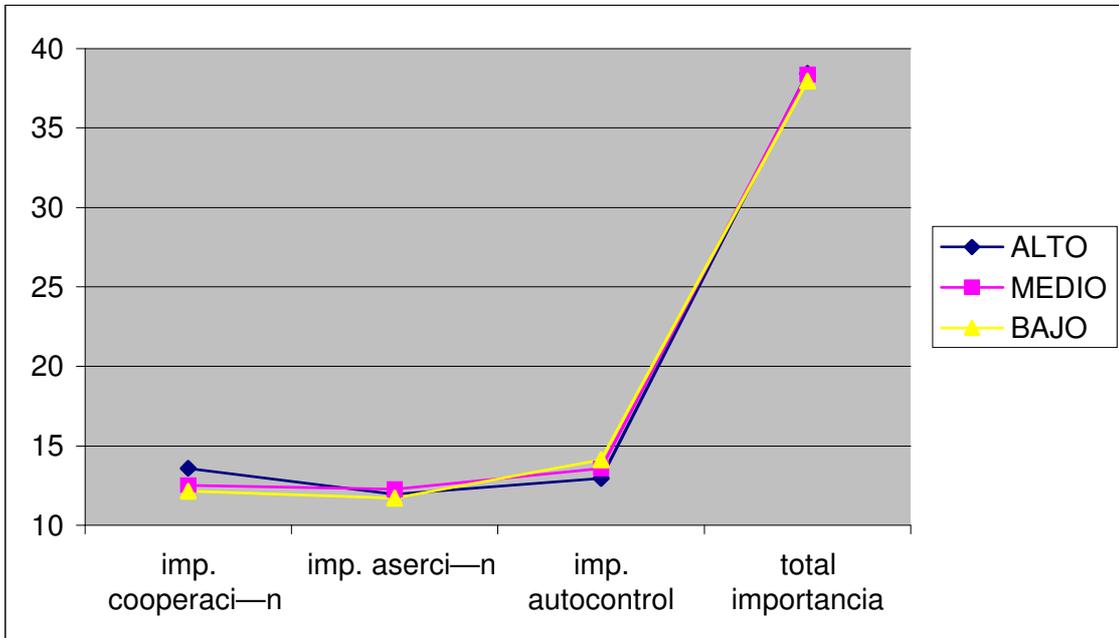


Gráfico 11: Categoría ayuda a iguales e importancia de habilidades sociales

Estos resultados, aunque significativos, ofrecen una difícil explicación. Parece que, ante estos datos, pudiéramos decir que la importancia que el profesor conceda a las habilidades sociales tiene repercusión en las respuestas prosociales de un niño hacia sus compañeros. Pero se nos imponen serias dudas sobre el papel que cobra el autocontrol y nos cuesta aceptar que no se dé una relación directa; no obstante, nos aventuramos a pensar que quizás los profesores muy preocupados por el autocontrol están, de hecho, inhibiendo respuestas, positivas o negativas, de sus alumnos.

Analizada la *aserción*, *cooperación* y *autocontrol* como importancia conferida por los profesores y su relación con la *ayuda a adultos*; las comparaciones entre todas las categorías son significativas, al menos al 95% para los valores Fisher y para los valores bajos con alto y medio para los valores Scheffe. Se diría que en el medio está la virtud y que tiene mayor incidencia sobre la conducta prosocial el que los profesores confieran cierta importancia a

*aserción, cooperación y autocontrol* que cuando los profesores le dan mucha o nula importancia (tabla 40).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Adulto - Imp. Cooperación	6,111	p=0,0027
Ayuda Adulto - Imp. Aserción	1,167	p=0,3137
Ayuda Adulto - Imp. Autocontrol	1,693	p=0,1871
Ayuda Adulto - Total Importancia	0,801	p=0,4504

Tabla 40: Significatividad de ayuda a adultos vs. importancia de las habilidades sociales

La variable *cooperación* toma en relación con la *ayuda a adultos* unos valores poco esperables, ya que los niños que menos ayudan a los adultos son aquellos cuyos profesores dan mayor importancia a la cooperación; las diferencias llegan, incluso, a permitir desechar la hipótesis nula entre los valores altos y medio. En el resto de las variables las diferencias son tan escasas que no pueden ser consideradas, ni siquiera como indicadoras de una línea de relación.

En cuánto a la variable *compartir cooperativo*, la tabla 41 nos ofrece los valores F y la significación de diferencias entre los grupos alto, medio y bajo de niños clasificados a partir de sus conductas de *compartir competitivo*. Pues bien, obsérvese que *autocontrol* es significativa al 95% y *cooperación* al 90%.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir cooperativo - Imp. Cooperación	2,550	p=0,0811
Compartir cooperativo - Imp. Aserción	1,282	p=0,2802
Compartir cooperativo - Imp. Autocontrol	3,574	p=0,0302
Compartir cooperativo - Total Importancia	0,133	p=0,8754

Tabla 41: Significatividad de comportir cooperativo vs. importancia de las habilidades sociales

Varias de las comparaciones entre las categorías son significativas (tabla 42) y, aunque las relaciones son inciertas en todos los casos, salvo en autocontrol, los niños de menos conductas de *compartir cooperativo* son también los menos hábiles socialmente.

Compartir cooperativo vs Cooperación	Medio - Bajo 0,0083
Compartir cooperativo vs. Total Importancia	Medio - Bajo 0,0257

Tabla 42: Categorías compartir cooperativo vs. importancia de las habilidades sociales

Como podemos apreciar en la tabla 43, de estas cuatro variables, solo *aserción* toma un claro papel predictor. también *autocontrol* llega a alcanzar valores del 10% que, aunque bajos, son indicadores de una cierta vinculación.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir competitivo - Imp. Cooperación	1,031	p=0,3591
Compartir competitivo - Imp. Aserción	5,482	p=0,0049
Compartir competitivo - Imp. Autocontrol	2,601	p=0,0766
Compartir competitivo - Total Importancia	0,626	p=0,5361

Tabla 43: Significatividad de competir competitivo vs. importancia de las habilidades sociales

En *aserción*, podemos hacer hipótesis causales razonables en el sentido de que, a mayor importancia de la asertiva para el profesor, menor conducta competitiva en los juegos con iguales; llega a ser claramente significativa la diferencia entre aquellos en los que se observa mucha y mediana competitividad con los que se sitúan en la categoría inferior (tabla 44); también se detectan diferencias entre los medios y los bajos respecto a *autocontrol*; pero, en este caso, son los de nivel medio los que tienen profesores que conceden menor importancia al *autocontrol*

Compartir competitivo vs Aserción	Alto - Bajo 0,0237 Medio - Bajo 0,0067
Compartir competitivo vs Autocontrol	Alto - Bajo 0,0239

Tabla 44: Categorías compartir competitivo vs. importancia de las habilidades sociales

La conducta *acomodarse* solamente refleja índices de probabilidad próximos a la significatividad del 10 % con *aserción* y *autocontrol*; la significatividad que se observa en la tabla 45 no llega a ser más que indicadora de una cierta relación que se explicita cuando comparamos los valores entre las diferentes categorías (tabla 46).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Acomodarse - Imp. Cooperación	0,878	p=0,4176
Acomodarse - Imp. Aserción	2,831	p=0,0618
Acomodarse - Imp. Autocontrol	2,407	p=0,0932
Acomodarse - Total Importancia	0,740	p=0,4788

Tabla 45: Significatividad de acomodarse vs. importancia de las habilidades sociales

En *aserción* y *autocontrol* los valores más altos son los que corresponden a los niños que menos se acomodan en la interacción lúdica con sus compañeros.

Acomodarse vs Aserción	Alto - Bajo 0,0294 Medio - Bajo 0,0416
Acomodarse vs Autocontrol	Alto - Bajo 0,0314

Tabla 46: Categorías acomodarse vs. importancia de las habilidades sociales

Ahora es preciso analizar cómo determinan estas variables predictoras las dos medidas de la conducta prosocial ofrecidas por los profesores. Veremos qué

ocurre, en primer lugar, con la evaluación del perfil egoísta-prosocial y, en segundo lugar, con la valoración a través de la escala de apreciación.

La tabla 47 que recoge los índices de significatividad deja patente que estamos ante la variable que más relación causal mantiene con las habilidades sociales, ya que, si bien en ningún caso mantiene una relación fuertemente significativa, dos valores se acercan a niveles del 95 %, *aserción* y *total importancia* y el resto se sitúa en torno al 90%.

VARIABLES	F-test	Significatividad
PSA- Imp. Cooperación	2,271	p=0,1063
PSA - Imp. Aserción	2,889	p=0,0583
PSA- Imp. Autocontrol	2,108	p=0,1246
PSA- Total Importancia	3,263	p=0,0439

Tabla 47: Significatividad de PSA vs. importancia de las habilidades sociales

Las relaciones que se establecen son, para las cuatro variables, indicadoras de que los niños más hábiles socialmente, según la distribución por categorías, son también los más prosociales. Entre los valores medios y bajos hay mayor discrepancia. Los valores Fisher son significativos en los casos que aparecen en la tabla 48.

PSA vs Cooperación	Alto - Bajo 0,0366
PSA vs Aserción	Alto - Medio 0,0198
PSA vs Autocontrol	Alto - Medio 0,0420
PSA vs Total Importancia	Alto - Medio 0,0427
	Bajo - Medio 0,0162

Tabla 48: Categorías PSA vs. importancia de las habilidades sociales

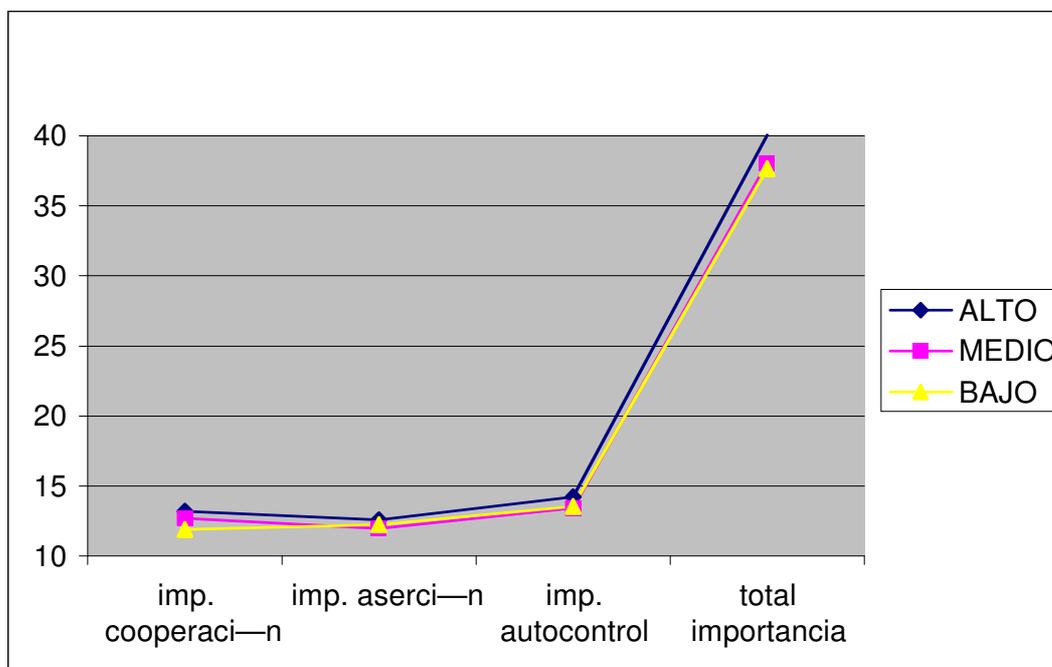


Gráfico 12: PSA e importancia de habilidades sociales

Respecto a la relación de la valoración otorgada por el profesor a sus alumnos y la importancia que concede a las habilidades sociales aquí evaluadas, nos encontramos altos índices de significatividad con *aserción* y *total importancia*. Nos parece destacable la poca relación, salvo, curiosamente, en *cooperación* (tabla 48).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Valoración profesor- Imp. Cooperación	2,331	p=0,7884
Valoración profesor - Imp. Aserción	0,355	p=0,0029
Valoración profesor- Imp. Autocontrol	0,306	p=0,1640
Valoración profesor- Total Importancia	9,201	p=0,0239

Tabla 48: Significatividad de valoración del profesor vs. importancia de las habilidades sociales

En el análisis por categorías se observa una relación lineal (gráfico 13); sirva como ejemplo que, en la escala de autocontrol, solamente se dan diferencias

significativas al nivel del 5% entre los niños que, en opinión de la profesora, ayudan *a veces*, frente a los que ayudan *bastante*; y también que, en la escala de aserción, las diferencias se encuentran entre una categoría y la inmediatamente siguiente (*nunca/a veces*; *a veces/bastante*) y no entre los extremos, salvo *nunca* y *muchas*.

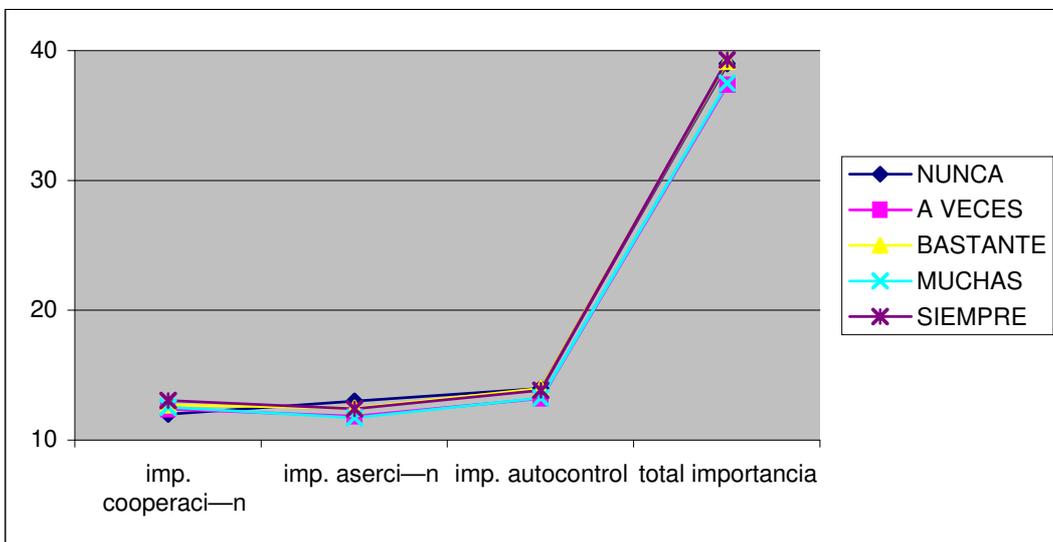


Gráfico 13: Categoría valoración de profesor e importancia de las habilidades sociales

## 12. IMPORTANCIA QUE LOS PADRES ASIGNAN A LAS HABILIDADES SOCIALES DE SUS HIJOS Y CONDUCTA PROSOCIAL

Que, en el modelo educativo familiar, juegue un claro papel la importancia que los padres concedan a que sus hijos realicen conductas de *aserción*, *cooperación*, *responsabilidad* y *autocontrol* parece innegable. Otra cosa bien distinta es que sean determinantes en las conductas prosociales de sus hijos.

Nuestros análisis, para las cinco variables arriba señaladas, son poco clarificadores en relación con la variable de *ayuda a iguales*; tanto Scheffé como Dunnett arrojan valores estadísticamente no significativos; es decir, que la importancia que los padres otorgan a *aserción*, *cooperación*, *responsabilidad* y *autocontrol* no mantiene relaciones con la conducta de ayuda exhibida por sus hijos hacia sus iguales. En otras palabras, un niño puede estar en un grupo alto o bajo de *ayuda a iguales* más allá de la importancia que los padres dan a estas variables (tabla 49).

Aunque el sentido de la relación entre las variables sigue siendo errático respecto a la importancia concedida por los padres, ocurre que los valores medios de ayuda a iguales coinciden con los valores altos en la importancia que los padres dan a las variables predictoras, salvo en *responsabilidad* que se da una relación unívoca y directa. Es decir, parece más eficaz que los padres expresen una preocupación media porque sus hijos adquieran un buen nivel de habilidades sociales, que el que se concedan una alta importancia; nos atrevemos a decir que una excesiva preocupación por los padres puede ser desmotivadora o bloqueante

de la acción de ayuda. No ocurre lo mismo con la responsabilidad, que, recuérdese, era muy importante para el grupo de padres que contestaron el cuestionario y, aunque no llegue a ser significativa, los datos reflejan una tendencia a que los niños más responsables sean los que más ayudan a sus compañeros y, por el contrario, los menos responsables los que menos ayuden.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Iguales - Imp. Aserción	1,260	p=0,2879
Ayuda Iguales - Imp. Cooperación	0,912	p=0,4038
Ayuda Iguales - Imp. Responsabilidad	1,700	p=0,2969
Ayuda Iguales - Imp. Autocontrol	1,225	p=0,2969
Ayuda Iguales - Total. Importancia	1,453	p=0,2375

Tabla 49: Significatividad de ayuda a iguales vs. importancia de las habilidades sociales

Al igual que veíamos al analizar la relación entre la importancia que los profesores concedían a estas variables, tampoco aquí es relevantes la importancia que los padres conceden a *aserción*, *cooperación*, *responsabilidad* y *autocontrol* para determinar la ayuda diferenciada que los niños ofrecen a los adultos en todos y cada uno de los casos.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Ayuda Adulto - Imp. Aserción	1,140	p=0,3221
Ayuda Adulto - Imp. Cooperación	0,857	p=0,4267
Ayuda Adulto - Imp. Responsabilidad	1,174	p=0,3042
Ayuda Adulto - Imp. Autocontrol	1,520	p=0,2224
Ayuda Adulto - Total. Importancia	1,731	p=0,1809

Tabla 50: Significatividad de ayuda adultos vs. importancia de las habilidades sociales

La tabla 50 refleja una constante de resultados no significativos estadísticamente. Con estos datos se demuestra que quienes ofrecen una ayuda media al adulto son aquellos niños cuyos padres dan mayor importancia a *aserción*, *cooperación*, *responsabilidad* y *autocontrol* y *total importancia*. En

ningún caso las diferencias de las medias de cada categoría son representativas (gráfico 14).

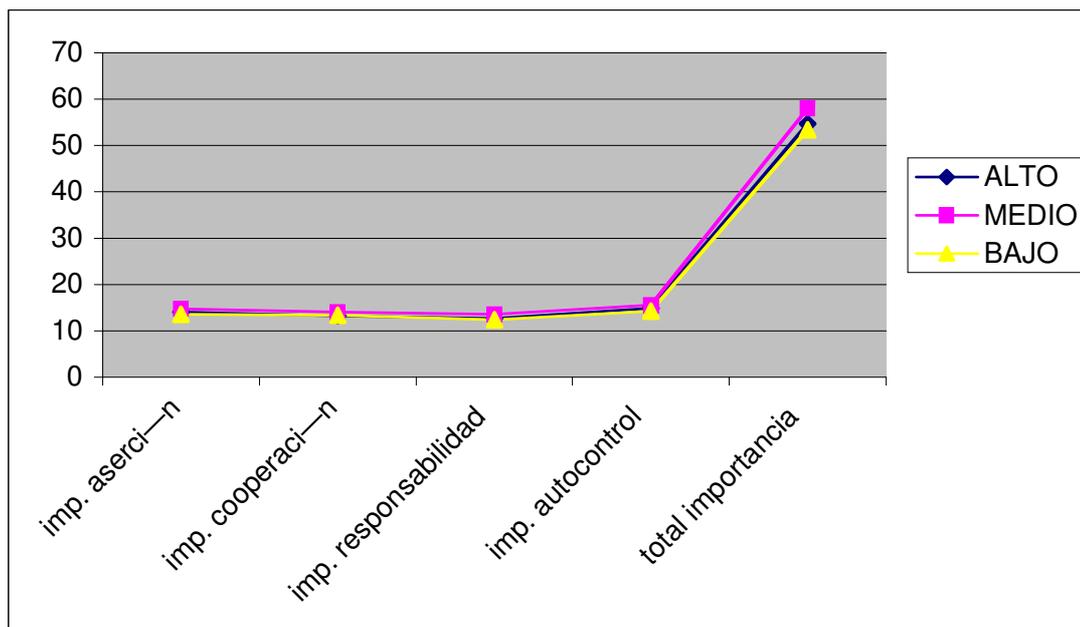


Gráfico 14: Ayuda a adultos e importancia de habilidades sociales

Frente a lo que ocurría con estas variables predictoras sobre la *ayuda a adultos*, en cuanto a la variable *compartir cooperativo*, los datos muestran la significación de la hipótesis nula. Todas y cada una revelan nula concomitancia y escasa predicción a la hora de determinar si un niño está en el grupo alto, medio o bajo en la oferta de comportamiento de compartir cooperativo (tabla 51).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir cooperativo - Imp. Aserción	0,237	p=0,7919
Compartir cooperativo - Imp.Cooperación	0,045	p=0,9558
Compartir cooperativo - Imp.Responsabilidad	0,202	p=0,8177
Compartir cooperativo - Imp.Autocontrol	1,260	p=0,2866
Compartir cooperativo - Total. Importancia	0,180	p=0,8350

Tabla 51: Significatividad de compartir cooperativo vs. importancia de las habilidades sociales

No obstante, salvo en autocontrol, ocurre que aquellos padres que dan mas importancia al logro de las habilidades sociales son los que consiguen que sus hijos sean más cooperativos en las interacciones lúdicas con sus compañeros.

El que los padres valoren positivamente que sus hijos adquieran un buen nivel de *cooperación, aserción, responsabilidad, autocontrol* y, en conjunto, de *habilidades sociales* parece que incide fuertemente en la frecuencia de conductas *competitivas* cuando comparte con otros, ya que la relación encontrada entre la importancia concedida por los padres y la *conducta competitiva* de sus hijos es muy alta. La puntuación *total importancia*, aglutinando los cuatro factores, también arroja diferencias significativas(tabla 52).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Compartir competitivo - Imp.Cooperación	6,921	p=0,0014
Compartir competitivo - Imp.Aserción	6,264	p=0,0024
Compartir competitivo - Imp.Responsabilidad	2,552	p=0,0816
Compartir competitivo - Imp.Autocontrol	4,183	p=0,0172
Compartir competitivo - Total Importancia	5,703	p=0,0042

Tabla 52: Significatividad de compartir competitivo vs. importancia de las habilidades sociales

En las cinco variable se da la misma relación: los niños que realizan muchas conductas *compartir competitivas* son los que tienen padres que conceden menor importancia de las habilidades sociales y los niños que realizan un nivel medio de conductas *compartir competitiva* son miembros de familias en los que sus progenitores conceden mayor importancia al logro de las habilidades sociales. En la tabla 53 se recogen los datos de la comparación de las categoría de *compartir competitivo* que toman valores significativos de al menos el 95%.

Compartir competitivo vs Aserción	Alto - Medio	0,0007
	Alto - Bajo	0,0228
	Medio - Bajo	0,0295
Compartir competitivo vs Cooperación	Alto - Medio	0,0198
Compartir competitivo vs Autocontrol	Alto - Medio	0,0047
	Medio - Bajo	0,0007
Responsabilidad vs Total Importancia	Alto - Medio	0,0446
Compartir competitivo vs Total Importancia	Alto - Medio	0,0140
	Medio - Bajo	0,0141

Tabla 53: Categorías compartir competitivo vs. importancia de las habilidades sociales

No es la primera ocasión en la que nos encontramos datos que inducen a pensar que un nivel alto en importancia concedida a las habilidades sociales no es la mejor opción para el logro del desarrollo de una determinada capacidad; esto, sin duda, nos crea cierto grado de disonancia, por lo que creemos que deberíamos profundizar en el estudio de las relaciones entre estas variables y, especialmente, en el estudio de cómo se transmite por los padres esa «importancia» que ellos dan a determinados logros de sus hijos, ya que quizás sea la angustia, la reiteración o el aburrimiento los que provocan que exista menos receptividad en los niños.

De nuevo nuestra variable dependiente *acomodarse* encuentra relaciones nulas con la importancia que los padres dan a *aserción*, *cooperación*, *responsabilidad* y *autocontrol*. Estamos ante una variable, *acomodarse*, básicamente pasiva, por lo que el juicio perceptivo, tanto de los padres como de los educadores, es menos relevante en su definitiva segmentación por niveles. De ahí, el bajo grado de significatividad que podemos observar en la tabla 54.

VARIABLES	F-test	Significatividad
Acomodarse - Imp.Cooperación	0,055	p=0,9524
Acomodarse - Imp.Aserción	0,839	p=0,4352
Acomodarse - Imp.Responsabilidad	0,315	p=0,7300
Acomodarse - Imp.Autocontrol	0,094	p=0,9102
Acomodarse - Total Importancia	0,074	p=0,9291

Tabla 54: Significatividad de acomodarse vs. importancia de las habilidades sociales

A la luz de estos datos, no podemos dejar de pensar que en la misma línea educativa paterna, se transmiten los valores de *cooperación* y *aserción* y, en cambio, la importancia que los padres le conceden parece incidir sólo con fuerza en la conducta *compartir competitiva* (gráfico 15); además, parece que la importancia que los padres concedan a este aspecto del desarrollo contribuye a evitar conductas negativas; pero no es suficiente con considerar algo como importante para que llegue a jugar un papel determinante en el desarrollo de conductas positivas.

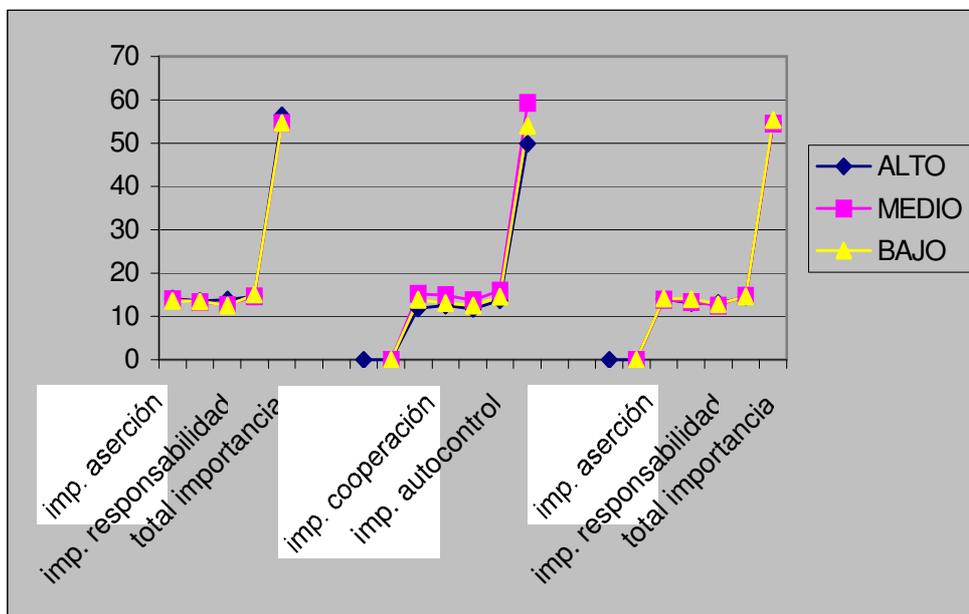


Gráfico 15: Cooperar, competir y acomodarse e importancia de habilidades sociales

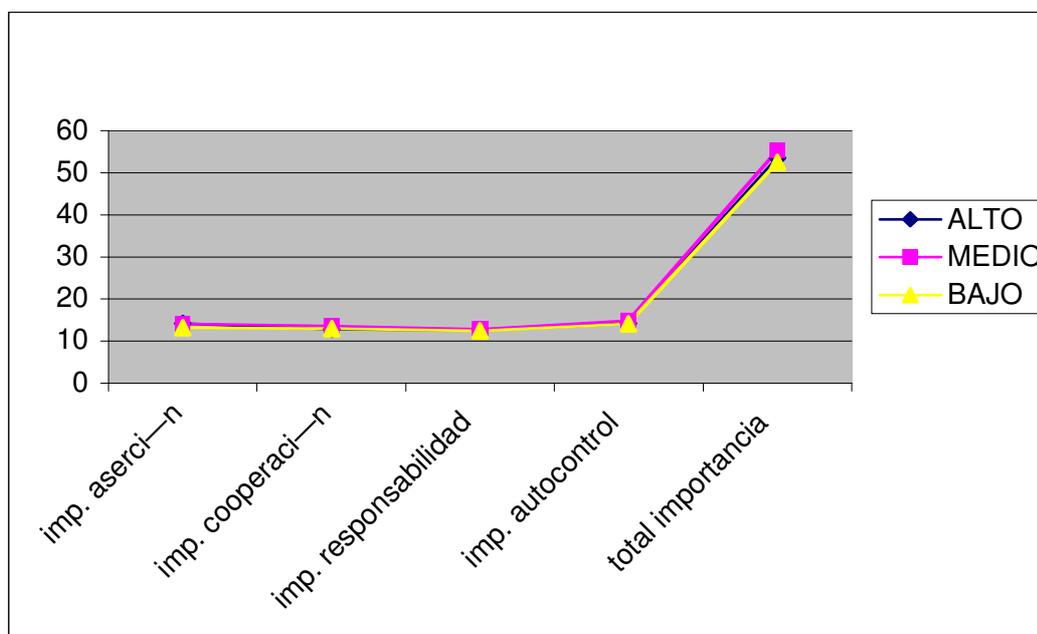


Gráfico 16: Categoría PSA e importancia de habilidades sociales

En cuanto a la variable *PSA*, la tabla 55 nos ofrece los valores *F* y la significación de diferencias entre los grupos alto, medio y bajo. Pues bien, obsérvese que ninguna variable mantiene relación significativa con el perfil egoísta-prosocial informado por los profesores. En el gráfico 16 puede apreciarse el paralelismo entre los grupos alto, medio y bajo, lo cual deja patente, también, la falta de diferenciación.

VARIABLES	F-test	Significatividad
PSA - Imp. Aserción	0,967	p=0,3827
PSA - Imp. Cooperación	1,251	p=0,2894
PSA - Imp. Responsabilidad	0,193	p=0,8246
PSA - Imp. Autocontrol	0,965	p=0,3835
PSA - Total Importancia	0,287	p=0,7514

Tabla 55: Significatividad de PSA vs. importancia de las habilidades sociales

Tampoco la importancia que los padres concedan al desarrollo que el niño alcance en los diversos aspectos de las habilidades sociales que venimos comentando mantiene una fuerte relación con la *valoración del profesor* hace de ellos en relación con la ayuda que dan, como se puede observar en la tabla 56

VARIABLES	F-test	Significatividad
Valoración profesores - Imp. Aserción	1,840	p=0,1245
Valoración profesores- Imp. Cooperación	0,690	p=0,6001
Valoración profesores - Imp. Responsabilidad	0,214	p=0,9303
Valoración profesores - Imp. Autocontrol	0,351	p= 0,8429
Valoración profesores - Total Importancia	0,487	p=0,7456

Tabla 56: Significatividad de valoración de profesores vs. importancia de las habilidades sociales

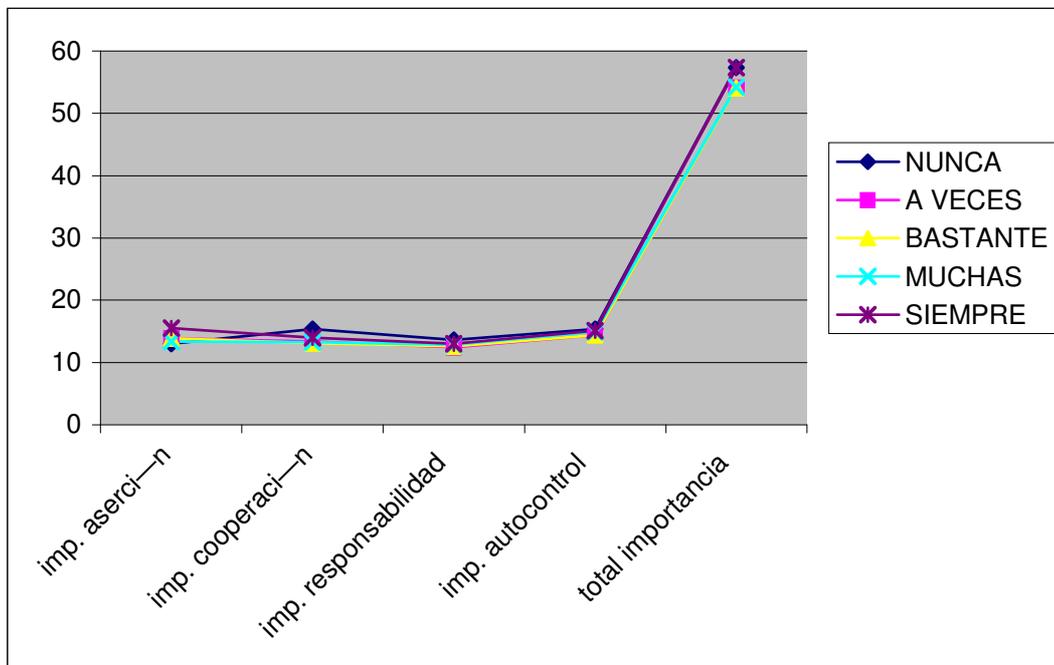


Gráfico 17: Valoración de profesores e importancia de habilidades sociales

*PSA* y la *valoración del profesor* mantienen una relación poco clara (gráfico 17) con las variables que determinan el nivel de habilidades sociales; además de no ser significativas, las diferencias resultan ser tan escasas que no permiten aventurar una posible vinculación entre ellas.

### 13. ESTILO PATERNO Y CONDUCTA PROSOCIAL

Nuestro interés por conocer el estilo educativo de los padres tuvo dificultades, las cuales pueden deberse, en parte, a la prueba utilizada, pero también pueden estar determinadas por la falta de precisión de los mismos padres. Para entender este último aspecto, debe recordarse la edad media de nuestra muestra y el marco educativo imperante en las familias durante la década de los años 90, factores ambos que creemos que condicionó las respuestas paternas y determinó los cuatro tipos de estilos paternos: firme, firme-severo, firme-laso e indefinido.

Pues bien, estos estilos paternos no manifiestan significatividad estadística con las variables criterio. En realidad, de todas las variables hasta ahora analizadas, ésta es, sin duda, la menos significativa y la más mostrenca para nuestra muestra (tabla 57).

VARIABLES	F-test	Significatividad
Estilo Paterno-Ayuda Iguales	0,332	p=0,8019
Estilo Paterno-Ayuda Adultos	0,619	p=0,6038
Estilo Paterno-Compartir cooperativo	0,909	p=0,4384
Estilo Paterno-Compartir Competitivo	0,354	p=0,7864
Estilo Paterno-Acomodarse	0,094	p=0,9634
Estilo Paterno-P.S.A.	0,114	p=0,9521

Tabla 57: Significatividad de estilo paterno vs. conducta prosocial.

En consonancia con lo anterior la *valoración del profesor* no parece mantener, tampoco, una relación significativa con el *estilo educativo paterno* (p=0,7083).

#### 14. UNICIDAD DE LA CONDUCTA PROSOCIAL INFANTIL

En esta investigación hemos estudiado las conductas prosociales hacia los iguales y hacia los adultos; las conductas prosociales dirigidas a los compañeros las hemos evaluado a través de: la valoración de los compañeros, la observación en una situación controlada y la opinión de los profesores. La frecuencia de conducta prosocial hacia los adultos la hemos valorado solamente con la observación en una situación controlada.

Ya en el momento de plantear las hipótesis, señalábamos que no nos atrevíamos a formular una hipótesis precisa sobre la relación entre las distintas conductas prosociales de los niños de cinco-seis años, dada la poca consistencia establecida en otros estudios. No obstante, al centrar la evaluación de la prosociabilidad en el contexto escolar esperábamos que la correlación entre las distintas variables fuera, al menos, positiva. Los datos encontrados, sin embargo, no nos permiten mantener la hipótesis formulada, puesto que la correlación entre las cinco variables estudiadas nos arroja índices muy bajos e incluso encontramos relaciones negativas entre los cruces de pares (tabla 58) con la sola excepción de la correlación *ayuda a iguales* y *ayuda a adultos*

	PSA	Valo. Prof.	Ayuda Iguales	Compartir Coop.
PSA	1			
Valoración Prof.	0,062	1		
Ayuda Iguales	0,189	-0,146	1	
Compartir Coop.	-0,039	0,040	0,053	1
Ayuda Adultos	-0,154	-0,154	0,210	-0,019

Tabla 58: Varianza asociada entre las cinco variables criterio

Por otro lado, el análisis factorial de las cinco variables criterio pone de manifiesto que éstas se agrupan en dos factores (tabla 59): un primer factor, saturado por *ayuda a adultos compartir cooperativo* y, en menor medida, por *ayuda a iguales* y, un segundo factor saturado por *ayuda a iguales* y *PSA*. Por tanto, podemos plantear que nos encontramos ante dos tipos de conductas prosociales, una la que se da en situaciones naturales y otra la que se pone de manifiesto en las situaciones experimentales. Sin embargo, consideramos que ésta no es la única explicación posible de los datos encontrados; es más, nos atrevemos a pensar que posiblemente sea la presencia o no de un adulto<sup>1</sup>, más que situación experimental o natural, el denominador común de los factores encontrados. Los niños de preescolar intentan, frecuentemente, agradar a sus profesores y generalizan la conducta hacia otros adultos que se relacionan con ellos en el contexto escolar. Esta tendencia a «agradar» se incrementa cuando el niño se sabe observado y, por tanto, puede anticipar que se enjuiciará / valorará su conducta. Además, el bajo coste de la conducta y la brevedad de las tareas propuestas favorecen el autocontrol de los niños.

	FACTOR 1	FACTOR 2
PSA	-0,356	0,618
Valoración Profesor	-0,522	-0,380
Ayuda Iguales	0,185	0,824
Compartir Coop.	0,531	0,003
Ayuda Adultos	0,769	-0,110

Tabla 59: Análisis factorial de las variables criterio

Nos sorprenden los valores negativos de *valoración profesor* y, en consecuencia, se encuentran alguna dificultad para encuadrar esta variable en la estructura de ambos factores.

Los datos anteriores nos llevan a considerar, al menos en esta investigación, la falta de unicidad de la conducta prosocial.

---

<sup>1</sup> En la situación de juego cooperativo el adulto permanecía sentado entre los niños y creemos que esa proximidad puede condicionar tanto las respuesta de los niños hacia los otros niños como si la interacción se diera con un adulto.

## 15. PROTAGONISMO DE LAS VARIABLES PREDICTORAS

Como no podemos hablar de una única conducta prosocial, sino de diversas conductas prosociales –al menos en la etapa infantil–, analizaremos por separado el peso de los diferentes determinantes de las mismas. Veámoslo.

En el caso de la *ayuda a iguales*, la tabla 60 nos presenta, ordenadas en sentido decreciente de significatividad, las siete variables predictoras<sup>2</sup> que la explican: el *centro* en el que los niños realizan sus estudios; la *competencia comunicativa (comprensión y total)*, el *autoconcepto*, la *edad*, el *sexo* y la *importancia de profesores al autocontrol*.

Orden	VARIABLE	Significación
1	Ayuda Iguales - Centro	p=0,0001
2	Ayuda Iguales - Autoconcepto	p=0,0006
3	Ayuda Iguales - Comprensión	p=0,0088
4	Ayuda iguales - Edad	p=0,0262
5	Ayuda Iguales - Sexo	p=0,0340
6	Ayuda Iguales -Total USO-6	p=0,0464
7	Ayuda Iguales - Imp. Prof. Autocontrol	p=0,0485

Tabla 60: Variables asociadas a ayuda a iguales.

<sup>2</sup> En el anexo protagonismo puede comprobarse, ordenadas en sentido decreciente el grado de significatividad de las 37 variables criterio para cada una de las variables predictoras.

A través de la observación, intentamos conocer la frecuencia de conducta prosociales hacia los compañeros, pero también registramos las conductas competitivas y acomodaticias que manifestaban durante el juego. El análisis de los datos ha venido reflejando una cierta relación entre las que hemos denominado conductas *cooperativas* y las conductas *competitivas*, lo cual se refleja, incluso, en los predictores. Así, algunas de las ideas esbozadas en la revisión teórica quedan confirmadas por los datos. En primer lugar, se detecta cierta coincidencia entre las variables que predicen la conducta *cooperativa* y la *competitiva*, tal y como se refleja en las tablas 61 y 62. Por ejemplo, habíamos indicado que la competencia comunicativa contribuía a establecer interacciones con otros, con independencia de que estas fueran agradable o desagradables, cooperativas o competitivas; y los datos encontrados apoyan esta idea, ya que se puede considerar la competencia comunicativa determinante de la conducta prosocial y de la conducta competitiva, pero no de la conducta pasiva o acomodaticia.

En segundo lugar, las habilidades sociales también tienen un peso explicativo, si bien para la conductas cooperativas parece ser más determinante que el profesor detecte un alto nivel *aserción* y *global*, mientras que para las conductas competitivas, por el contrario, tiene más peso la importancia que los padres dan a que su hijo logre dichas *habilidades sociales*. El punto de encuentro se da en el peso que, para cooperación y competición, tiene la importancia que los profesores conceden a la aserción.

Orden	VARIABLE	Significación
1	Compartir cooperativo - Forma	p=0,0062
2	Compartir cooperativo - Frec. Prof. Aserción	p=0,0087
3	Compartir cooperativo - Imp. Prof. Autocontrol	p=0,0302
4	Compartir cooperativo - Total Frec. Profesores	p=0,0403
5	Compartir cooperativo - Orden	p=0,0428
6	Compartir cooperativo - Total USO-6	p=0,0480

Tabla 61: Variables asociadas a compartir competitivo.

Orden	VARIABLE	Significación
1	Compartir Competitivo - Centro Estudio	p=0,0003
2	Compartir Competitivo - Imp. Padres Cooperación	p=0,0014
3	Compartir Competitivo - Imp. Padres Aserción	p=0,0024
4	Compartir Competitivo - Total Padres Importancia	p=0,0042
5	Compartir Competitivo - Imp. Prof. Aserción	p=0,0049
6	Compartir Competitivo - Imp. Padres Autocontrol	p=0,0172
7	Compartir Competitivo - Planificación	p=0,0206
8	Compartir Competitivo - Total USO-6	p=0,0411

Tabla 62: Variables asociadas a compartir competitivo

Los dos recursos utilizados para la valoración de la prosociabilidad de los niños, a través de sus profesores, nos ofrecen datos que es necesario comentar. La variable *valoración del profesor* mantiene una relación muy estrecha, tanto con las variables *frecuencia de autocontrol*, *aserción y cooperación*, como con la *importancia* que *padres y profesores* conceden a la adquisición de dichas conductas. Aunque, como puede observarse en la tabla 63, se intercalan algunos factores de *Importancia*, parece que, según nuestros datos, el profesor observa mayor competencia prosocial en aquellos niños en los que profesores y padres observan mayor frecuencia de habilidades sociales.

Orden	VARIABLE	Significación
1	Valoración profesor - Frec. Prof. Autocontrol	p=0,0001
2	Valoración profesor - Frec. Prof. Aserción	p=0,0004
3	Valoración profesor - Frec. Prof. Cooperación	p=0,0005
4	Valoración profesor - Imp. Prof. Aserción	p=0,0029
5	Valoración profesor - Total Prof. Frecuencia	p=0,0016
6	Valoración profesor - Total Prof. Importancia	p=0,0239
7	Valoración profesor - Imp. Padres Autocontrol	p=0,0272
8	Valoración profesor - Frec. Padres Responsabilidad	p=0,0248
9	Valoración profesor - Frec. Padres Cooperación	p=0,0272
10	Valoración profesor - Padres Total Frecuencia	p=0,0338

Tabla 63: Variables asociadas a valoración profesor

Las variables predictoras con mayor peso explicativo sobre el PSA son las que se reflejan en la tabla 64 y son, junto al *centro* escolar y *sexo*, una vez más, las habilidades sociales –*frecuencia e importancia*– evaluadas por los profesores.

Orden	VARIABLE	Significación
1	P.S.A.- Frec. Prof. Autocontrol	p=0,0001
2	P.S.A.- Centro	p=0,0002
3	P.S.A.- Sexo	p=0,0030
4	P.S.A.- Total Prof. Frecuencia	p=0,0439
5	P.S.A.- Total Prof. Importancia	p=0,0439

Tabla 64: Variables asociadas al perfil egoísta prosocial.

En este caso nos encontramos que los factores predictores guardan cierta uniformidad, lo cual nos lleva a pensar que son medidas comparables, planteamiento que se ve reforzada por la alta correlación entre la *valoración del profesor* y el *PSA* ( $p < 0,0001$ ).

La variable criterio *ayuda a adultos* ha mostrado comportarse, prácticamente, de forma aislada con respecto a las variables criterio, ya que solamente alcanza un nivel de significatividad aceptable la *importancia de cooperación* concedida por el profesorado ( $p = 0,0027$ ).

En base a los datos anteriores, podemos decir que el peso de los predictores de las diferentes conductas prosociales no son coincidentes, lo que nos ratifica en la idea de que no se puede hablar de una única conducta prosocial. Ante esto, debemos plantearnos la necesidad de aglutinar todas las medidas de prosociabilidad para considerar a un niño como prosocial o no y conocer el peso que las variables predictoras tienen sobre esta valoración global de la conducta prosocial.

Tras la suma de los valores alcanzados en las cinco variable criterio estudiadas hemos dividido a los niños en tres grupos: un grupo de 32 niños poco

prosociales, otro de 31 niños muy prosociales y los 113 restantes forman el grupo medio.

Los ANOVA realizados muestran diferencias estadísticas significativas con la valoración global en el *USO* del lenguaje oral ( $F= 4,652$ ;  $p =0,0108$ ) y con las subpruebas *forma* ( $F= 4,664$ ;  $p =0,0107$ ) y *comprensión* ( $F= 6,072$ ;  $p =0,0028$ ).

Sobre esta valoración global de la conducta prosocial cobran fuerza variables predictoras que no la tenían sobre ninguna de las variables criterio tomadas de forma aislada. Así, la *toma de perspectiva cognitiva* ( $F= 3,817$ ;  $p =0,0239$ ) y el *estilo de apego* ( $F= 3,241$ ;  $p =0,0235$ ) aparecen como posibles variables predictoras. Otras, como *autoconcepto* extienden su fuerza explicativa a la valoración global de la conducta prosocial ( $F= 7,489$ ;  $p =0,0008$ ).

Al formular las hipótesis de trabajo no planteamos ninguna sobre la influencia de la edad sobre la conducta prosocial, ya que centrábamos nuestro trabajo en una población con una edad muy concreta 5-6 años; no obstante, se recogió este dato que se ha demostrado válido para explicar algunas de las diferencias encontradas ( $F= 5,872$ ;  $p =0,0034$ ) entre los sujetos de la muestra. Recuérdese que, por azar, la distribución de la edad no era homogénea entre los diversos centros y aulas, por lo que también estas variables muestran diferencias significativas con la conducta prosocial global; pero no podemos delimitar en qué medida se deben solamente a la diferencia de edad o a otras variables extrañas.

La *Importancia* concedida por el profesor ( $F= 3,635$ ;  $p =0,0313$ ) al conjunto de las habilidades sociales y, de entre ellas, la importancia al logro del *autocontrol* ( $F= 5,193$ ;  $p =0,0065$ ) y de la *cooperación* ( $F= 3,425$ ;  $p =0,0348$ ), parecen tener también peso como determinantes de la conducta prosocial. Sorprende, frente a la fuerza explicativa de la importancia que el profesor conceda al logro de determinadas habilidades sociales, que la importancia que los padres le concedan a esas habilidades sociales se presenten como irrelevante, cuando solamente la importancia concedida a la responsabilidad marca diferencias entre grupos alto en prosociabilidad y bajo ( $p = 0,0390$ ).

## **TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## I.- DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido analizar la frecuencia y las características de la conducta prosocial de los niños de cinco y seis años; a partir de este objetivo se ha pretendido establecer la relación de dicha conducta con algunos factores del desarrollo cognitivo, afectivo y social infantil. En los epígrafes anteriores, por un lado, hemos analizado treinta y cinco variables predictoras que han ido mostrando, en mayor o menor medida, la varianza asociada a las variables criterio y, por otro, se ha realizado una breve reflexión sobre las relaciones entre los datos encontrados. Queda ahora por revisar los resultados obtenidos con respecto a las hipótesis de la investigación.

Respecto a la primera hipótesis podemos afirmar que los niños de cinco y de seis años manifiestan frecuentes conductas prosociales, tanto hacia los iguales como hacia los adultos, al menos en situaciones contextuales habituales y cuando suponen un coste bajo o medio para los niños que las realizan.

Teníamos dudas sobre la unidad de la conducta prosocial y los resultados obtenidos en el presente estudio confirman que, en efecto, las conductas prosociales no son equiparables, ya que –al menos en nuestro caso– aparecen dos ejes en los que se agrupan las conductas prosociales evaluadas, a pesar de que hemos analizado la conducta prosocial sólo en un único contexto, el escolar.

Si, como bien señala Santoyo (1994), uno de los problemas frecuentes en el estudio de la conducta social es la elección de procedimientos para el establecimiento y control de la conducta cooperativa, debemos plantearnos si las diferencias encontradas tienen relación con la metodología de estudio seguida o si el procedimiento y control de la conducta prosocial ha fallado en nuestro caso.

En relación con el procedimiento, un aspecto que debemos plantearnos es la variabilidad y la heterogeneidad que introducen las distintas fuentes de información. En nuestro estudio, hemos recogido la información de los iguales, de los profesores y de un agente externo y nos encontramos con datos homogéneos, cuando provienen de una misma fuente, y con datos heterogéneos, cuando el informante es distinto, a pesar de que el instrumentos de recogida de esos datos sea similar. Así, en el caso de las valoraciones de los profesores, podemos establecer comparaciones entre las dos medidas ofrecidas y hemos encontrado que se da una alta correlación entre la valoración realizada a través de un cuestionario estructurado y la proveniente de una escala de apreciación. Por el contrario, cuando se comparan los datos de las escalas de apreciación de profesores y compañeros se detecta un nivel de correlación bajo. Luego, parece que es la fuente de información, más que el instrumento utilizado, el que otorga mayor consistencia a los datos.

Desde otra perspectiva conviene señalar que los instrumentos seleccionados están suficientemente avalados en la documentación revisada y que son muchos los estudios que recientemente han utilizado estos instrumentos para conocer la conducta prosocial de los niños, por ejemplo, Fabes y otros (1999), Dunn y Hughes (2001) y Simons, Paternite y Shore (2001). Tampoco parece tener incidencia que los observadores en las situaciones provocadas fueran del mismo o de distinto sexo (cf. Frydman y otros, 1995).

Zahn-Wasler, Iannotti y Chapman (1982) nos ofrecen una línea argumental que, creemos, puede contribuir a esclarecer la diversa información que profesores y compañeros dan de los chicos. Ellos detectaron que en los niños de seis años se daba una mayor frecuencia de conductas prosociales hacia los compañeros que hacia los profesores. Quizás, por esto, puede que sobrevaloren a unos niños e infravaloren a otros en función de la frecuencia de conductas prosociales dirigidas

hacia el profesor y que, por lo tanto, la valoración del profesor no se corresponda con las conductas prosociales que realmente el niño dirige hacia sus compañeros, cometido que en realidad se les pedía.

González Leandro (1998) señaló que las informaciones de profesores y alumnos guardan una relación estrecha, pero no parece que sean intercambiables ni que midan exactamente los mismos conceptos. Sugiere este autor que, cuando un niño califica a otro, tiene motivos y razones diferentes de los que puede tener cualquier otro, por lo cual la evaluación final refleja esta diversidad. Por el contrario, cuando es el profesor el que evalúa, es una única opinión la que se refleja en la evaluación.

Otra idea para esclarecer los dos factores encontrados nos la ofrece la diferenciación entre *ayudar* y *compartir*. A este respecto, las dos situaciones experimentales exigen del niño que sea capaz de *compartir* una serie de recursos con iguales o con un adulto. En cambio, las valoraciones de los compañeros y de los profesores se hacen básicamente sobre las conductas de ayuda; es decir, se emiten las valoraciones sobre una conducta más global e inespecífica. Compartir, donar y ayuda instrumental aparecen como las conductas más frecuentes en el estudio de la conducta prosocial en los primeros años. El problema es que no resulta fácil saber si son una o tres conductas diferentes; si aceptamos que son tres diferentes es difícil precisar si las conductas que hemos evaluado son entendidas por los niños como ayuda instrumental o como compartir. Ante esta problemática, cabe plantearse la necesidad de que las medidas de la conducta prosocial se estandaricen, ya que con ello se facilitaría la comparación de resultados. Esta opción entraña dificultades, pero puede ser adecuada para superar la situación actual.

Otra opción muy interesante nos la ofrecen los teóricos de la mente, cuando postulan que las distintas situaciones activan distintas representaciones mentales, y llegan a establecer una relación con la conducta posterior. En nuestro caso, debemos plantearnos si la situación de juego o la de ayuda a adulto ha activado la representación «juego» o «problema», ya que parece que la representación juego favorece el comportamiento competitivo, mientras que la

representación problema activa el comportamiento cooperativo. El diseño de la investigación no permite una respuesta precisa; sin embargo, creemos que sería interesante, en vista de los resultados, proponer nuevas investigaciones que traten de establecer la representación mental que se activan en cada una de las situaciones en las que el niño tiene ocasión de optar por conducirse de forma prosocial.

La segunda hipótesis que nos planteábamos se refería al papel de los factores predictores, para lo cual no podemos dar una respuesta única.

Augurábamos que las niñas alcanzarían un mayor índice de conducta prosocial que los niños y los resultados obtenidos nos permiten confirmar esta hipótesis, si bien con un grado de firmeza menor de lo esperable y tampoco aplicable a todas las conductas prosociales. El hecho de que las chicas fueran algo menores que los chicos puede haber introducido un sesgo en los datos; este sesgo incide negativamente en la valoración como prosocial de las chicas, ya que, a pesar de la escasa diferencia de edad, el grupo de niños y de niñas mayores es el valorado como más prosocial. Nuestros datos coinciden con los de Tomada y Schneider (1997) y los de López, Apodaka, Ezeiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998) y confirman que los profesores no encuentran diferencias en el grado de prosociabilidad entre sus alumnos y alumnas, cuando informan a través de escalas de apreciación. Sin embargo, cuando se trata de situar al alumnado a lo largo de la escala bipolar egoísmo / altruismo los profesores consideran como más prosociales a las niñas, lo cual coincide con los resultados de Dumas, Martínez, La Frenière y Dolz (1998) y Phillipsen, Brigdes, McLemore y Saponaro (1999), además difiere de los resultados de López, Apodaka, Ezeiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998), quienes no marcaban estas diferencias entre niños y niñas. No nos atrevemos a buscar una causa explicativa de la discrepancia de valoración de los profesores, salvo las ya reseñadas anteriormente y relativas a que cada uno de los recursos utilizados evalúe un tipo distinto de conducta prosocial.

No deja de sorprendernos que no aparezcan diferencias entre niños y niñas en las situaciones provocadas de ayuda a un adulto o de juego con los compañeros, cuando se ha venido defendiendo la mayor capacidad de las niñas

para adaptar su conducta a las expectativas de los adultos con los que interactúan. Sin embargo, en este caso parece que a las niñas les preocupa más la opinión de las personas con las que interactúan día a día que la presencia de un observador extraño.

Consideramos como una razón explicativa del mayor grado de prosociabilidad de las niñas el mayor autoconcepto y el mayor grado de autocontrol demostrado en las interacciones sociales en el aula. Por el contrario, según nuestros datos, no cabe pensar que la mayor prosociabilidad se relacione con una práctica educativa diferencial entre niños y niñas, ya que no se encuentran diferencias ni en el estilo de interacción con los padres ni en la importancia que sus padres dan a las habilidades sociales.

Cabría esperar una relación positiva entre el desarrollo cognitivo y afectivo con la conducta prosocial; sin embargo, hemos señalado ya más arriba cómo las variables cognitivas y las variables afectivas tenían un comportamiento diferente en función de la variable criterio analizada; no obstante, son la competencia comunicativa y el autoconcepto los que se revelaban como los predictores más claros de las conductas prosociales, detectadas en las interacciones con los iguales. Cuando se considera la conducta prosocial de forma global, los cuatro factores predictores aparecen asociados con la siguiente prelación: autoconcepto, competencia comunicativa, estilo de apego y toma de perspectiva. Por tanto, el autoconcepto, a pesar de las limitaciones que tiene su estudio en edades tempranas, se manifiesta en el nuestro, como la variable personal con mayor grado de influencia sobre el desarrollo de la conducta prosocial. Nuestros resultados contribuyen a incrementar las abundantes evidencias de esta relación, al ampliarla a una edad menos estudiada y con unas conductas prosociales concretas.

El estudio de la relación entre la competencia comunicativa pragmática con la conducta prosocial está en sus albores, lo que da mayor valor a la estrecha relación encontrada entre ambas. Es cierto, no obstante, que consideramos la competencia comunicativa más como un medio para mantener interacciones sociales –de ahí su peso, tanto en las interacciones positivas como en las negativas– que como un desencadenante de esas interacciones sociales (cf.

Schultz, Izard y Ackerman, 2000). Estudios posteriores podrán profundizar en esta relación y deberán intentar precisar los diferentes recursos comunicativos que los niños utilizan para demandar y ofrecer ayuda con eficacia. También puede resultar interesante recoger la propuesta de Grener y Crick (1999) de incluir como conductas prosociales algunos tipos de comunicaciones, tales como invitar a participar en una conversación o en una actividad.

No podemos concluir esta reflexión sobre el papel predictor de los factores cognitivos y afectivos sin analizar la falta de relación que, en nuestro caso, se da entre la conducta prosocial con la toma de perspectiva y el estilo de apego.

Los estudios sobre la toma de perspectiva revelan, tanto una relación positiva entre la conducta prosocial, como la existencia de problemas metodológicos importantes, que afectan al modo de conocer lo que el niño sabe de los pensamientos y las emociones de los otros. En esta investigación no hemos logrado superar los problemas metodológicos; por eso, sólo podemos decir, en coincidencia con Leighton (1992) y Hoffman, Paris y Hall (1995), que el alto nivel detectado en la toma de perspectiva cognitiva y afectiva confirma que los niños de preescolar son conscientes de los estados psicológicos internos; pero, el que las puntuaciones sean tan homogéneas impide conocer qué grado de asociación tienen con la conducta prosocial. Parece ser que no contamos con instrumentos que permitan conocer con exactitud la capacidad de toma de perspectiva de los niños de preescolar (cf. López, Apodaca, Ezeiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998) y esto entorpece el estudio de la relación con la conducta prosocial, por lo cual consideramos necesario diseñar instrumentos de evaluación de la toma de perspectiva más precisos que permitan establecer con claridad el nivel alcanzado por los niños.

A pesar de que, entre otros, López, Apodaka, Ezeiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998), Bretherton, Golby y Cho (1997), Bohlin, Hagekull y Rydell (2000) y Oxford, Harachi, Catalano, Haggerty y Abbott (2000) señalen la estrecha relación entre la seguridad de apego y la conducta prosocial informada u observada, nosotros podemos confirmar esa relación con la conducta prosocial global, pero no con las conductas prosociales tomadas aisladamente. La relación más clara la

encontramos en las conductas prosociales hacia los compañeros, dándose una coincidencia total con lo esperado en la situación de juego, ya que, a pesar de no llegar a establecerse diferencias significativas, la seguridad clara de apego se asocia a comportamientos cooperativos, mientras que los niños que manifiestan un apego claramente inseguro recurren, con mayor frecuencia, a conductas competitivas, en tanto que los que optan por conductas acomodaticias son aquellos que su estilo de apego está menos definido; estos datos coinciden con los de Turner (1991).

Por el contrario, ante la extraña la relación del estilo de apego con el perfil egoísta prosocial no cabe ninguna explicación desde los planteamientos teóricos sobre el tema. Estamos, por tanto, ante unos datos que nos alejan, al menos en parte, de los estudios clásicos, que demostraron el importante papel que tiene la calidad del apego en el desarrollo socioafectivo, y nos acercan a Eisenberg y Fabes (1998) quienes señalaron que surgían algunas dudas sobre la relación estrecha entre estilo de apego y conducta prosocial, tal y como se venía defendiendo. No obstante, creemos que, si bien estas dudas están fundadas, como lo demuestran los datos aquí presentados, no podemos dejar de considerar el apego como un factor importante en el desarrollo de la conducta prosocial, ya que, al menos, tiene una cierta influencia en su desarrollo que se incrementa al ser, también, la seguridad afectiva un factor básico en el desarrollo de la conducta prosocial, como son la empatía, el autoconcepto y la autoestima.

Como los estudios sobre la capacidad predictora del apego en la conducta prosocial infantil son aún escasos, creemos que se debe seguir avanzando en esta línea de trabajo, eso sí, evaluando el estilo de apego a través de varios indicadores.

Las variables familiares han demostrado un escaso peso explicativo de la conducta prosocial, ya que ni la composición de la fratría ni el estilo de crianza de los padres mantienen relación significativa con las variables criterio o con la valoración global de la conducta prosocial. No deja de sorprendernos el escaso papel de la variable *estilo paterno* a lo largo del presente estudio; la revisión documental nos llevaba a esperar un cierto peso en el conjunto de variables

predictoras de la conducta prosocial, el cual, sin embargo, no se ha visto cumplido. Aunque nuestros datos son, en alguna medida, coincidentes con los reseñados por Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López (1993), en los que encuentran correlación negativa con afirmación del poder y retirada de amor y positiva con inducción, sin que, en ningún caso, sean significativas, creemos necesario insistir en el estudio de la relación entre estas dos variables, antes de descartar el estilo educativo paterno como predictor de la conducta prosocial. En especial, si, como en nuestro caso, albergamos algunas dudas de la validez del instrumento utilizado, ya que consideramos más oportuno recurrir a la entrevista y a la observación y, también, ha ser posible recurrir a la triangulación, para tener un conocimiento más profundo del estilo de interacción paterno.

La última hipótesis que nos planteamos ponía en relación la frecuencia de determinadas habilidades sociales con la importancia que le concedían padres y profesores. Se esperaba que los índices de frecuencia e importancia discurrieran en paralelo con la conducta prosocial. En relación a esta hipótesis, merece destacarse que se observó una correlación clara entre la frecuencia de habilidades sociales observadas por los padres y la importancia que ellos asignaban al logro de dichas habilidades sociales, exceptuando cooperación. Sin embargo, ni la frecuencia ni la importancia de cooperación, aserción, responsabilidad o autocontrol parecen tener un peso significativo para que un determinado niño sea más o menos prosocial (cf. Bergin, Bergin y French, 1995). Por tanto, sólo parcialmente podemos confirmar nuestra hipótesis. Lo que se ratifica en nuestro estudio es la relevancia de la responsabilidad en el contexto familiar, ya que es el único factor que manifiesta una relación unívoca y directa con la conducta prosocial. Ese resultado viene a coincidir con aquellas investigaciones que señalan que, cuando un niño asume algún tipo de responsabilidad en el ámbito familiar, se observan tasas altas de prosociabilidad.

Consideramos necesario que se realicen estudios nuevos en los que se analice la influencia que ejercen los padres sobre el desarrollo prosocial de los niños, cuando les instruyen de forma explícita sobre la necesidad de lograr el

autocontrol y la autorregulación de la conducta, de acuerdo con la línea de investigación seguida por Eisenberg, Losoya, Fabes y otros (2001).

Un papel bien distinto tiene para la muestra la importancia que el profesor concede al logro de las habilidades sociales en todas las variables criterio y en la valoración global de la conducta prosocial. No albergamos ninguna duda de que la importancia que el profesor manifieste, de forma explícita o encubierta, determina con claridad la conducta de sus alumnos; pero esperábamos que tomaran más fuerza las expectativas de los padres, dada la edad de la muestra. Por ello, nos planteamos si este peso de la importancia otorgada por los profesores se debe a que hemos estudiado la conducta prosocial en el contexto escolar; igualmente nos cuestionamos si jugará el mismo papel la importancia dada por los padres, en el caso de estudiar la conducta prosocial en el contexto familiar.

Consideramos, a la vista de los datos encontrados, que queda suficientemente explicada la importancia de las expectativas de los adultos sobre la conducta, ya que se ha podido comprobar su papel como determinante del desarrollo infantil. Podemos decir que aquellos niños de los que se espera una conducta competente socialmente tienden a ser más prosociales porque la interiorización de normas y valores mantiene una estrecha relación con los valores que padres y profesores desean para sus hijos. El estilo educativo y el afecto son importantes como determinantes de la conducta prosocial, pero no son suficientes para promover la prosociabilidad. Se requiere, además, que profesores y padres comuniquen qué valores prefieren, que den ejemplo, que refuercen, que verbalicen sus conductas y sus intenciones. Cuando, para un padre o un profesor, una conducta es importante, no duda cabe de que lo van a reflejar, directa e indirectamente, en su relación con el niño. Lo cual confirma la viabilidad de la promoción de la conducta prosocial en el ámbito educativo. Los resultados están apoyados por los planteamientos, entre otros, de López, 1994; Goody, 1995; Grusec, Goodnow y Cohen, 1996; Eisenberg y Fabes, 1998 y Taylor, 2001.

Tras estas reflexiones podemos intentar responder a dos preguntas que, desde el inicio de esta investigación, nos venimos haciendo: ¿Cuáles son las variables determinantes que predicen mejor la conducta prosocial? ¿Qué

variables, de las utilizadas, debemos desechar para posteriores estudios, al carecer de valor explicativo y predictivo?.

No es fácil dar una única respuesta al primer interrogante, puesto que, como hemos visto, la falta de homogeneidad de la conducta prosocial propicia que los predictores sean diferentes. No obstante, creemos que el autoconcepto y la importancia que los profesores conceden a que el niño adquiera un buen nivel de habilidades sociales son los factores que destacan sobre el resto.

En cambio, no ofrece dificultad alguna dar respuesta a la segunda cuestión, ya que parece claro que las variables del contexto familiar tienen un escaso compromiso con el desarrollo de la conducta prosocial. Ahora bien, el hecho de que en nuestro estudio no ofrezcan valor predictivo, no implica que deban ser olvidadas en posteriores investigaciones; al contrario, se hace necesario seguir analizando su valor para comprobar si realmente deben ser desechadas. Sugerimos que, tanto las relaciones con los hermanos, como el estilo de crianza de los padres, pueden manifestar una mayor fuerza explicativa cuando se consideren las conductas prosociales hacia la familia y su entorno (vecindario, grupos de amigos, etc.) y cuando se evalúe la cualidad de las relaciones en el seno familiar. Además, hemos comprobado lo inapropiado de analizar la interacción padres-hijos solamente a través de un cuestionario, por lo que creemos necesario incluir la observación sistemática como técnica que puede permitir contrastar los datos y obtener conclusiones precisas sobre el estilo de interacción padres-hijos; es más, el completar esos cuestionarios con la observación de las interacciones paterno-filiares y de los hermanos entre sí permitirá contrastar los datos y obtener conclusiones más precisas.

## **II.- CONCLUSIONES**

Recapitulemos las conclusiones que se pueden extraer de esta investigación.

1. Los niños de cinco y seis años manifiestan conductas prosociales, tanto hacia sus iguales como hacia los adultos, con una frecuencia alta, al menos en situaciones habituales y cuando no les supone un coste elevado.
2. Para comprender mejor el desarrollo de la conducta prosocial debe estudiarse el fenómeno en el contexto mismo en el que se ocurren los cambios a lo largo del desarrollo, pero teniendo en cuenta la influencia que el niño ejerce sobre su medio social y la contra-influencia de éste sobre aquel, como fuente esencial de aprendizaje social.
3. Hasta hace poco se consideraba que los niños tenían «experiencia» sólo en el contexto familiar; por eso, allí las conductas prosociales aparecían con mayor claridad y contundencia e, incluso, podíamos hablar de una comprensión del porqué de esas conductas. Ahora, para los niños que finalizan la educación infantil, el contexto escolar ha adquirido características similares al contexto familiar (es habitual, conocido y tienen suficiente experiencia en él); por eso, creemos que las conductas

prosociales son frecuentes, ya que niño de educación infantil ha contado con muchas ocasiones para aprender a compartir y ser reforzado en ello.

4. Las conductas prosociales manifestadas por los niños estudiados no son totalmente equiparables y parecen estar condicionadas por variables predictoras diferentes.

5. Las conductas prosociales son relativamente incompatibles con las conductas competitivas, si aceptamos la falta de correlación entre ellas y el sentido en el que actúan algunos de los predictores estudiados.

6. Tanto en niños como en niñas, constatamos que, a mayor competencia de uso del lenguaje, mayor tendencia a mantener interacciones sociales, ya sean estas conductas prosociales o competitivas.

7. En la valoración global de la conducta prosocial, cobran fuerza variables predictoras que no estaban asociadas a las variables criterio, tomadas de forma aislada. Así, la *toma de perspectiva cognitiva* y el *estilo de apego* aparecen como posibles variables predictoras. Otras, como autoconcepto y competencia comunicativa, extienden su fuerza explicativa a la valoración global de la conducta prosocial. Por lo tanto, se confirma la hipótesis planteada, pero solamente cuando consideramos más de una conducta prosocial.

8. Se confirman los fuertes lazos entre el desarrollo social, cognitivo y afectivo en la etapa infantil y su relación con la conducta prosocial que el niño manifieste.

9. Al formular las hipótesis de trabajo, no planteamos ninguna sobre la influencia de la edad sobre la conducta prosocial, ya que centrábamos nuestro trabajo en una población con una edad muy concreta 5-6 años; no obstante, se recogió este dato que se ha demostrado válido para explicar algunas de las diferencias encontradas entre los sujetos de la muestr

10. Queda pendiente estudiar en profundidad la competencia cognitiva y analizar el peso de cada uno de los componentes que, en opinión de los

diferentes modelos teóricos, están implicados en la realización de la conducta prosocial, teniendo en cuenta la importancia de la competencia en todos y cada uno de ellos e insistiendo en la importancia de estar motivados hacia la conducta prosocial.

11. La notable influencia de las actitudes y los valores del profesorado de educación infantil sobre el desarrollo del niño nos lleva a plantear la necesidad de potenciar en los docentes la prosociabilidad.

12. La influencia del tipo de estilo de interacción de los padres, desde la perspectiva del tipo de control que ejercen (firme, laso o severo), no parece tener incidencia en la conducta prosocial de sus hijos. Sin embargo, demuestra una cierta relación cuando las expectativas de los padres son altas respecto al desarrollo social de sus hijos.

13. Cuando intentamos caracterizar los grupos más extremos de la variable conducta prosocial, los datos de los análisis discriminantes permiten proponer que los chicos más prosociales son aquellos que tienen un nivel alto de autoconcepto y de competencia comunicativa, un estilo de apego seguro y capacidad de ponerse en lugar de otra persona. A esto ha de añadirse el hecho de que los profesores y padres den importancia a que los chicos tengan buena capacidad de autocontrol, de cooperación y de responsabilidad.

14. El diferenciar entre el grupo de nivel alto, medio y bajo de prosociabilidad nos ha permitido observar una constante, prácticamente, en todas los factores predictores, porque no se dan nunca diferencias entre el grupo de niños poco prosociales y los que adscriben al grupo medio; da la impresión de que, solamente cuando se alcanza un cierto nivel de conducta prosocial, las diferencias entre los factores predictores cobran importancia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- 
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1998). «Diversité culturelle et approche interculturelle». *Enfance*, 1, 125-131.
- ABE, J. A. e IZARD, C. E. (1999). «The developmental functions of emotions: An analysis in terms of diferencial emotions theory». *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- ABELMAN, R. (1985). «Styles of parental dsiciplinary practices as a mediator of children's learning from prosocial television portrayals». *Child Study Journal*, 15, 131-145.
- ABRAMOVICH, R.; CORTER, C.; PEPLER, D. J. y STANHOPE, L. (1986). «Sibling and peer interaction: A final folow-up and a comparison». *Child Development*, 57, 1, 217-229.
- ABRIC, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg. Delval.
- ABRIC, J. C. (1999). *Psychologie de la communication*. Paris. Armand Colin.
- ADRIÁN, J. E.; CLEMENTE, R. A. y VILLANUEVA, L. (2002). «Competencia lingüística y desarrollo cognitivo en niños de 3 a 5 años». En M. I. Fajardo Caldera, M. I. Ruiz Fernández, V. Díaz Díaz, F. Vicente Castro y J. A. Julve Moreno. *Psicología de la infancia y la adolescencia, nuevos retos, nuevas perspectivas*. Badajoz. PSICOEX. 43-50.
- AGUINAGA, G.; ARMENTIA, M.; FRAILE, A.; OLANGUA, P. y URIZ, N. (1991). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON)*. Madrid. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra y TEA.
- AINSWORTH, M.; BLEMAR, M.; WATERS, E. y WALL, S. (1978). *Strange-situation behavior of one-year-olds: its relations to mother-infant interaction on the first year and to qualitative differences in the infant- mother attachment relationship*. Orlando. Lawrence Erlbaum.
- ALONSO TAPIA, J. (1983). «Atribución de causalidad y motivación de logro. Estudio evolutivo de la utilización de la información en la realización de juicios de atribución». *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.
- ALSAKER, F. D. (1989). «Perceived Social Competence, Global Self-Esteem, Social Interactions and Peer Dependence in Early Adolescence». En B. Schneider, G. Attit y J. Nadel (eds.).

- 
- Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 390-392.
- ALLES-JARDEL, M. y GENEST, E. (1989). «Communication and Cooperation Among Young Children». En B. Schneider, G. Attit y J. Nadel (eds.). *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 389-390.
- AMÓN, J. (1997). *Estadísticas para psicólogos I*. Madrid. Pirámide.
- ANGERA, M. T. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. vol. II. Barcelona. PPU.
- ANGUERA, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid. Cátedra.
- ANUARIO ESTADÍSTICO DE CASTILLA Y LEÓN (1999). Valladolid. Junta de Castilla y León. Consejería de Economía y Hacienda.
- ARIAS MARTÍNEZ, B. y FUERTES ZURITA, J. (1999). «Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional». En M. T. Anguera (coord.). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona. 13-67.
- ARCHER, R. L. (1991). «Dispositional empathy and a pluralism of prosocial motives». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 123-124.
- ARGYLE, M. (1992). *La psicología de la felicidad*. Madrid. Alianza.
- ARNAU, J. (1995). «Metodología de la investigación psicológica». En M. T. Angera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en psicología*. Madrid. Síntesis. Cap.1
- ARONSON, E.; WILSON, T. y AKERT, R. (1994). *Social Psychology: the heart and the mind*. Harper Collins College Publishers. New York.
- ARRANZ, E. y OLABARRIETA, F. (1998). «Las relaciones entre hermanos». En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza. 245-259.
- ARRANZ, E.; YENES, F.; OLABARRIETA, F. y MARTÍN, J. L. (1998). «Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares». *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), 361-378.
- ARSENIO, W. y LEMERISE, E. (2001). «Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence». *Social Development*, 10,1, 59-73.

- 
- ASHER, S. y PARKER, J. (1989). «Significance of Peer Relationship Problems in Childhood». En B. Schneider, G. Attit y J. Nadel (eds.). *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 5-23.
- ASHER, S. R. y COIE, J. D. (eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. New York. Cambridge U. P.
- ASHER, S. R. y GOTTMAN, J. M. (eds.). (1981). *The Development of children's friendship*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ASHLEY, J. y TOMASELLO, M. (1998). «Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers». *Social Development*, 7, 2, 143-163.
- ATTILI, G.; VERMIGLI, P. y SCHENEIDER, B. (1996). «Peer acceptance and friendship patterns among Italian schoolchildren within a cross-cultural perspective». *International journal of behavioral development*, 21 (2), 277-288.
- AUSTIN, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós.
- BÁEZ DE LA FE, B. y JIMÉNEZ, J. E. (1994). «Contexto escolar y comportamiento social». En M. J. Rodrigo (ed.). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid. Síntesis. 189-220.
- BAKEMAN, R. y BROWNLEE, J. (1982). «Social Rules Governing Object Conflicts in Toddlers and Preschoolers». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag. 99-112.
- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J. M. (1989). *Observación de la interacción*. Madrid. Morata.
- BALLEYGUIER, G. (1998). «Attachement et tempérament chez le jeune enfant». *Enfance*, 3, 69-82.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona. Martínez Roca.
- BANDURA, A. y WALTER, R. H. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Alianza. 5ª edición.
- BARCKER, R. y WRIGHT, H. (1966). *One boy's day*. Hamden. Archon Books.
- BARNETT, M. y MCMINIMY, V. (1988). «Influence of the reason for the other's affect on preschoolers' empathic response». *Journal of Genetic Psychology*, 149(2), 153-162.
- BARNETT, M. (1992). «Empatía y respuesta afines en los niños». En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer. 163-180.

- 
- BARNETT, M.; BARTEL, J.; SANBORN, F. y VITAGLIONE, G. (2000). «Perceptions of self-oriented and other-oriented "everyday" helpers». *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, vol. 19 (2), 87-109.
- BARON, R. y BYRNE, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid. Prentice Hall. 8ª edición.
- BARRET, D. y YARROW, M. R. (1977). «Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in young children». *Child Development*, 48, 475-481.
- BARTH, J. y BASTIANI, A. (1997). «A longitudinal Study of Emotion Recognition and Preschool Children's Social Behavior». *Merril Palmer Quarterly*, 43, 1, 107-128.
- BATSON, C. D. (1987). «Prosocial Motivation: Is it ever truly altruistic?». *Avances in experimental social Psychology*, 20, 65-122.
- BATSON, C. D. y SHAW, L. L. (1991). «Encouraging Words Concerning the Evidence for Altruism». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 159-168.
- BATSON, C.; DARLEY, J. M. y COKE, J. S. (1986). «Altruismo y amabilidad humana: Determinantes internos y externos de la conducta de ayuda». En J. Bermúdez Moreno. *Psicología de la Personalidad*. Tomo II. Madrid. UNED. Cap. 24, 127-163.
- BATSON, C.; FULTZ, J. y SCHOENRADE, P. (1992). «Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno». En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer. 181-204.
- BATSON, C.; POLYCARPOU, M.; HARMON-JONES, E.; IMHOFF, H.; MITCHENER, E.; BEDNAR, L.; KLEIN, T. y HIGHBERGER, L. (1997). «Empathy and attitudes: can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?». *Journal of personality and social Psychology*, 72, 1, 105-118.
- BAUMRIND, D. (1971). «Current patterns of parental authority». *Developmental psychology Monographs*, 4, 1, part. 2.
- BAUMRIND, D. (1977). *Socialization and the discipline controversy*. Norristown. General Learning Press.
- BEAR, G. G. y RIS, G. S. (1994). «Moral reasoning, classroom behavior, and sociométric status among elementary school children». *Developmental Psychology*, 30, 633-638.
- BEAUGRANDE, R. DE (1980). *Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of text*. Norwood. Ablex.

- 
- BÉGIN, G. y PETTIGREW F. (1988). «Quelques outils d' évaluation des relations entre pairs: les perceptions sociales en fonction des status sociométriques». En P. Durning y R. Tremblay *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus. 241-270.
- BEGÍN, G. y PETTIGREW, F. (1988). «Les interactions entre les élèves en situation d' apprentissage». En P. Durning y R. Tremblay *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus. 217-240.
- BELINCHÓN, M. (1985). «Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: Un estudio evolutivo». *Estudios de Psicología*, 19-20, 35-49.
- BELINCHÓN, M.; RIVIÈRE, Á. e IGOA, J. M. (1996). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid. Ed. Trotta.
- BELL, K. (1998). «Family expressiveness and attachment». *Social Development*, 7, 1, 37-53.
- BENENSON, J. F.; APOSTOLERIS, N. H. y PARNASS, J. (1997). «Age and sex differences in dyadic and group interaction». *Developmental Psychology*, 33, 538-543.
- BENSON, M. (1996). «Structure, conflict, and psychological causation in the fictional narratives of 4- and 5-year-olds». *Merril Palmer Quarterly*, 42, 2, 228-247.
- BENTON-MURRAY, J. (1994). «Increasing the growth in prosocial, nonviolent, problem-solving skills of kindergarten students through conflict resolution skills». *Practicum report, nova southeastern University*, 64.
- BERGIN, C.; BERGIN, D. y FRENCH, E. (1995). «Preschoolers' prosocial repertoires: parents' perspectives». *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1, 81-103.
- BERK, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid. Prentice Hall Iberia. 4ª edición.
- BERNDT, T. (1982). «Fairness and Friendship». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag. 253-277.
- BERNDT, T. J. (1981). «Relation between social cognition, nonsocial cognition and social behavior: The case of friendship». En J. H. Flavell y L. Ross (eds.). *Social cognitive development. Frontiers and possible futures*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BERZIN, C.; CAUZINILLE, E. y WINNYKAMEN, F. (1996). «Effet du role assigne a l'expert dans la resolution en dyade asymetrique d'une tache de combinatoire». *Archives de Psychologie*, 64, 249, 109-131.
- BETANCOURT, H. y BLAIR, I. (1992). «A cognition (Attribution)-Emotion Model of Violence in Conflict Situations». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 3, 343-350.

- 
- BHAVNAGRI, N. P. y PARKE, R. D. (1991). «Parents as direct facilitators of children's peer relationships: Effects of age child and sex of parent». *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 423-440.
- BIRCH, L. L. y BILLMAN, J. (1986). «Prescolar children's food sharing with friends and acquaintances». *Child Development*, 57, 387-395.
- BLASI, A. (1989). «Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura». En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza, 331-388.
- BLUMA, S.; SHEARER, M.; FROHMAN, A. y HILLIARD, J. (1978). *Guía Portage de la Educación Preescolar*. Madrid. MEPSA.
- BOADA, H. (1992). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona. Anthropos. 3ª reimpresión.
- BOHLIN, G.; HAGEKULL, B. y RYDELL, A. M. (2000). «Attachment and social functioning: A Longitudinal study from infancy to middle childhood». *Social Development*, 9,1, 24-39.
- BOISVERT, M.; LUISSIER, I.; SABOURIN, S. y VALOIS, P. (1996). «Styles d'attachement securisant, preocupe, craintif et detache au sein des relations de couple». *Science et Comportement*, 25, 1, 55-69.
- BOON, S. Y HOLMES, J. (1995). «La dinámica de la confianza interpersonal: resolver la incertidumbre ante el riesgo». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor. 213-234.
- BORKE, H. (1971). «Interpersonal perception of young children». *Developmental Psychology*, 5, 2, 263-269.
- BORKE, H. (1973). «The development of empathy in Chinese and American children between 3 and 6 years of age». *Developmental Psychology*, 9, 102-108.
- BOULTON, M. (1992). «Rough physical play in adolescents: does it a dominance function?». *Early Education and Development*, 3, 4, 312-333.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss*. London. Hogarth Press.
- BOYD, R. y RICHERSON, P. (1995). «Cultura y cooperación». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor. 41-66.
- BRACKEN, B. A. (ed.) (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York. John Wiley and Sons.

- 
- BREAKWELL, G. M. (1992). *Social Psychology of identity and the self concep*. Londres. Surrey University Press.
- BRENDGEN, M.; BOWEN, F.; RONDEAU, N. y VITARO, F. (1999). «Effects of friends' characteristics on children's social cognitions». *Social Development*, 8, 1, 41-50.
- BRETHERTON, I.; GOLBY, B. y CHO, E. (1997). «Attachment and the Transmsion of Values» En J. GRUSEC y L. LUCZYNSKI (eds.). *Parenting and children's internalization of values*. New York. John Willey Sons. 103-134.
- BRETHERTON, I.; RIDGEWAY, D. y CASSIDY, J. (1990). «Assesing internal working models of attachment relationship». En M. Greenber, D. Cichetti y M. Cummings (eds.) *Attachment in the preschool years*. Chicago. University of Chicago Press. 273-310.
- BROC, M. A. y GARCÍA TORRES, B. (1991). *Cinco programas de intervención sobre dimensiones del autoconcepto*. Comunicación presentada al Primer Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- BROWN, E. (1996). «Effects of resources availability on children's behavior and conflict management». *Early Education and Development*, 7, 2, 149-166.
- BROWN, W.; CODY, M. (1991). «Effects of a prosocial television soap opera in promoting women's status». *Human Communication Research*, 18, 1, 114-142.
- BROWN, J. D. y SMART, L. (1991). «The self and social conduct: Linking self-representations to prosocial behavior». *Journal of Personality and Social psychology*, 60, 368-375.
- BRUNER, J. (1984). «El desarrollo de los procesos de representación». En J. L. Linaza (ed.) *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- BRUNER, J. (1990). *El habla del niño*. Madrid. Paidós. 2ª edición.
- BRYAN, B. y CROCKENBERG, S. (1980). «Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers». *Child Development*, 51, 529-544.
- BRYANT, B. (1992). «Salud mental, temperamento, familia y amigos: perspectivas sobre la empatía de los niños y la adopción de percepción social». En N. Eisemberg y J. Strayer *La empatia y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer. 271-298.
- BUENO, J. J. y CLEMENTE, M. (1991). «El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspectiva funcional». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 31-46.

- 
- BUKOWSKI, W.; PIZZAMIGLIO, T.; NEWCOMB, A.; HOZA, B. (1996). «Popularity as an affordance for friendship: the link between group and dyadic experience». *Social Development*, 5, 2.
- BUTOVSKAYA, M.; SALTER, F.; DIAKONOV, Y. y SMIRNOV, A. (2000). «Urban begging and ethnic nepotism in Russia: an ethological pilot study». *Human Nature*, vol. 11 (2), 157-182.
- BURNS, R. B. (1990). *El autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. EGA. Bilbao.
- CABA-COLLADO, M. de la (1993). «El desarrollo del autoconcepto en la edad escolar». *Revista de Psicología de la Educación*, 13,15-33.
- CAIRNS, R. B. (1979). *The analysis of social interactions: Methods, issues, and illustrations*. Hillsdale. Erlbaum.
- CALVO, J. A.; GONZÁLEZ, R. y MARTORELL, M. C. (2001). «Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género». *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- CAMPBELL, A. y MUNCER, S. (1998). *The Social Child*. Hove. Psychology Press.
- CAMPBELL, R. y CHRISTOPHER, J. (1996). «Beyond formalism and altruism: the prospects for moral personality». *Developmental Review*, 16, 108-123.
- CAMPBELL, R. y CHRISTOPHER, J. (1996). «Moral development theory: a critique of its kantian presuppositions». *Developmental Review*, 16, 1-47.
- CAMPBELL, S. y CLUSS, P. (1982). «Peer relationships of Young Children with Behavior Problems». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag. 323-351.
- CAMPO, A. (2001). «Convivencia y organización escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 30-35.
- CAMPS, V. (1998). «La escuela ante el reto del saber práctico». *Infancia y Aprendizaje*, 82, 65-73.
- CAPUANO, F.; DUBEAU, D. y LA FRENÈRE, P. J (1991). *Guide d'utilisation du Profil socio-affectif (PSA) des enfants d' age préscolaire*. Montreal. École de psycho-éducation. Université de Montréal.
- CARLO, G.; EISENBERG, N.; TROYER, D; SWITZER, G. y SPEER, A. (1991). «The altruistic personality: in what contexts is it apparent?». *Journal of personality and social Psychology*, 61, 3, 450-458.

- CARLO, G.; KNIGHT, G.; EISENBERG, N. y ROTENBERG, K. (1991). «Cognitive Processes and Prosocial Behaviors Among Children: The Role of Affective Attributions and Reconciliations». *Developmental Psychology*, 27, 3, 455-461.
- CARLO, G.; EISENBERG, N.; KOLLER, S.; DA SILVA, M. y FROHLICH, C. (1996). «A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors». *Developmental Psychology*, 32, 2, 231-240.
- CARLSON, N. y BUSKIST, W. (1997). *Psychology: The science of behavior*. New York. Springer-Verlag. 5ª ed.
- CASAS, F. (1994). «Medios de comunicación e imagen social de la familia». *Infancia*, 28, 27-30.
- CASAS, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona. Paidós.
- CASE, R. (1989). *El desarrollo intelectual*. Barcelona. Paidós.
- CASTRO ZAMUDIO, S. (1990). *Autoestima infantil y su relación con otras variables psicofamiliares*. Málaga. U. de Málaga - Filosofía y Letras.
- CEBALLOS, E. y RODRIGO, M. J. (1998). «Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos». En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza. 225-242.
- CECIL, H. y STANLEY, M. (1997). «Reliability and validity of adolescents' score on the body esteem scale». *Educational and psychological measurement*, 57, 2, 340-356.
- CESTERO MANCEDA, A. M. (2000). «Los turnos de apoyo conversacionales». Cádiz. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- CHACÓN FUERTES, F. (1986). «Una aproximación al concepto psicosocial del altruismo». *Boletín de Psicología*, 11, 41-62.
- CHACÓN FUERTES, F. (1986). «Generalización de una clasificación cognitivo dimensional de episodios de ayuda a una muestra española». *Revista de Psicología Social*, 1, 7-22.
- CHACÓN FUERTES, F.; GONZÁLEZ FELIPE, M. A. y LOZANO SÁNCHEZ, P. (1987). «Psicología de la donación: un enfoque comunitario». En S. Barriga J. M. León y M. Martínez. *Intervención psicosocial*, 117-166.
- CHAMBERS, B. (1993). «Cooperative learning in kindergarden: can it enhance students' prosocial behaviour?». *International Journal of Early Childhood*, 25, 2, 31-36.
- CHAPMAN, M.; ZAHN-WASLER, C.; COOPERMAN, G. y IANNOTTI, R. (1987). «Empathy and Responsibility in the Motivation of Children's Helping». *Developmental Psychology*, 23, 1, 140-145.

- 
- CHISHOLM, V. y PITCAIRN, T. (1998). «The communication of differential relationships in preschool children: preference and social theme». *Social Development*, 7, 2.
- CHREVRIE-MULLER, C.; SIMON, A.; Le NORMAND, M. y FOURNIER, S. (1988). *Batterie d'Évaluation Psycholinguistique (BEPL)*. Paris. Centre de Psychologie Appliquée.
- CIALDINI, R. (1991). «Altruism or Egoism? That is (still) the question». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 124-126.
- CLARK, M. S. (ed.) (1991). *Prosocial behavior*. Newbury. Park Sage.
- CLARK, R. D. y WORD, L. E. (1972). «Why don't bystanders help?: Because of ambiguity». *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 392-400.
- CLARY, E. G. y ORENSTEIN, L. (1991). «The amount and effectiveness of help: the relationship of motives and abilities to helping behavior». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 1, 58-64.
- CLEMENTE ESTEVAN, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona. Octaedro.
- CLEMENTE ESTEVAN, R. A.; GONZÁLEZ CUENCA, A. M.; LINERO ZAMORANO, M. J. y QUINTANA GARCÍA, I. (1995). «Análisis de la interacción en situaciones de cooperación entre niños sordos y oyentes. Un estudio piloto en centros de integración». En F. Lara Ortega (comp.). *Actas del IV Congreso INFAD: Psicología Evolutiva y de la Educación* 1. Burgos. 119-124.
- CLEMENTE ESTEVAN, R. A. y HERNÁNDEZ BASIL, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga. Aljibe.
- CLEMENTE R. A. y DÍAZ, M. D. (1992). «Estatus social en el grupo infantil y variables conductuales y comunicativas implicadas». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 1, 83-90.
- COIE, J. D.; DODGE, K. A. y COPPOTELLI, H. (1982). «Dimensions and types of social staut: A cross-age perspective». *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- COHEN, D. y STRAYER, J. (1996). «Empathy in conduct-disordered and comparison youth». *Developmental Psychology*, 32, 6, 988-998.
- COLE, K. y MITCHELL, P. (1998). «Family background in relation to deceptive ability and understanding of the mind». *Social Development*, 7, 2, 181-197.
- COLE, K. y KERNS, K. (2001). «Perceptions of sibling qualities and activities of early adolescents». *Journal of Early Adolescence*, vol. 21 (2). 204-226.

- 
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1998-1999*. Madrid. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- COPLAN, R. y RUBIN, K. (1998). «Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: the development and validation of the preschool play behavior scale». *Social Development*, 7, 1, 72-91.
- CORKILLE, D. (1992). *El niño feliz*. Barcelona. Gedisa
- COSTIN, S. E. y JONES, D. C. (1992). «Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children». *Developmental Psychology*, 28, 941-947.
- COUNCIL OF EUROPE. (1994). *Proceedings of the Conference on Evolution of the role of childre in family life*. Madrid. 1-3 de Diciembre de 1994. Estrasburgo. Consejo de Europa, Publishing.
- COUTU, S. y PELLETIER, D. (1990). «Les relations au sein de la fratrie: Impact sur le développement social, affectiv et cognitif». En M. A. Provot (dir.). *Le Développement social des enfants: perspectives Méthodologiques, Theoriques et Critiques*. Ottawa. Editions Agence D'ARC. 299-334.
- CRAIG, H. (1994). «Fathers, Children, and Books: Selecting Picture Books That Portray Nurturing Fathers». *Texas Child Care*, 18, 3, 14-19.
- CRICK, N. (1996). «The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment». *Child Development*, 67, 5, 2317-2327.
- CRICK, N. y DODGE, K. (1988). «Children's Evaluations of Peer Entry and Conflict Situations: Social Strategies, Goals, and Outcome Expectations». En B. Schneider, G. Attili, J. Nadel (eds.) *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 396-399.
- CRITTENDEN, P. (1988). «Relationships at Risk». En J. Belsky y T. Nezworski (eds.) *Clinical Implications of Attachment*. Hillsdale. Erlbaum.
- CUBERO, R. y MORENO, M. C. (1990). «Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años escolares». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.). *Desarrollo psicológico y evaluación*, vol. 1. Madrid. Alianza.
- DALE, P. D. (1980). «Is early pragmatic development measurable?». *Journal of Psycholinguistic Research*, 7, 1-12.

- 
- DAMON, W. y HART, H. (1982). «The development of self-understanding from infancy through adolescence». *Child Development*, 53, 841-864.
- DAMON, W. y HART, H. (1986). «Stability and change in children's self-understanding». *Social Cognition*, 4, 102-118.
- DANIELS, D. (1998). «Age differences in concepts of self-esteem». *Merril Palmer Quarterly*, 44, 2, 234-258.
- DANIELS-BEIRNESS, T. (1989). «Measuring Peer Status in Boys and Girls». En B. Schneider, G. Attili, J. Nadel (eds.). *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 107-120.
- DAVIS, M. H. (1983). «Measuring individual differences in empathy; evidence for a multi-dimensional approach». *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- DAVIS, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Colorado. Westview Press. 2ª edición.
- DE LA MORENA, M. L. (1995). «El estatus sociométrico en el grupo de iguales». En A. González Cuenca, M. J. Fuentes, M. L. De la Morena y C. Barajas. *Psicología del Desarrollo*. Málaga. Aljibe.
- DE LA OSA, N.; DOMÈNECH, E.; NARBONA, J. y CHREVRIE-MULLER, C. (1994). «Batería de Exploración del Lenguaje para Preescolares (BEL-P)». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2, 108-116.
- DE VRIES, R. (1970). «The development of role-taking as reflected by the behaviour of bright, average and retarded children in a social guessing game». *Child Development*, 41, 759-770.
- DEKOVIC, M. y JANSSENS, J. M. (1992). «Parents' child-rearing style and child's sociometric status». *Developmental Psychology*, 28, 5, 952-932.
- DELVAL, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI. 2ª edición.
- DEMOULIN, D. (1996). «Developing positive neuro-associations and self-concept through a personalized reading program for kindergartners». *Reading improvement*, 33, 4, 210-214.
- DENHAM, S. (1986). «Social Cognition, Prosocial Behavior and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation». *Child Development*, 57, 194-201.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid. CIDE.

- 
- DÍAZ AGUADO, M. J. (Dir.) (1996). *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Material policopiado.
- DÍAZ AGUADO, M. J.; PAZ SEGURA, M. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación: La evaluación de las relaciones entre compañeros*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Cuaderno 5.
- DIEGO, R. y DIEGO, J. A. (1990). *Cuestiones de Método y Medida en Psicología*. Salamanca. Amarú.
- DIEGO, R. (1991). «Inteligencia y Antisociabilidad». En F. Jiménez y R. Diego. *Lecturas de Psicodiagnóstico*. Salamanca. Amarú. 121-139.
- DÍEZ-ITZA, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Oviedo. Pentalfa ediciones.
- DOESCHER, S. y SUGAWARA, A. (1992). «Impact of prosocial home and school based interventions of preschool children's cooperative behavior». *Family relations*, 41, 2, 200-204.
- DOLAND, D. J. y ADELBERG, K. (1967). «The learning of sharing behavior». *Child Development*, 38, 3, 695-700.
- DORE, J. (1975). «Holophrases, speech acts and language universals». *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- DOVIDIO, J. F. (1991). «The empathy-altruism hypothesis: Paradigm and promise». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 126-128.
- DOYAL, L. y GOUGH, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona. Ikaria.
- DRAGHI-LORENZ, R. (1995). «Stimoli espressivi e situazionali nella determinazione delle risposte empatiche di bambini nel terzo anno di vita». *Giornale Italiano di Psicologia*, XXII, 4, 577-602.
- DUBEAU, D. y MOSS, E. (1998). «La théorie d'attachement résiste-t-elle au charme des pères?. Approche comparative des caractéristiques maternelles et paternelles durant la période préscolaire». *Enfance*, 3, 82-103.
- DUCK, S. (1988). «Socially competent communication and relationship development». En B. Schneider, G. Attili y J. Nadel (eds.). *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 91-106.
- DUMAS, J.; MARTÍNEZ, A.; LA FRENIERE, P. y DOLZ, L. (1998). «La versión española del Cuestionario "Evaluación de la Conducta y la Competencia Social" para preescolares

- (Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE): Adaptación y validación». *Psicológica*, 19, 2, 107-121.
- DUNN, J. (1986). «Siblings and the development of prosocial behavior». *International journal of behavior development*, 9, 3, 265-284.
- DUNN, J. (1989). «Siblings and the development of social understanding in early childhood». En Zulow (ed.). *Sibling interaction across cultures*. New York . Springer-Verlag. 106-116.
- DUNN, J. (1990). «La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas». En J. Bruner y H. Haste (comp.). *La elaboración del sentido*. Barcelona. Paidós. 31-44.
- DUNN, J. (1991). «Relationships and behaviour: the significance of Robert Hinde's work for developmental psychology». En P. Bateson (ed.). *The Development and integration of behaviour*. Cambridge. Cambridge University Press. 375-387.
- DUNN, J. y CUTTING, A. (1999). «Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children». *Social Development*, 8, 2, 201-219.
- DUNN, J. y HUGHES, C. (2001). «"I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children». *Child Development*, vol. 72 (2), 491-505.
- DUNN, J. y MUNN, P. (1985). «Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year». *Child Development*, 56, 2, 480-492.
- DUNN, J. y MUNN, P. (1986). «Siblings quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 5, 583-595.
- DUNN, J.; SLOMKOWSKI, C.; BEARDSALL, L. (1994). «Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence». *Developmental Psychology*, 30, 3, 315-324.
- DURNING, P. y FORTIN, A. (2000). «Les pratiques éducatives parentales vues para les enfants». *Enfance*, 4, 375-392.
- EASTERBOOKS, A. y GOLBERG, W. (1990). «Security of toddler-parent attachment: sociopersonality functioning during kindergarten». En M. Greenberg, D. Cicchetti y M. Cummings (eds.) *Attachment in the preschool years*. Chicago. University of Chicago Press. 221-244.

- 
- ECHEBARRÍA, A. (1991). «Atribución social». En A. Echebarría (ed.). *Psicología Social Sociocognitiva*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- ECHEBARRÍA, A. (1994). «Sesgos atribucionales». En J. F. Morales (coor.). *Psicología Social*. Madrid. McGraw-Hill, 253-268.
- EGLI, M.; BETH, J. y THOMPSON, T. (1997). «Transfer of social attributions in stimulus equivalence classes by preschool children». *Psychological Reports*, 90 (1), 3-21.
- EISENBERG, A. R. (1996). «The conflict talk of mothers and children: Patterns related to culture, SES, and gender of child». *Merril Plamer Quarterly*, 42, 438-452.
- EISENBERG, N. (ed.) (1982). *The development of prosocial behavior*. New York. Academic Press.
- EISENBERG, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale Erlbaum.
- EISENBERG, N. (1989). «The development of prosocial values». En N. Eisenberg, J. Reykowski y E. Staub (eds.). *Social and moral values*. Hillsdale. Erlbaum. 87-103.
- EISENBERG, N. (1991). «Values, sympathy, and individual differences: toward a pluralism of factors influencing altruism and empathy». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 128-131.
- EISENBERG, N. (1996). «Caught in a narrow kantian perception of prosocial development: reactions to campbell and christopher's critique of moral development theory». *Developmental Review*, 16, 48-68.
- EISENBERG, N. (2000). «Emotion, regulation, and moral development». *Annual Review of Psychology*, 665-697.
- EISENBERG, N. y FABES, R. (1998). «Prosocial development». En W. Damon y N. Eisenberg. *Handbook of child Psychology. Social, emotional and personality development*. John Wiley. New York. Vol III, cap.11.
- EISENBERG, N.; FABES, R.; CARLO, G.; SPEER, A. L.; SWITZER, G.; KARBON, M. y TROYER, D. (1993). «The relations of empathy related and maternal practices to children's comforting behavior». *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 131-150.
- EISENBERG, N.; FABES, R.; CARLO, G.; TROYER, D.; SPEER, A. L.; KARBON, M. y SWITZER, G. (1992). «The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness». *Child Developmental*, 63, 583-602.
- EISENBERG, N.; FABES, R.; KARBON, M.; MURPHY, B.; CARLO, G. y WOSINSKI, M. (1996). «Relations of School Children's Comforting Behavior to Empathy-Related Reactions and Shyness». *Social Development*, 5, 3, 330-351.

- 
- EISENBERG, N.; FABES, R.; KARBON, M.; MURPHY, B.; WOSINSKI, M.; POLAZZI, L.; CARLO, G. y JUHNKE, C. (1996). «The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning». *Child Development*, 67, 3, 974-992.
- EISENBERG, N.; FABES, R. y MURPHY, B. (1996). «Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior». *Child Development*, 67, 5, 2227-2247.
- EISENBERG, N.; FABES, R.; MURPHY, B.; KARBON, M.; SMITH, M. y MASZK, P. (1996). «The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning». *Developmental Psychology*, 32, 2, 195-209.
- EISENBERG, N.; FABES, R.; SHEPARD, S.; GUTHRIE, I.; MURPHY, B. y REISER, M. (1999). «Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning». *Child Development*, 70, 2, 513-534.
- EISENBERG, N.; FABES, R.; SHEPARD, S.; MURPHY, B.; GUTHRIE, I.; JONES, S.; FRIEDMAN, J.; POULIN, R. y MASZK, P. (1997). «Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality». *Child Development*, 68, 4, 642-664.
- EISENBERG, N.; GUTHRIE, I.; MURPHY, B.; SHEPARD, S.; CUMBERLAND, A. y CARLO, G. (1999). «Consistency and development of prosocial dispositions: a longitudinal study». *Child Development*, 70, 6, 1360-1372.
- EISENBERG, N. y LENNON, R. (1983). «Gender differences in empathy and related capacities». *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- EISENBERG, N.; LOSOYA, S.; FABES, R.; GUTHRIE, I.; REISER, M.; MURPHY, B.; SHEPARD, S.; POULIN, R. y PADGETT, S. (2001). «Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems». *Journal of Family Psychology*, 15, 2, 183-205.
- EISENBERG, N.; MILLER, P.; SHELL, R.; McNALLEY, S. y SHEA, C. (1991). «Prosocial Development in Adolescence: A longitudinal Study». *Developmental Psychology*, 27, 5, 849-857.
- EISENBERG, N. y MUSSEN, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge. Cambridge University Press.
- EISENBERG, N. y STRAYER, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

- 
- EISENMAN, G. y PAYNE, B. (1997). «Effects of the higher order thinking skills program on at-risk young adolescents' self-concept, reading achievement, and thinking skills». *Research in middle level education quarterly*; 20, 3, 1-25.
- EISER, J.R. (1989). *Psicología social: actitudes, cognición y conducta social*. Madrid. Pirámide.
- ELICES, J. A.; GONZÁLEZ, C.; RIVERAS, F. y CRESPO, M. A. (1989). «Clase social y situación dentro de la fratría: interacción y efectos sobre el desarrollo individual». *Infancia y Aprendizaje*, 46, 37-48.
- ENESCO, I. (1985). «Una revisión del concepto de egocentrismo espacial en tareas de adopción de perspectiva». *Infancia y Aprendizaje*, (1), 30, 81-100.
- ERDLEY, C.; NANGLE, D. y GOLD, J. (1998). «Operationalizing the construct of friendship among children: a psychometric comparison of sociometric-based definitional methodologies». *Social Development*, 7,1.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Madrid. UNED-Antropos.
- ESTRADA, P. (1995). «Adolescents' self-reports of prosocial responses to friends and acquaintances: the role of sympathy related cognitive, affective, and motivational processes». *Journal of research on Adolescence*, 5, 2, 173-200.
- ETXEBARRÍA, I. (1999). «El desarrollo moral». En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide, 181-209
- FABES, R.; EISENBERG, N.; HANISH, L. y SPINRAD, T. (2001). «Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability». *Early Education and Development*, vol. 12(1), 11-27.
- FABES, R.; EISENBERG, N.; JONES, S.; SMITH, M.; GUTHRIE, I.; POULIN, R.; SHEPARD, S. y FRIEDMAN, J. (1996). «Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions». *Child Development*, 70, 2, 432-442.
- FABES, R.; EISENBERG, N.; KARBON, M.; MURPHY, B.; BERNZWEIG, J.; SPEER, A. L. y CARLO, G. (1994). «Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity». *Developmental Psychology*, 30, 1, 44-55.
- FABES, R. EISENBERG, N. y MILLER, P. (1990). «Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness». *Developmental psychology*, 26, 639-648.
- FARMER, T.; HILL, CH. y RODKIN, P. (1996). «Antisocial and Prosocial Correlates of Classroom Social Positions: the Social Network Centrality Perspective». *Social Development*, 5, 2, 174-190.

- 
- FARMER, T. y HOLLOWELL, J. (1994). «Social Networks in Mainstream Classrooms: Social Affiliations and Behavioral Characteristics of Students with EBD». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, 3, 143-155.
- FARVER, J. A. y BRANSTETTER, W. H. (1994). «Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress». *Developmental Psychology*, 30, 3, 334-341.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO ZABAL, M. A. (1995). *La interacción social en contexto educativos*. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores.
- FERNÁNDEZ COLLADO, C. (2001). *La comunicación humana*. Méjico. McGrawHill.
- FERNÁNDEZ, I. y ORLANDINI, G. (2001). «La ayuda entre iguales». *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- FERNÁNDEZ, P. R. (1990). «Dogmatismo y autoestima». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 4, 73-98.
- FESHBACH, N. (1992). «Empatía parental y ajuste/desajuste infantil». En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- FLAVELL, J. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona. Paidós.
- FLAVELL, J. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- FRANKEL, K. y BATES, J. (1990). «Mother Toddler Problem Solving: Antecedents in Attachment, Home Behavior, and Temperament». *Child Development*, 61, 3, 810-819.
- FREITAG, M. K.; BELSKY, J.; GROSSMANN, K.; GROSSMANN, K. E. y SCHEUERER-ENGLISCH, H. (1996). «Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence». *Child Development*, 67, 1437-1454.
- FROMING, W.; ALLEN, L. y JENSEN, R. (1985). «Altruism, role-taking, and self-awareness: The acquisition of norms governing altruistic behavior». *Child Development*, 56, 1223-1228.
- FROMING, W.; NASBY, W. y NcMANUS, J. (1998). «Prosocial Self-Schemas, Self Awareness, and Children's Prosocial Behavior». *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 3, 766-777.
- FRYDMAN, M. y RITUCCI, G. (1988). «Le développement de l'attitude altruiste: experimentation et évaluation d' un programme centré sur le comportement d'aide». *Enfance*, 41, 3-4, 73-85.

- 
- FRYDMAN, M.; LEDRU, L.; HOFMANS, V.; MOLINIER, C. y MOUASSI, F. (1995). «Le développement de l'attitude altruiste. Expérimentation et évaluation d' un programme d' education sociale». *Enfance*, 1, 89-100.
- FUENTES, M. J. (1989). «Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamiento de ayuda». *Infancia y Aprendizaje*, 48, 65-78.
- FUENTES, M. J. (1999). «Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia». En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz, (eds.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide. 151-180.
- FUENTES, M. J. y FERNÁNDEZ, P. (1993). «Estudio microanalítico de los cursos de acción cooperativos y competitivos en niños y niñas adolescentes». *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 3-18.
- FUENTES, M. J. y MELERO, M. A. (1993). «Evolución y características de las relaciones de amistad en el transcurso del Ciclo Vital». En M. J. Ortiz Baron y S. Yarnoz Yaben. *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao. Universidad del País Vasco. 101-114.
- FUENTES, M. J.; ORTIZ, M. J.; LÓPEZ, F. y ETXEBARRÍA, I. (1999) «Altruismo y conducta prosocial: concepto y teorías». En E. Pérez Delgado y M<sup>a</sup> V. Mestre Escrivá (coords.) *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona. Ariel. 141-154.
- FULTZ, J. y CIALDINI, R. B. (1995). «Determinantes situacionales y de personalidad de la cantidad y la calidad de ayuda». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor. 157-168.
- GAGNON, C.; CHARLEBOIS, P.; LARIVÉE, S. y TREMBLAY, R. (1991). «Compréhension des relations interpersonnelles et comportements agressifs chez de jeunes garçons à l'école primaire». *Enfance* , 3, 221-239.
- GAGNON, G. (1988). «Compétence sociale et difficultés d' adaptation aux pairs». En P. Durning y R. Tremblay. *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus. 117-150.
- GARAIGORDÓBIL LANDAZABAL, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid. CIDE.
- GARCÍA, D.; RAMÍREZ, G. y LIMA, A. (1998). «La construcción de valores en la familia». En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza. 201-220.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (1994). *Competencia social y currículo*. Madrid. Alhambra Logman.

- 
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GARCÍA PASTOR, C. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1992). «Limitaciones del constructo habilidades sociales para la elaboración de un modelo de intervención social del aula». *Anuario Interuniversitario de Enseñanza*, 10-11, 293-310.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. y LACASA, P. (dir.). (1990). *Psicología Evolutiva*, 2. Madrid. U.N.E.D.
- GARCÍA MARTÍN, P. M. (1985). *Actitudes de cooperación en los niños que asisten al ciclo medio de escuelas hogar*. Málaga. Sección de Pedagogía.
- GARCÍA WEREBE, M. J. y BAUDONNIÈRE, P. M. (1991). «Réciprocité et complémentarité dans les relations amicales entre enfants d'âge préscolaire». *Enfance*, 1-2, 39-58.
- GARCÍA, D.; RAMÍREZ, G. y LIMA, A. (1998). «La construcción de valores en la familia». En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza. 201-220.
- GARTO, A. F. (1992). *Ocial Interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale. Erlbaum.
- GAVIRIA, E. (1994). «Aproximación naturalista a la conducta social infantil: el intercambio de recursos en preescolares». *Psicología Social*, 9, 2, 115-128.
- GAVIRIA, E. (1998). «¿A quién ayudan los niños de preescolar?». En R. T. Baron y D. Byrne. *Psicología Social*. Madrid. Prentice Hall, 414-418.
- GERGELY, G. y CSIBRA, G. (1998). «La interpretación teleológica de la conducta: la teoría infantil de la acción racional». *Infancia y Aprendizaje*, 84, 45-65.
- GEST, S.; GRAHAM-BERMANN, S. y HARTUP, W. (2001). «Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status». *Social Development*, 10, 1, 23-40.
- GIROUARD, P.; RICARD, M. y GOUIN, T. (1998). «Une analyse de la coordination des perspectives visuelles de niveau 1». *Enfance*, 2, 139-158.
- GOLDBERG, W. A.; GREENBERGER, E. y NAGEL, S. K. (1996). «Employment and achievement: mothers' work involvement in relation to children's achievement behaviors and mothers' parenting behaviors». *Child Development*, 67, 1512-1527.
- GOLDSTEIN, A y MICHAELS, G. Y. (1985). *Empathy: development training, and consequences*. Hillsdale. Erlbaum.
- GÓMEZ, J. C. y NÚÑEZ, M. (1998). «La mente social y la mente física: desarrollo y dominio de conocimiento». *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5-32.

- 
- GONCU, A. (1993). «Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers» *Earley Childhood Research Quarterly*, 8, 99-116.
- GONZÁLEZ CASTRO, J. L. (1996). *Conflicto e identidad social. Imágenes y relaciones grupales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.
- GONZÁLEZ FELIPE, M. A. (1988). *Imagen social, determinantes sociodemográficos, personales y no personales de la donación de órganos: punto de partida para la solución de un problema comunitario*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense.
- GONZÁLEZ GABALDÓN, B. y GARRIDO TORRES, M. A. (1998). «Altruismo». En J. M León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina y F. J. Cantero (coords.) *Psicología Social, Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid. McGrawHill.
- GONZÁLEZ LEANDRO, P. (1998). «Las medidas sociométricas como indicadores de la competencia social en la infancia». *Psicologemas*, vol. 12, 23, 93-121.
- GONZÁLEZ PORTAL, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ TORRES, C. y TOUON, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona. EUNSA.
- GOÑI, A. (1996). «Proyecto individual de felicidad y compromiso social de justicia». *Cultura y Educación*, 3, 19-30.
- GOODNOW, J. J. y COLLINS, W. A. (1991) *Development according to partents. The nature, Sources and Consequences of Parent's Ideas*. Hillsdale. Erlbaum.
- GOODY. (1995). «El aprendizaje de la conducta prosocial en sociedades igualitarias pequeñas: el punto de vista antropológico». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor. 125-150.
- GREENBERG, M.; CICHETTI, D. y CUMMINGS, M. (eds.) (1990). *Attachment in the Preschool Years. Theory, research, and intervention*. Chicago. University of Chicago Press.
- GREENER, S. y CRICK, N. (1999). «Normative beliefs about prosocial behavior in middle childhood: wat does it mean to be nice?». *Social Development*, 8-3, 349-363.
- GRESHAM, F. M. y ELLIOT, S. (1990). *Social Skills. Rating System*. Circle Pines. American Guidance Service.
- GROSSMAN, K. E. y GROSSMAN, K. (1998). «Développement de l' attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau». *Enfance*, 3, 44-69.

- 
- GRUSEC, J. y LYTTON, H. (1988). *Social Development. History, theory, and reserach*. New York . Springer-Verlag.
- GRUSEC, J. y GOODNOW, J. (1994). «Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view». *Developmental Psychology*, 30,1, 4-19.
- GRUSEC, J.; GOODNOW, J. y COHEN, L. (1996). «Household work and the development of concern for others». *Developmental Psychology*, 32, 6, 999-1007.
- GRUSEC, J. y KUCZYNSKI, L. (eds.)(1997). *Parenting and children's internalization of values*. New York. John Willey Sons.
- GRUSEC, J.; GOODNOW, J. y KUCZYNSKI, L. (2000). «New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values». *Child Development*, 71, 1, 205-211.
- GRUSEC, J. y REDLER, E. (1980). «Attribution, reinforcement and altruism: A developmental analysis». *Developmental Psychology*, 16, 525-534.
- GUILAIN, A. y FOXONET, C. (1989). «Proximité maternelle, compétences cognitives et stratégies de négociation interpersonnelle chez l'enfant de 18 à 24 mois». *Enfance*, 3, 59-74.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1998). «Nuevos caminos en la lingüística (Aspectos de la competencia comunicativa)». *Revista Didáctica de la lengua y la literatura*, 13-60.
- GUTIÉRREZ SAN MARTÍN, M. (1988). *La interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- HAGGLUND, S. (1993). «The gender dimension in children's learning of prosocial competence in early educational settings». *European early Childhood Education Research Journal*, 1, 2, 67-80.
- HALLBERSTADT, A.; DENHAM, S. y DUMSMORE, J. (2001). «Affective Social Competence». *Social Development*, 10, 1, 79-119.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona. Ed. Médica y Técnica.
- HAMACHEK, D. E. (1981). *Encuentros con el yo*. México. Interamericana.
- HAMPSHIRE, A. (1996). «The development of sociolinguistic strategies: implications for children with speech and language impairments». *Current issues in language and society*, 3, 1, 91-94.

- HARCOURT, A. H. (1995). «Ayuda, cooperación y confianza en animales». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor. 29-40.
- HARRIS. P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid. Alianza.
- HARRIS, P. L.; JOHNSON, C. N.; HUTTON, D.; ANDREWS, G. y COOK, T. (1989). «Young children theory of mind and emotion». *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- HART, C. H.; DeWOLF. M.; WOZNIAZ, P. y BUTS, D. C. (1992). «Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientation and peer status». *Child Development*, 63, 879-892.
- HART, C. H.; HOFFMANN, V.; EDELSTEIN, W. y KELLER, M. (1997). «The relation of childhood personality types to adolescent behavior and development: A longitudinal study of Icelandic children». *Developmental Psychology*, 33, 195-205.
- HARTER, S. (1997). «The Development of Self-Representations during Infancy». En W. Damon y N. Eisenber. *Handbook of child Psychology. Social, emotional and personality development*. New York. John Wiley. Cap. 9.
- HARTUP, W. (1983). «Peer relations». En P.H. Mussen (ed.) *Handbook of child psychology*, vol. 4. New York . Wiley-Sons. 103-196.
- HARTUP, W. (1998). «The company they keep: Friendships and their developmental significance». En A. Campbell y S. Muncer (ed). *The Social child* . Psychology Press. Hove. 143 -163.
- HAY, D. F. (1994). «Prosocial development». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 29-71.
- HAY, D. F.; CAPLAN, M. Z.; CASTEL, M. Z. y STIMSON, C. A. (1991). «Does sharing become "rational" in the second year of life?». *Developmental Psychology*, 27, 987-993.
- HELWIG, C.; TURIEL, E. y NUCCI, L. (1996). «The virtues and vices of moral development theories». *Developmental Review*, 16, 69-107.
- HENGGELER, S. W.; EDWARDS, J. J.; COHEN, R. y SUMMERVILLE, M. B. (1991). «Predicting changes in children's popularity: The role of family relations». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 205-218.
- HERRERA, R. (1996). «INFORME: Un proyecto especial para estudiantes muy especiales» *Hispania* , 79, 4, 855-857.
- HERRY, I. y WORTH GAVIN, D. (1996). «Polarité et congruence du concept de soi chez les élèves de 9 a 12 ans». *Science et Comportement*, 25, 2, 223-238.

- 
- HESS, W. y WINSTON, R. (1995). «Developmental task achievement and students' intentions to participate in developmental activities». *Journal of college student development*, 36, 4, 314-21.
- HEWSTONE, M. (1992). *La atribución causal*. Madrid. Paidós.
- HEWSTONE, M. y ANTAKI, C. (1991). «La teoría de la atribución y explicaciones sociales». En M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol. y G. M. Stephenson. *Introducción a la Psicología Social*. Madrid. Ariel. 2ª edición, 120 -148.
- HEWSTONE, M.; STROEBE, W.; CODOL, J. P. y STEPHENSON, G. M. (1991). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid. Ariel. 2ª edición.
- HIDALGO DE TRUCIOS, S. J. (1994). «Evolución de los comportamientos altruistas y cooperativos». En J. Carranza (ed.) *ETOLOGÍA. Introducción a la ciencia del comportamiento*. Cáceres. Universidad de Extremadura. 299-336.
- HINDE, R. A. y GROEBEL, J. (1995). *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- HOFFMAN, M. L. (1975). «Altruistic behavior and the parent child relationship». *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943.
- HOFFMAN, M. L. (1981). «The development of empathy». En J. P. Rushton y R. M. Sorrentino (eds.). *Altruism and helping behavior social, personality and developmental perspectives*. New Jersey. LEA.
- HOFFMAN, M. L. (1984). «Interaction of affect and cognition in empathy». En C. E Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (eds.). *Emotion, cognition, and behavior*. New York. Cambridge University Press. 103-131.
- HOFFMAN, M. L. (1991). «Is empathy altruistic?». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 131-133.
- HOFFMAN, M. L. (1992). «Las aportaciones de la empatía a la justicia y al juicio moral». En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer, 59-94.
- HOFFMAN, M. L. (1994). «Discipline and internalization». *Developmental Psychology*, 30, 1, 26-28.
- HOFFMAN, M. L.; PARIS, S. y HALL, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid. McGraw-Hill. Vol. 1.
- HOFFMAN, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York. Cambridge University Press.

- HONIG, A. y WITTMER, D. (1996). «Helping children become more prosocial: ideas for classrooms, families, schools, and communities». *Young Children*, 51, 2, 62-70.
- HOPMEYER, A. y ASHER, S. (1997). «Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction». *Merril Palmer Quarterly*, 43, 2, 235-254.
- HORNSTEIN, H. A. (1991). «Empathic distress and Altruism: still inseparable». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 133-135.
- HOWE, D. (1994). «Single, african-american, low income mothers' child-rearing practices and stressors and their relationship to children's prosocial behavior and peer status». *Research Project*. Wayne State University, 59-63.
- HOWE, D. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. Barcelona. Paidós.
- HOWE, D.; KAHN, P. y FRIEDMAN, B. (1996). «Along the Rio Negro: brazilian children's environmental views and values». *Developmental Psychology*, 32, 6, 979-987.
- HOWES, C.; GALINSKY, E. y KONTOS, S. (1998). «Child care caregiver sensitivity and attachment». *Social Development*, 7, 1.
- HOWE, N.; ACQUAN-ASSE, J.; BUKOWSK, W. ; LEHOUX, P. y RINALDI, C. (2001). «Siblings as confidants: emotional understanding, relationship, warmth and sibling self-disclosure». *Social Development*, 10, 4, 439-454.
- IANNOTTI, R. (1978). «Effect of Role-Taking. Experiences on Role-Taking, Empathy, Altruism, and Aggression». *Developmental Psychology*, 14, 2, 119-124.
- IANNOTTI, R. (1985). «Naturalistic and Structured Assessments of Prosocial Behavior in Preschool Children: The Influence of Empathy and Perspective Taking». *Developmental Psychology*, 21,1, 46-55.
- ICKES, W. (ed.) (1997). *Empathic Accuracy*. New York. The Guilford Press.
- IKEDA, R.; SIMON, T. y SWAHN, M. (2001). «The prevention of youth violence: The rationale for and characteristics of four evaluation projects». *American Journal of Preventive Medicine*. 20 (suplemento 1), 15-21.
- IMBENS-BAILEY, A. y ALEXANDER, B. (1998). «The pragmatics of self-and others-reference in young children». *Social Development*, 7, 2.
- JAGERS, R. J. BINGHAM, K. y HANS, S. L. (1996). «Socialization and social judgments among inner-city African-American kindergartners». *Child Development*, 67, 140-150.

- 
- JANOSZ, M. y LA FREINÈRE, P. (1991). «Affectivité, amitié et compétence sociale chez des garçons d'âge préscolaire en situation de ressource limitée». *Enfance*, 1/2, 59-82.
- JASPARS, J. y HEWSTONE, M. (1986). «La teoría de la atribución». En S. Moscovici. *Psicologías social, II*. Barcelona. Paidós. Cap. 11, 413-438.
- JAVALOY, F.; RODRIGUEZ-CARBALLEIRA, A.; CORNEJO, J. M. y ESPELT, E. (1998). «Felicidad y conducta prosocial. Un estudio a partir de las encuestas del CIRES». *Revista de Psicología Social*, 13, 2, 210.
- JIAO, S.; JI, G. y JING, Q. (1986). «Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children». *Child Development*, 57, 357-361.
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, M. (1994). «Competencia social: intervención preventiva en la escuela». *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- JOHNSON, D. (1982). «Altruistic behavior and the development of the self in infants». *Merrill Palmer Quarterly*, 28, 3, 379-388.
- JONES, M. (1993). «Influence of self-monitoring on dating motivations». *Journal of Research in Personality*, 27, 197-206.
- KAGA, J. y MOSS, H. A. (1962). *Birth to maturity: The Fels study of psychological development*. New York. Wiley.
- KANE, S. y FURTH, H. (1993). «Children Constructing Social Reality: A Frame Analysis of Social Pretend Play». *Human Development*, 36, 4, 199-214.
- KAMINSKY, L. y DEWEY, D. (2001). «Siblings relationships of children with autism». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (4), 399-410.
- KAREN, R. (1998). «Les stratégies, les défenses et les possibilités de changement des enfants ayant une forme d'attachement anxieux». *Enfance*, 3, 28-43.
- KAREN, R. (1998). «Les stratégies, les défenses et les possibilités de changement des enfants ayant une forme d'attachement anxieux». *Enfance*, 3, 28-44.
- KASSER, T. (1995) «The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values». *Development Psychology*, 31, 6, 907-914.
- KENRICK, D. (1991). «Proximate Altruism and ultimate selfishness». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 135-137.

- 
- KERNS, K. A.; KLEPAC, L. y COLE, A. K.(1996). «Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship». *Development Psychology*, 32, 3, 457-466.
- KOHLBERG, L. (1989). «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo». En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza. 71-100.
- KOJIMA, Y. (2000). «Maternal regulation of sibling interactions in the preschool years: Observational study in Japanese families». *Child Development*, vol. 71, 6, 1640-1647.
- KONDOYIANNI, A. (1997). «Affective education in greece: the self understanding of pre-school children, as projected with puppets. A qualitative research». *International journal of early childhood*, 29, 1, 10-18.
- KRASNOR, L. R. (1997). «The nature of social competence: a theoretical review». *Social Development*, 6, 1, 111-135.
- KREBS, D. (1991). «Altruism and egoism: a false dichotomy?». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 137-139.
- KREBS, D. y VAN HESTEREN, F. (1994). «The development of altruism: toward an integrative model». *Developmental Review*, 14, 103-158.
- KREBS, D. L. (1975). «Empathy and altruism». *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1134-1146.
- KREVANS, J. y GIBBS, J. (1996). «Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior» *Child development*, 67, 6, 3263-3277.
- KUTNICK, P. y MANSON, Y. (1998). «Social life in the primary school: Towards a relational concept of social skill for use in the classroom». En A. Campbell y S. Muncer (ed). *The Social child*. Hove. Psychology Press. 164-187.
- KUYKENDALL, J. (1993). «“Please”, “thank you”, “you're welcome”: teacher language can positively impact prosocial development». *Day care & Early Education*, 21, 1, 30-32.
- L'ECUYER, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona. Oikos-Tau.
- LACASA, P. y VILLUENDAS, D. (1988). *Acción y representación en el niño. Interacción social y aprendizaje*. Madrid. Publicaciones del MEC (CIDE).
- LACASA, P. y GARCÍA MADRUGA, J. A. (1992). «Concepciones teóricas en psicología evolutiva: Contexto y Desarrollo». En J. A. García Madruga y P. Lacasa. *Psicología evolutiva, I*. Madrid. UNED. 115-144.

- 
- LACASA, P.; PARDO, P. y HERRANZ, P. (1994). «Escenarios interactivos y relaciones entre iguales». En Rodrigo, M. (ed.). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid. Síntesis. 118-153.
- LADD, G. (1988). «Children's Social Competence and Social Supports: Precursors of Early School Adjustment?». En B. Schneider, G. Attili y J. Nadel (eds.) *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 277-301.
- LADD, G. (1992). «Commentary: play, parenting, and peer partners: keys to understanding children's social development?». *Early Education and Development*, 3, 4, 401-406.
- LADD, G. y MUTH, S. (1996). «The child behavior scale: a teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors». *Developmental Psychology*, 32, 6, 1008-1024.
- LADD, G.; BIRCH, S. y BUHS, E. (1999). «Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence?». *Child Development*, 70, 6, 1373-1400.
- LA FRENÌÈRE, P. J. (1988). «Une perspective développementale du rôle des pairs dans le processus de socialisation». En P. Durning y R. Tremblay. *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus. 21-42.
- LA FRENÌÈRE, P. J. y SROUFE, L. A. (1985). «Profiles of peer competence in the preschool: interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history». *Developmental Psychology*, 21, 1, 56-69.
- LA FRENÌÈRE, P. J.; DUBEAU, D.; CAPUANO, F. y JANOSZ, M. (1988). *Profil socio-affectif (PSA) des enfants d'âge préscolaire*. Montreal. École de psycho-éducation, Université de Montréal.
- LAHEY, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York. MacMillan Publishing Company.
- LAMB, M. E. (1981). «The development of father-infant relationship». En M.E. Lamb (ed.). *The role of the father in child development*. New York. John Wiley. 359-375.
- LAMB, M. E. y EASTERBROOKS, M. A. (1981). «Individual differences in parental sensitivity: Origins, components, and consequences». En M. E. Lamb y L. R. Sherrod (eds.) *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale. Erlbaum.
- LAMBERT, J. (1980). *Psicología social*. Madrid. Pirámide.
- LATANÉ, B. y DARLEY, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*. New York. Appleton Century Crofts.
- LE CAMUS, J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris. Odile Jacob.

- 
- LEE, K.; CAMERON, C. A.; XU, F. y BOARD, J. (1997). «Chinese and Canadian Children's Evaluations of Lying and Truth Tellin: Similarities and Differences in the Context of Pro- and Antisocial Behaviors». *Child Development*, 68, 5, 924-934.
- LEIGHTON, C. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona. Gedisa.
- LEMARE, L. y KREBS, D. (1983). «Perspective-taking and styles of (pro)social behavior in elementary school children». *Academic Psychology Bulletin*, 5, 289-298.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid. McGraw-Hill. 2ª edición.
- LESLIE, A. M. (1987). «Pretense and representation: the origins of "theory of mind"». *Psychological Review*, 94, 412-426.
- LEVE, L. y FAGOT, B. (1997). «Prediction of Positive Peer relations from Observed Parent-Child Interactions». *Social Development*, 6, 2, 254-269.
- LEWIS, M. Y BROOKS GUNN, J. (1981). «The self as social knowledge». En M. D. Lynch, A. Noren-Hebeisen y K. Gergen (eds.). *Self Concept. Advances in Theory and Research*. Cambridge. Ballinger Publishing Company.
- LIGHT, P. (1990). «La adopción de roles». En J. Bruner y H. Haste (comp.). *La elaboración del sentido*. Barcelona. Paidós. 45-62.
- LINE, E. y DAVIS, K. (1978). «From acts to dispositions: the attribution process in person perception». En L. Berkowitz (ed.). *Cognitive theories in social psychology*. New York. Academic Press. 283-330.
- LITVACK-MILLER, W.; McDOUGALL, D. y ROMNE, D. M. (1997). «The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior». *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, vol 123(3), 303-324.
- LÓPEZ, F. (1993). «El apego a lo largo del Ciclo Vital». En M. J. Ortiz y S. Yáñez (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao. Servicio editorial Universidad del País Vasco.
- LÓPEZ, F. (1995a). *Necesidades afectivas en la infancia*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- LÓPEZ, F. (1995b). «Necesidades de la infancia: respuesta familiar». *Infancia y Sociedad*, 30, 7-48.
- LÓPEZ, F. (1996a). «Variables mediadoras de desarrollo personal y social». En *Educación en valores*. Plasencia. AIDEX, 9-22.
- LÓPEZ, F. (1996b). «Desarrollo personal-social en el ámbito familiar». En *Educación en valores*. Plasencia. AIDEX, 121-140.

- 
- LÓPEZ, F. (1998). «Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares». En Rodrigo, M. J. y Palacios J. (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza, 117-138.
- LÓPEZ, F. (1999). «La empatía como mediadora de la conducta altruista e inhibidora de la conducta agresiva». En *Comprender y superar la violencia*. Badajoz. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Extremadura, 59-98.
- LÓPEZ, F. (dir.) (1994). *Para comprender la Conducta Altruísta*. Estella. Verbo Divino.
- LÓPEZ, F.; SÁNCHEZ, E. y JIMÉNEZ, F. (1988). «El concepto de egocentrismo espacial. Un estudio sobre los procesos implicados». *Infancia y Aprendizaje*, 43, 97-122.
- LÓPEZ, F.; APODAKA, P.; EZEIZA, A.; ETXEBARRÍA, I.; FUENTES, M. J. y ORTIZ, M. J. (1993). «El altruismo». En M. J. Ortiz Baron y S. Yarnoz Yaben. *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao. Universidad del País Vasco, 137-160.
- LÓPEZ, F.; APODAKA, P.; EZEIZA, A.; ETXEBARRÍA, I.; FUENTES, M. J. y ORTIZ, M. J. (1998). «Conducta prosocial en preescolares». *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-62.
- LÓPEZ, F. y ORTIZ, M. J. (1999). «El desarrollo del apego durante la infancia». En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide.
- LOURENÇO, O.M. (1994). «El desarrollo del altruismo en el niño: ¿Qué es lo que se desarrolla?». *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 185-197.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid. Pirámide.
- LU, L. y ARGYLE, M. (1991). «Happiness and cooperation». *Personality and Individual Differences*, vol. 12, (10), 1019-1039.
- LUTHAR, S. y MCMAHON, T. (1996). «Peer Reputation among Inner City Adolescents: Structure and Correlates». *Journal of Research on Adolescence*, 6, 4, 581-595.
- MACKINNON-LEWIS, C.; VOLLING, B.; LAMB, M.; DECHMAN, K.; RABINER, D.; CURTNER, E. (1994). «A cross-contextual analysis of boys' social competence: from family to school». *Developmental Psychology*, 30, 3, 325-333.
- MAIN, M. (1991). «Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. Multiple (incoherent) model of attachment». En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (eds.) *Attachment across the life cycle*. Londres. Tavistock/Routledge, 127-159.
- MAIN, M. (1998). «De l'attachement à la psychologie». *Enfance*, 3, 13-27.

- 
- 
- MAIN, M. (1995). «Recent studies in attachment: Overview, with selected implications for clinical work». En S. Goldberg, R. Muir y J. Kerr (eds.) *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*. Hillsdale. Analytic Press, 407-470.
- MAIN, M. y CASSIDY, J. (1988). «Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period». *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- MAIN, M. y SOLOMON, J. (1990). «Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation». En M. Greenberg, D. Cicchetti y M. Cummings (eds.). *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago. University of Chicago Press. 121-160.
- MALCOLM, R. (1995). «How do you students see themselves?». *Perspectives in education and deafness*, 14, 1, 8-10.
- MANASSERO, M. A. y VAZQUEZ, A. (1995). «La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales». *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- MANGELSDORF, S.; KRESTENBAUM, R.; LANG, S. y ANDREAS, D. (1990). «Infant proneness to distress temperament, maternal personality, and mother-infant attachment: Associations and goodness of fit». *Child Development*, 61, 820-831.
- MARAS, P.; LEWIS, A. y SIMONDS, L. (1999). «Elephants, donuts and hamburgers: Young children co-operating to co-operate and co-operating to compete in two primary schools». *Educational Psychology*, 19 (3), 245-258.
- MARINA, J. A. (2001). «Profesorado para un mundo ultramoderno». *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 18-21.
- MARKOVITS, H. y STRAYER, F. F. (1982). «Toward an Applied Social Ethology: A case Study of Social Skills Among Blind Children». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag. 301-322.
- MARKUS, H. (1982). «Self. Schemata and gender». *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 38-59.
- MARKUS, H. y WURF, E. (1987). «The dynamic Self-Concept: A social psychological perspective». *Annual Review*, 38, 299-337.
- MARRERO MARRERO, J. A. (1986). *La pragmática de los actos del habla en el contexto de la adquisición del lenguaje*. La Laguna. Universidad- Fac. de Filosofía y C. de la Educación.
- MARSH, H. W. y HATTIE, J. (1996) «Theoretical perspectives on the structure of self-concept». en B. A. Bracken (ed.). *Handbook of self concept*. New York. John Wiley Sons. 38-91.

- 
- MARTÍN, E. (1998). «Todavía más difícil». *Infancia y Aprendizaje*, 82, 86-90.
- MARTÍN, P. y SÁNCHEZ, E. (1999). «Relación entre el individualismo-colectivismo, la autoestima colectiva y los valores de los adolescentes». *Revista de Psicología Social*, (14), 2-3, 211-224.
- MARTINI, T.; GRUSEC, J. y BERNARDINI, S. (2001). «Effects of interpersonal control, perspective taking, and attributions on older mothers' and adult daughters' satisfaction with their helping relationships». *Journal of Family Psychology*, 15(4), 688-705.
- MARTINS, M. J. (1995). «Desenvolvimento moral e educação para os valores». *Psychologica*, 14, 101-113.
- MARTORELL, M. C.; GONZALEZ, R.; ALOY, M.; FERRIS, M. C. (1995). «Socialización y conducta prosocial». *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y evaluación Psicológica*, 1, 77-99.
- MARY-TROTTER, D.; LANGONE, J. y MALONE, M. (1996). «Promoting prosocial behaviours among preschool children with and without disabilities». *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 3, 219-246.
- MASNOU, F. (1994). «Prosociabilidad». En M. Martínez y J. Puig (coord.). *La educación moral*. Barcelona. Grao. 2ª edición, 151-160.
- MAYOR, M. A. (1994). «Evaluación del lenguaje». En M. A. Verdugo Alonso (dir.). *Evaluación curricular*. Madrid. Siglo XXI, 327-422.
- MCDOWELL, D. y PARKE, R. (2000). «Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: Influences from parents, influences on peers». *Social Development*, 9, 4, 415-432.
- MEINS, E.; FERNYHOUGH, J.; RUSSEL, J. y CLARK-CARTER, D. (1998). «Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study». *Social Development*, 7, 1, 2-24.
- MELERO, M. A. y FUENTES, M. J. (1992). «Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela». *Investigación en la Escuela*, 16, 55-70.
- MENDEZ, J.; FANTUZZO, J. y CICHETTI, D. (2002). «Profiles of social competence among low-income african american preschool children». *Child Development*, 73, 4, 1085-1100.
- MESTRE, V. y FRÍAS, V. (1996). «La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años)». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 25-32.

- MESTRE ESCRIVÁ, V.; PÉREZ-DELGADO, E.; SAMPER GARCÍA y P. FRÍAS NAVARRO, D. (1999) «Instrumentos de evaluación del razonamiento moral». En V. Mestre Escrivá y E. Pérez-Delgado (Coords.). *Psicología moral y crecimiitno personal*. Barcelona. Ariel. 155-179.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD, R. P. y KAZDIN, A. E. (1987). *Habilidades sociales en la infancia*. Madrid. Martínez Roca.
- MIDLARSKY, E.; HANNAH, M. E. y CORLEY, R. (1995) «Assessing adolescents' prosocial behavior: the family helping inventory». *Adolescence*, 30, 117,141-155.
- MILIKOVITCH, R.; PIERREHUMBERT, G. y HALFON, T. (1998). «La contribucion distincte du père et la mère dans la construction des représentations d'attachemrnt du jeune enfant». *Enfance*, 3, 103-116.
- MILLER, P.; EISENBERG, N.; FABES, R. y SHELL, R. (1996). «Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults». *Developmental Psychology*, 32, 2, 210-219.
- MILLER, P.; BERNZWEIG, J. ; EISENBERG, N. y FABES, R. A. (1995). «El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor. 71-94.
- MINNETT, A. M.; VANDELL, D. L. y SANTROCCK, J. W. (1983). «The effects of sibling status on sibling interaction: Influence of bith order, age spacing, sex of child and sex of sibling». *Child Development*, 54, 1064-1072.
- MIZE, J. y PETIT, G. S. (1997). «Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message?». *Child Development*, 68, 312-332.
- MONJAS, M. I. (1994). «Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar». En M. A. Verdugo Alonso (dir.). *Evaluación curricular*. Madrid. Siglo XXI. 423-498.
- MOOIJ, T. (1999). «Promoting prosocial pupil behaviour: 1-A multilevel theoretical model». *British Journal of Educational Psychology*, 69, 469-478.
- MOOK, D. (1991). «Why can't Altruistim be selfish?». *Psychological Inquiry* , 2, 2, 139-141.
- MOORE, C.; BARRESI, J. y THOMPSON, C. (1998). «The cognitive basis of future-oriented prosocial behavior». *Social Development*, 7, 2, 198-218.
- MOOS, R. H.; MOOS, B. S. y TRICKETT, E. J. (1995). *Escala de Clima Social (FES, WES, CIES y CES)* . Madrid. TEA.

- 
- MORALES, J. F. (1994). «Procesos de atribución». En J. F. Morales (coor.). *Psicología Social*. Madrid. McGraw-Hill. 239-252.
- MOSCOVICI, S. (1986). *Psicología social*, II. Barcelona. Paidós.
- MOSS, E. (1992). «The socioaffective context of joint cognitive activity». En Winegar, L. T. y Valsiner, J. (eds.) *Children's development within social context*, vol. 2. *Research and methodology*. Hillsdale. Erlbaum, 117-154.
- MOSS, E.; GOSSELIN, C.; PARENT, S.; ROUSSEAU, D. y DUMONT, M. (1997). «Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period». *Social Development*, 6,1, 1-17.
- MUÑOZ SÁNCHEZ, A.; TRIANES TORRES, M. V. y JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, M. (1994). «Una propuesta de Educación de la Competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo». *Infancia y Sociedad*, 24, 49-77.
- MUÑOZ SÁNCHEZ, A. y GARCÍA SÁNCHEZ, J. (1996). «La observación naturalista de la interacción en el aula como medida de la competencia infantil». *Psicológica*, 17, 367-385.
- MUÑOZ, T. (1983). «Las intenciones comunicativas de los niños». *Infancia y Aprendizaje*, 24, 2, 19-35
- MURPHY, B.; EISENBERG, N. (1997). «Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger». *Social Development*, 6, 1.
- MURPHY, B.; EISENBERG, N.; FABES, R.; SHEPARD, S. y GUTHRIE, I. (1999). «Consistency and change in children's emotionality and regulation: a longitudinal study». *Merrill Palmer Quarterly*, 45, 3, 413-444.
- MUSITU, G.; ROMÁN, J. M. y GUTIÉRREZ, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona. Idea Universitaria.
- MUSITU, G.; ROMÁN, J. M. y MARTORELL, M. C. (1983). «Autoconcepto e integración social en el aula». *Universitas Tarraconensis*, (1) 27-36.
- MUSSEN y EISENBERG-BERG (1977). *Roots of caring, sharing, and helping. The development of prosocial behavior in children*. Freeman. San Francisco.
- MUSSEN, P. y EISENBERG, N. (2001). «Prosocial development in context». En A. Bohart y D. Stipek (ed.) *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school and society*. Washington. A.P.A., 103-126.
- MYERS, D. G. (1995). *Psicología Social*. México. McGraw-Hill. 4ª edición.

- NADEL, J. y FONTAINE, A. M. (1988). «Imitation et communication entre pairs». En P. Durning y R. Tremblay. *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus, 43-54.
- NADEL, J. y FONTAINE, A. M. (1989). «Communicating by Imitation: A Developmental and Comparative Approach to Transitory Social Competence». En B. Schneider, G. Attit y J. Nadel (eds.). *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 131-140.
- NADLER, A. (1991). «Help-seeking behavior. Psychological costs and instrumental benefits». En M. S. Clark (ed.). *Prosocial behavior*. Newbury Park. Sage.
- NELSON, K (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge. University Press.
- NOËL, J. M.; LECLERC, D. y STRAYER, F. F. (1990). «Une analyse fonctionnelle du répertoire social des enfants d'âge préscolaire en groupe de pairs». *Enfance*, 4, 405-421.
- NORVEZ, A. (1998). «La rarefaction du jeune enfant dans un milieu familial en transformation rapide». *Enfance*, 1, 87-97.
- NUCCI, L. y SMETAMA, J. G. (1996). «Mothers' concepts of young children's areas of personal freedom». *Child Development*, 67, 1870-1886.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C.; GONZÁLEZ PIENDA, J. A.; GONZÁLEZ PUMARIEGA, S. y GARCÍA GÓMEZ, A. (1998). «Autoconcepto y dificultades de aprendizaje». En J. A. González Pienda y J. C. Núñez Pérez (coord.). *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid. Pirámide. 215-223.
- NÚÑEZ, M. y RIVIÈRE, A. (1994). «Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural». *Estudios de Psicología*, 52, 83-128.
- ODOM, S. L. (1992). «Direct observation of young children's social interactions with peers: A review of methodology». *Behavioral Assessment*, 14, 407-441.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1997) «Diferencias de las expectativas y valores de madres y educadores de niños prescolares españoles». *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-76.
- OLLENDICK, T. H.; WEIST, M. D.; BORDEN, M. C. y GREENE, R. W. (1992). «Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: a five-year longitudinal study». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 327-350.
- OLLER, X, J. (1979). *Languajge test at school: A pragmatic approach*. Londres. Lomgman.
- OÑATE, P. (1989). *El Autoconcepto*. Madrid. Narcea.
- OOSTERWEGEL, A. y OPPENHEIMER, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale. Erlbaum.

- 
- 
- ORTEGA, R. (1996). *Crecer y aprender: psicología del desarrollo y educación*. Sevilla. Kronos.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1996). «El aula como escenario de la vida afectiva y moral». *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- ORTIZ, M. J. (1993). «El apego y el conocimiento». En M. J. Ortiz y S. Yarnoz (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao. Servicio editorial Universidad del País Vasco. 83-100.
- ORTIZ, M. J. (1999). «El desarrollo emocional». En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide. 95-121.
- ORTIZ, M. J. y YARNOZ, S. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao. Servicio editorial Universidad del País Vasco.
- ORTIZ, M. J. (1996). «El altruismo». En M. A. Morales y M. Olza (coors.). *Psicología social y Trabajo social*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana de España, 349-356.
- ORTIZ, M. J. ; APODAKA, P.; ETXEBARRÍA, I.; EZEIZA, A.; FUENTES, M. J. y LÓPEZ, F. (1993). «Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano». *Revista de Psicología Social*, 8, 1, 83-98.
- OSWALD, P. (1996). «The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping». *Journal of social psychology*, 316, 5, 613-623.
- OXFORD, M.; HARACHI, T.; CATALANO, R.; HAGGERTY, K. y ABBOTT, R. (2000). «Early elementary school-age child attachment to parents: A test of theory and implications for intervention». *Prevention Science*, 1, 12, 61-69
- OYSERMAN, D. y MARKUS, H. R. (1993). «The sociocultural self». En J. Suls (ed.) *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale. Erlbaum. Vol. 1, 197-220.
- PÁEZ, D. y colaboradores. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Madrid. Fundamentos.
- PALACIOS, J. (1987a). «Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. Una investigación empírica». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- PALACIOS, J. (1987b). «Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.
- PALACIOS, J. (1989). «Contextos de crianza y educación de los niños españoles menores de seis años. IEA Preprimay Projet». *Infancia y Aprendizaje*, 46, 83-116.

- 
- PALACIOS, J. y MORENO, M.C. (1994). «Contexto familiar y desarrollo social». En M. J. Rodrigo (ed.). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid. Síntesis, 157-188.
- PALACIOS, J. y OLIVA, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid. CIDE- MEC.
- PALACIOS, J.; HIDALGO, M. V. y MORENO, M. C. (1998). «Familia y vida cotidiana». En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza, 71-89.
- PALACIOS, J.; MORENO, M.C. y HIDALGO, M.V. (1998). «Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil». En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza. 181-199.
- PAPALIA, D.; OLDS, S. y FELDMAN, R. (2001). *Psicología del Desarrollo*. Bogotá. McGrawHill. 8ª edición.
- PARDO MERINO, A. y ALONSO TAPIA, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma.
- PARENT, S. y MOSS, E. (1995). «L' influence de l' attachement mère-enfant es des habilités verbales de l'enfant d' âge préscolaire sur l' étayage maternel dans une tâche de planification simple». *Enfance*, 3, 317-336.
- PARKE, R. y BURIEL, R. (1998). «Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives». En W. Damon y N. Eisenberg. *Handbook of child Psychology. Social, emotional and personality development*. John Wiley. New York. cap.8.
- PARKE, R. D.; BURKS, V. M.; CARSON, J. L.; NEVILLE, B. y BOYUM, L. A. (1994). «Family-peer relationships: A tripartite model». En R. D. Parke y S. G. Kellam (eds.) *Exploring family elationships with other social contexts*. Hillsdale. Erlbaum. 115-145.
- PATTERSON, G. y SANSON, A. (1999). «The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and familiy characteristics among 5 year old children». *Social Development*, 8, 3, 294-309.
- PAWL, J. (1992) «Prosocial development of very young children». *Zero to Three*, 12, 4, 567-591.
- PAYÁ SÁNCHEZ, M. (1992). «El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 69-76.
- PAYÁ SÁNCHEZ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

- 
- PAYNE, F. D. (1980). «Children's prosocial conduct in structural situations and as viewed by others: Consistency, convergence and relationships with person variables». *Child Development*, 51, 1252-1259.
- PELÁEZ DEL HIERRO, F. y VEÁ BARÓ, J. (1997). *Etología. Bases biológicas de la conducta animal y humana*. Madrid. Pirámide.
- PELECHANO, V. (dir.). (1996). *Habilidades Interpersonales*. Valencia. Alfaplus. vol. I.
- PEPITONE, E. (1980). *Children in cooperation and competition: toward a developmental social psychology*. Massachusetts. Lexington.
- PEPLER, D. J.; CORTER, D. y ABRAMOVICH, R. (1982). «Social relations among children: Comparison of siblings and peer interaction». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag. 209-227.
- PEPLER, D. J.; CRAIG, W. y ROBERTS, W. (1998). «Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground». *Merril Palmer Quarterly*, 44, 1, 55-76.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.; MARÍN IBAÑEZ, R. y VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1992). *Los valores de los niños españoles*. Madrid. S.M.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. y CÁNOVAS LEONHARDT, P. (1995). «Relaciones familiares y valores: análisis intergeneracional». *Infancia y Sociedad*, 29, 117-145.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. y CÁNOVAS LEONHARDT, P. (1996). «Valores y estilos familiares de educación». En P. M. Pérez Alonso-Geta y V. Lucena (dir.). *Valores y pautas de crianza familiar*. Madrid. Fundación Santamaría 113-157.
- PÉREZ-DELGADO, E. (1997). «Desarrollo moral y construcción de la personalidad». En R. Ortega Ruiz (coord.). *Educación moral*. Murcia. Caja Murcia.
- PÉREZ-DELGADO, E. y MESTRE ESCRIVÁ, M<sup>a</sup>. V. (Coords.) (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona. Ariel.
- PÉREZ TORNERO, J. (1998). «Valores, medios y participación social». *Infancia y Aprendizaje*, 82, 98-102.
- PERREZ, M. DIETHELM, K. y MARTIN. K. (1990). «Contingences micro-sociales infra-familiales comme conditions á l'apprentissage des convictions de contrôle». En S. Dansereau y B. Terrisse y J. M. Bouchard (eds.). *Education familiale et intervention précoce*. Montreal. Agence D'ARC, 78-86.

- 
- PETTIT, G.; BROWN, E. G.; MIZE, J. y LINDSEY, E. (1998). «Mother's and Father's Socializing Behaviors in Three Contexts: Links with Children's Peer Competence». *Merril Palmer Quarterly*, 44, 2, 173-193.
- PILIAVIN, J. A. y PILIAVIN, I. M. (1972). «Effects of blood on reactions to a victim». *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 356-361.
- PILOW, B. y MASH, C. (1998). «Children's Understanding of Misinterpretation: Source Identification and Perspective-Taking». *Merril Palmer Quarterly*, 44, 2, 129-140.
- PHILLIPSEN, L.; BRIDGES, S.; McLEMORE, G. y SAPONARO, L. (1999). «Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten». *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 14 (91), 68-77.
- POURTOIS, J. P. (1979). «Relations parent(s)-enfant(s): aperçu critique d' études expérimentales». *Enfance*, 2, 149-158.
- PROVOT, M. A. (dir.). (1990). *Le Développement social des enfants: perspectives Méthodologiques, Théoriques et Critiques*. Ottawa. Editios Agence D'ARC.
- PUBLITRADE (eds.) (1994). *Televisión, niños y jóvenes*. Valencia. RTVV.
- PUYUELO SANCLEMENTE, M.; WIIG, E.; REMON PINSACH, J. y SOLANAS PÉREZ, A. (1998). *Manual de evaluación*. Barcelon. Masson.
- PUUSTINEN, M. y WINNYKAMEN, F. (1998). «Influence du sentiment d'auto-efficacité dans la demande d'aide chez des enfants de 8 à 9 ans». *Enfance*, 2, 173-188.
- RADD, T. y HARSH, A. (1996). «Creating a healthy classroom climate while facilitating behavior change: a self-concept approach». *Elementary school guidance and counseling*, 31, 2, 153-158.
- RADKE-YARROW, M. y ZAHN-WASLER, C. (1984). «Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior». En E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski y J. Reykowski (eds.). *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive behavior*. New York. Plenum Press. 81-99.
- RADKE-YARROW, M.; ZAHN-WASLER, C. y CHAPMAN, M. (1983). «Children's prosocial dispositions and behavior». En H. P. Mussen (ed.) *Carmichael's manual of child psychology*. New York. Wiley. Vol. 4, 469-546.
- RAHIMA, W. (1996). «Prosocial studies. Curriculum concerns». *Social Studies and the Young Learner*, 8, 4, 18-20.

- 
- REISSLAND, N. (1988). «La relation entre les membres d'une fratrie durant la première enfance». En P. Durning y R. Tremblay. *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus. 43-53.
- REMNIEREZ, OSES, M. A. (1985). *La percepción de la realidad social por el adolescente inadaptado*. Madrid. Somosaguas.
- RENSHAW, P. y ASHER, S. (1982). «Social Competence and Peer Status». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York . Springer-Verlag. 375-395.
- RIGBY, K. y SLEE, P. T. (1993). «Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being». *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- RIVIÈRE, A.; SARRÍA, E. y NÚÑEZ, M. (1994). «El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente». En M. J. Rodrigo (ed.) *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid. Síntesis, 47-78.
- ROBERTS, W. y STRAYER, J. (1996). «Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior». *Child Development*, 1, 449-470.
- ROCHE, R. (1982). «Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia». *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 101-114.
- ROCHE, R. (1985). *La prosocialitat. Elements d'estudi. Intervenció i projecció*. Bellaterra. UAB.
- ROCHE, R. y SOL, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona. Blume.
- RODRIGO, M. J. (ed.). (1994). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid. Síntesis.
- RODRIGO, M. J. (1995). «Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos». *Infancia y Sociedad*, 30, 151-164.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza.
- RODRIGUEZ CAO, L.; SABUECO, J. M. y ARCE, C. (1995). «Aproximación al autoconcepto». *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, vol. VI, 9, 57-68.
- ROGERS, C. (1987). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid. Visor.
- ROSE-KRASNOR, L. (1997). «The nature of social competence: a theoretical review». *Social Development*, 6, 1, 111-135.

- ROSETTI, M.; MAC, M. y MARTÍNEZ, E. (1991). *La pragmática. Por qué interesa hoy*. Buenos Aires. La Obra.
- ROSS, H.; LOLLIS, S. y CONNIE, E. (1982). «Toddler- Peer Communication». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag. 73-97.
- ROSS, L. (1989). «El modelo del "científico intuitivo" y sus implicaciones para el desarrollo». En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza. 213-244.
- ROTHERAM-BORUS, M. J. y PHINNEY, J. S. (1990). «Patterns of social expectations among black and Mexican-American children». *Child Development*, 1, 542-556.
- RUBIN, K.; BUKOWSKI, W.; PARKER, J. (1997). «Peer interactions, relationships, and groups». En W. Damon y N. Eisenberg. *Handbook of child Psychology. Social, emotional and personality development*. John Wiley. New York. Cap.10.
- RUBIN, K. (1982). «Social and Social-Cognitive Developmental Characteristics of Young Isolate, Normal, and Sociable Children». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag. 353-374.
- RUBLE, D. N. y FREY, K. S. (1991). «Changing patterns of comparative behavior as skills are acquired: A functional model of self-evaluation». En J. Suls y T. A. Wills (eds.). *Social comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale. Erlbaum. 70-112.
- RUDOLPH, K. y HELLER, T. (1997). «Interpersonal Problem Solving, Externalizing Behavior, and Social Competence in Preschoolers: A Knowledge-Performance Discrepancy?». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1, 107-118.
- RUIZ, C. y ESTEBAN, M. (1999). «Estilos de educación familiar y estrés». En J. Buendía. *Familia y Psicología de la salud*. Madrid. Pirámide, 237-256.
- RUSTHON, J.P. (1991). «Is Altruism Innate?». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 141-143.
- RYS, G. y BEAR, G. (1997). «Relational Aggression and Peer Relations: Gender and Developmental Issues». *Merrill Palmer Quarterly*, vol 43, 1, 87-106.
- SAINT-JEAN, D. y LORANGER, M. (1988). «Les interactions entre les élèves en situation d'apprentissage: observer quoi?». En P. Durning y R. Tremblay. *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus. 217-240.
- SALCEDO, J. (1992). «Valores y formas familiares en España». *Infancia y Sociedad*, 16, 121-128.

- 
- 
- SÁNCHEZ, A. y AUZMENDI ESCRIBANO, E. (1999). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao. Mensajero.
- SANT-MARC, C. (1988). «Les différences entre garçons et filles: approche génétique de leurs interactions». En P. Durning y R. Tremblay. *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus. 77-92.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Aljibe.
- SANTOYO VELASCO, C. (1994). *Contexto e interacción social: Bases conceptuales y metodológicas*. Barcelona. PPU.
- SANTOYO, C.; ESPINOSA, M. y MACIEL, O. (1996). «Reciprocidad e interacciones coercitivas de niños preescolares». *Revista Mexicana de Psicología*, 13, 1, 63-74.
- SCHAFFER, H. R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- SCHWARTZ, D.; DODGE, K.; PETTIT, G. y BATES, J. (1997). «The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying». *Child Development*, 68, 4, 665-675.
- SCHNEIDER, B.H.; ATTITI, G.; NADEL, J. y WEISSBERG, R. (1989). *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- SCHNEIDER, B. H.; ROUILLARD, L. y KIMPE, V. (1993). «Interaction sociale des garçons et des filles de 5 ans en fonction du contexte de jeu». *Enfance*, 3, 229-240.
- SCHNEIDER-ROSEN, K. (1993). «Developmental reorganization of attachment relationships». En M. Greenber, D. Cichetti y M. Cummings (eds.). *Attachment in the preschool years*. Chicago. University of Chicago Press.
- SCHULTZ, D.; IZARD, C. y ACKERMAN, B.P. (2000). «Children's anger attribution bias: relations to family environment and social adjustment». *Social Development*, 9, 3, 284-301.
- SEALEY, A. (1996). «“Who do you think you are?”: four children's sociolinguistic strategies in the negotiation of self». *Current issues in language and society*; 3, 1, 22-35.
- SEARLE, J. R. (1980). *Actos de habla*. Madrid. Cátedra.
- SEARLE, J. R. (1983). *Intentionality. An essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1991). *Una taxonomía de los actos ilocucionarios*. En L. M. Valdés (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid. Tecnos. 449-476.
- SELMAN, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York . Academic Press.

- 
- SELMAN, R. (1989). «El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica». En E. Turiel, J. Enesco y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza. 101-154.
- SHAFFER, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid. Thomson.
- SILVERSTEIN, M. (1987). «Function in language». En M. Hickman (eds.) *Functional approaches to language and thought*. Londres. Academic Press.
- SILVESTRE, N. y SOLE, N. (1993). *Psicología Evolutiva*. Barcelona. CEAC.
- SIMÓN, M. I.; TRIANA, B. y CAMACHO, J. (2001) «El concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas». *Infancia y Aprendizaje*, 24, 4, 425-440.
- SIMONS, K.; PATERNITE, C. y SHORE, C. (2001). «Quality of parent/adolescent attachment and aggression in young adolescents». *Journal of Early Adolescence*, vol. 21(2), 182-203.
- SINGER, D. y SINGER, J. (1990). *The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination*. Cambridge. Harvard University Press.
- SMITH, E. (1997). «A construct validity study of a self-concept scale for a sample of hospital nurses ». *Educational and Psychological Measurement*, 57, 3, 494-504.
- SMITH, E. y MACKIE, D. (1997). *Psicología Social*. Madrid. Panamericana.
- SMOLLAR, J. y YOUNISS, J. (1982). «Fairness and Friendship». En K.H. Rubin y H.S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag, 278-298.
- SMORTI, A.; ORTEGA, R. y ORTEGA-RIVERA, J. (2002). «La importancia de la cultura para la teoría de la mente: la alternativa narrativa». *Cultura y Educación*, 14(2), 147-159.
- SOBER, E. (1991). «The logic of the empathy-Altruism hypothesis». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 144-147.
- SOBER, E. y WILSON, D.S. (2000). *El comportamiento altruista. Evolución y psicología*. Madrid. Siglo XXI.
- SOLIS, P.; ROMERO, M. (1996). «La congruencia de las actitudes paternas entre padres e hijos». *Salud Mental*, 19, 1, 21-26.
- SOLOMON, L. Z. ; SOLOMON, H. y STORE, R. (1978). «Helping as a function of number of bystanders and ambiguity of emergency», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 318-321.

- 
- SOPRANO, A. M. (1997). «Evaluación del lenguaje oral». En J. Narbona y C. Chrevrie-Muller. *El Lenguaje del niño*. Barcelona. Masson.
- SORRENTINO, R. (1991). «Evidence for altruism: the lady is in waiting». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 147-150.
- SORRIBES, S. y QUESADA, E. (1995). «Diferencias de sexo en autoestima». En F. Lara (comp.). *Psicología evolutiva y de la educación. Actas del IV Congreso INFAD*. Burgos. 197-204.
- SOTILLO, M. y RIVIÈRE, A. (1997). «Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales». *Estudios de Psicología*, 57, 39-59.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994). *La Relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid. Visor.
- SROUFE, L. A.; SCHORK, E.; MOTTI, F.; LAWROSKI, N. y LA FRENIERE, P. (1984). «The role of affect in social competence». En C. E. Izard; J. Kagan y R. B. Zajonc (eds.). *Emotions, cognition, and behavior*. New York. Cambridge University Press, 289-319.
- SROUFE, L. A. (1988). «The role of infant-caregiver attachment in development». En J. Belsky y T. Nezworski (eds.). *Clinical implications of attachment*. Hillsdale. Erlbaum.
- SROUFE, L. A. (1993). «Les relations, le soi et l'adaptation de l'individu». En A. J. Sameroff y R. N. Emde (eds.). *Les troubles des relations précoces selon l'approche développementale*. Paris. PUF, 103-145.
- SROUFE, L. A. (1996). *Emotional Development: The Organisation of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge. Cambridge University Press.
- STAUB, E. (1971). «Helping a person in distress: The influence of age and number of witnesses on children's attempts to help». *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 130-140.
- STAUB, E. (1978). *Positive Social Behavior and Morality*. New York. Academic Press. vol I y II.
- STAUB, E. (1991). «Altruistic and moral motivations for helping and their translations into action». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 150-153.
- STAUB, E. (1992). «Comentario sobre la Parte I». En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer, 117-130.
- STAUB, E. (1996). «Altruism and aggression in children and youth: Origins and cures». En R. Feldman. *The psychology of adversity*. Amherst. University of Massachusetts Press. 115-144.

- 
- STEEDMAN, M. J. y JOHNSON-LAIRD, P. N. (1980). «The production of sentences utterances and speech acts: Have computers anything to say?». En B. Butterworth (ed.). *Language Production*. vol 1: *Speech and Talk*. London, Academic Press.
- STEIN, M. (1996). «School refusal and emotional lability in a 6 year old boy». *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 17, 3, 187-198.
- STEVENSON, H. (1995). «El desarrollo de conducta prosociales en grandes sociedades colectivas: China y Japón». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor, 107-124.
- STOCKER, C.; AHMED, K.; STALL, M. (1997). «Marital satisfaction and maternal emotional expressiveness: links with children's sibling relationships». *Social Development*, 6, 3, 373-385.
- STONE, C. y SELMAN, R. (1982). «A Structural Approach to Research on the development of interpersonal behavior among grade school Children». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York . Springer-Verlag. 163-184.
- STRAYER, F. y SANTOS, A. J. (1996). «Affiliative structures in preschool peer groups». *Social Development*, 5, 2, 117-130.
- STRAYER, J. (1992). «Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía». En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer, 241-270.
- SUN, A. (1995). «Development and Factor Analysis of the Student Resistance to Schooling Inventory». *Educational and Psychological Measurement*, 55, 5, 841-849.
- SWAP, W. (1995). «Percepción de las causas del altruismo». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor, 169-193.
- TAYLOR, G. (2001) «Direct intervention techniques for teaching social skills to individuals with exceptionalities». En G. Taylor. *Educational interventions and services for children with exceptionalities: Strategies and perspectives*. Springfield. Charles C. Thomas Publisher.
- TAYLOR, S.; PEPLAU, L. y SEARS, D. (1997). *Social Psychology*. New York. Prentice Hall.
- TERRY, R. y COIE, J. D. (1991). «A comparison of methods for defining sociometric status among children». *Developmental Psychology*, 27, 287-880.
- TOMADA, G. (1989). «Information cues provided by the adult and peer interaction among preschool children». En B. Schneider, G. Attit y J. Nadel (eds.). *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 410-411.

- TOMADA, G. y SCHNEIDER, B. (1997). «Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants». *Developmental Psychology*, 33, 4, 601-609.
- TREMBLAY, R. (1980). «Relation conjugale et socialisation de l' enfant». En M. A. Provot (dir.). *Le Développement social des enfants: perspectives Méthodologiques, Theoriques et Critiques*. Ottawa. Editions Agence D'ARC. 213-258.
- TREMBLAY, R.; VITARO, F.; GAGNON, C.; PICHE, C. y ROYER, N. (1992). «A prosocial scale for the preschool behaviour questionnaire: concurrent and predictive correlates». *International Journal of Behavioral Development*, 15, 2, 227-245.
- TREVARTHEN, C. (1998). «Explaining emotions in attachment». *Social Development*, 7,2, 269-272.
- TRIANA FERRER, B. (1990). «La interacción Familiar». En J. A. García Madruga y P. Lacasa (dir.). *Psicología Evolutiva*, 2. Madrid. U.N.E.D, 369-395.
- TRIANA FERRER, B. (1991). «Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales». *Infancia y Aprendizaje*, 54, 19-39.
- TRIANA FERRER, B. (1993). «Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo». En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (comps.). *Las teorías implícitas*. Madrid. Aprendizaje-Visor. 203-242.
- TRIANA FERRER, B. y RODRIGO, M. J. (1985). «El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres». *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-172.
- TRIANDIS, H. C. (1995). «Diferencias interculturales en el dilema entre aseritividad/competición y lealtad al grupo/cooperación». En R. A. Hinde y J. Groebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Aprendizaje Visor, 95-106.
- TRIANES TORRES, M. V. (1996). *Educación y competencia social*. Málaga. Aljibe.
- TRIANES TORRES, M. V. (1996b). «¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula?. Breve historia de una línea de trabajo». *Cultura y Educación*, 3, 37-48.
- TRIANES, M. V. y MUÑOZ, A. (1996). «Programa de educación social y afectiva». En V. Pelechano (dir.) *Habilidades Interpersonales II*. Valencia. Alfapplus.
- TRIANES, M. V.; MUÑOZ, A. y JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide.

- TURIEL, E. (1989). «Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social». En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza. 37-68.
- TURIEL, E. (1997). «The development of Morality». W. Damon y N.Eisenberg. *Handbook of child Psychology. Social, emotional and personality development*. John Wiley. New York. Vol. 3, cap.13.
- TURNER, P. (1991). «Relations between attachment, gender and behavior with peers in preschool». *Child Development*, 62, 1475-1488.
- UNGERER, J.A.; DOLBY, R.; WATERS, B.; BARNETT, B.; KELK, N. y LEWIN, V. (1990). The early developmental of empathy: self-regulation and individual differences in the first year. *Motivation and Emotion*, 14, 93-106.
- UNICEF. (1995). *Estado mundial de la Infancia, 1995*. Resumen. Barcelona. Unicef.
- VALA, J. (1990). «Identités sociales et représentation du pouvoir». *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3 (3), 451-471.
- VASTA, R.; HAITH, M. y SCOTT, M. (1996). *Psicología Infantil*. Barcelona. Ariel.
- VELARDE, O. (1992). «Los arquetipos de los medios de comunicación de masas: héroes y antihéroes de los niños». *REIS*, 57, 167-178.
- VILLALBA INDURRIA, M. L. (1992). «Programa de entrenamiento en habilidades socio-cognitivas para enriquecer la autoestima en el aula». En T. Bonet. *Problemas psicológicos en las infancia*. Madrid. CINTECO.
- VILLANUEVA BADENAS, L.; ISERT TAUSTE, E. y GARCÍA BACETE, F. J. (1998). «Teoría de la mente y conducta social en la Escuela Infantil». *Libro de comunicaciones del VIII Congreso INFAD*,. Pamplona. Vol. 2, 692-696.
- VILLANUEVA BADENES, L. y SORRIBES MEMBRADO, S. (1996). «¿La televisión como enseñante?». En R. A. Clemente Estevan y C. Hernández Basil. *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga. Aljibe, 283-299.
- VILLANUEVA, L.; CLEMENTE, R. A. y ADRIÁN, J.E. (2000). «La comprensión infantil de emociones secundarias y su relación con otros desarrollos socio-cognitivos». *Revista Electrónica de Emoción y Motivación*, vol III, 4. <http://reme.uji.es>.
- VILLANUEVA, L.; CLEMENTE, R. A. y GARCÍA, F. J. (2000). «Theory of Mind and Peer Rejection at School». *Social Development*, 9, 3, 217-283.
- VILLEGAS DE POSADA, C. (1996) «Desarrollo moral y agentes socializadores. Construcción versus socialización». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28(3), 523-532.

- 
- VITARO, F. y CHAREST, J. (1988). «Intervention impliquant les pairs auprès d' enfants en difficulté d' adaptation sociale». En P. Durning y R. Tremblay. *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus, 151-184.
- VITARO, F.; TREMBLAY, R.; GAGNON, C.; PICHÉ, C. y ROYER, N. (1988). «Évaluation par les pairs à l'école maternelle des difficultés de comportement». En P. Durning y R. Tremblay. *Relations entre enfants*. Paris. Editions Fleurus, 271 -294.
- WALKER, I. y GIBBINS, K. (1996). «Social roles, social norms, and self-presentation in the quiz effect of ross, amabile, and steinmetz». *Journal of social Psychology*, 136, 5, 625-34.
- WALKER, I.; IRVIN, L.; NOELL, J. y SINGER, G. (1995). «La evaluación de la Competencia Social». En F. Silva Moreno. *Evaluación Psicológica en niños y adolescentes*. Madrid. Síntesis.
- WALLACH, L. y WALLACH, M. A. (1991). «Why Altruism, even though it exists, cannot be demonstrated by social psychological experiments». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 153-155.
- WARDEN, D.; DONALD, C.; KERR, C. y LOW, J. (1996). «Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children parents and teachers». *Educational Psychology*, 16, 4, 356-378.
- WARK, G. y KREBS, D. (1996). «Gender and dilemma differences in real-life moral judgment». *Developmental Psychology*, 32, 2, 220-230.
- WEINER, B. y GRAHAM, S. (1984). «An attributional approach to emotional development». En C. E Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (eds.). *Emotion, cognition, and behavior*. New York. Cambridge University Press. 167-191.
- WEIR, K y DUVEEN, G. (1981). «Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.
- WELLS, L. E. y MARWELL, G. (1976). *Self- Esteem: its Conceptualization and Measurement*. Londres. Stage Publications.
- WELSH, M.; PARKE, R.; WIDAMAN, K. y O'NEIL, R. (2001). «Linkages between children's and academic competence: A longitudinal analysis». *Journal of school psychology*, 39, 6 , 263-482.
- WILLIAM, R. y JANET, S. (1996). «Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior». *Child Development*, 67, 2, 449-470.

- 
- WISPÉ, L. (1992). «Historia del concepto de empatía». En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclée de Brouwer. 27-49.
- YAKIMOVICH, D. y SALTZ, E. (1971). «Helping behaviour: The cry for help». *Psychonomic Science*, 23, 427-428.
- YARROW, M. R.; WASLER, C. Z.; BARRET, D.; DARBY, J.; KING, R.; PICKETT, M. y SMITH, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- YARROW, M. R.; SCOTT, P. M. y WASLER, C. Z. (1973). «Learning concern for others». *Developmental Psychology*, 8, 240-260.
- YOUNGBLADE, L. M. y BESLEY, J. (1992). «Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis». *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- YUONIS, J. A. (1992). «La televisión como dispositivo de mediación educativa en la socialización infantil». *Anuario de Psicología*, 53, 127-136.
- ZAHN-WASLER, C. (1991). «The case for empathy: A developmental perspective». *Psychological Inquiry*, 2, 2, 155-158.
- ZAHN-WASLER, C. (1992). «Development of concern for others». *Developmental psychology*, 28, 126-136.
- ZAHN-WASLER, C.; FRIEDMAN, R.; COLE, P.; MIZUTA, I. y HIRUMA, N. (1996). «Japanese and United States Preschool Children's Responses to Conflict and Distress». *Child Development*, 67, 2462-2477.
- ZAHN-WASLER, C. y RADKE-YARROW, M. (1982). «The development of altruism: Alternative research strategies». En N. Eisenberg (ed.). *The development of prosocial behavior*. New York . Academic Press.,109-137.
- ZAHN-WASLER, C.; IANNOTTI, R. y CHAPMAN, M. (1982). «Peers and Prosocial Development». En K. H. Rubin y H. S. Ross (eds.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York. Springer-Verlag. 133-208.
- ZAHN-WASLER, C.; ROBINSON, J. y EMDE, R. (1992). «The developmental of empathy in twins». *Developmental psychology*, 28, 1038-1047.
- ZAHN-WASLER, C. y SMITH, D. (1992). «The Development of prosocial behavior». En V. Van Hasselt y H. Michel (ed.). *Handbook of social development: A lifespan perspective. Perspectives in developmental psychology*. New York. Plenum Press, 181-188.

- 
- ZARBATANY, L.; HARTMANN, D. P.; GELFAND, D. M. y VINCIGUERRA, P. (1985). «Gender differences in altruistic reputation». *Developmental Psychology*, 21, 97-101.
- ZARBATANY, L. y PEPPER, S. (1996). «The Role of the Group in Peer Group Entry». *Social Development*, 5, 3, 251-260.
- ZEVALKINK, J.; RIKSEN-WALRAVEN, M. y VAN LIESHOUT, C. (1999). «Attachment in the Indonesian caregiving context». *Social Development*, 8, 1, 21-39.

---

# **ANEXOS**

---

---

## **2. DATOS**

---

Este anexo informa sobre cada uno de los valores por categorías en las distintas variables predictoras en referencia a las variables criterio

---

## **1. INSTRUMENTOS**

---

Este anexo recoge los instrumentos de evaluación de las variables pronóstico y criterio citados en el apartado I.6.

---

## **3. PROTAGONISMO**

---

Este anexo recoge la relación entre las variables criterio y las predictoras ordenadas por el índice de significatividad.

---

# **1. INSTRUMENTOS**

---

Este anexo recoge los instrumentos de evaluación de las variables pronóstico y criterio citados en el apartado I.6.







--	--	--	--	--	--	--	--

## PAUTAS DE REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN DE LEGO Y PUZLE

Marcar las conductas que aparecen de cada una de las categorías.

Se entiende conducta nueva cada una de las que se dirija a un niño o cuando claramente ha finalizado la interacción anterior.

En la medida de lo posible señalar las subcategorías, cuando sea difícil de precisar marcar con una raya.

La valoración global sera por categorías

QUIZAS PUEDES USAR DOS LÍNEAS PARA CADA CHICO, EN UNA REGISTRAR EL TIPO DE CONDUCTA Y DEBAJO EL NÚMERO TOTAL DE CADA CATEGORÍA

## COMPETITIVA

El niño persigue su meta en detrimento de los otros, es decir, procura su acceso a los recursos sin tener en cuenta a los demás

Todos está permitido para utilizar los recursos: la fuerza física, la intimidación, el argumentar, el dar ordenes, etc....

Reticente a aceptar la ayuda de los otros.

Se alegra mucho por ganar

Las subcategorías pueden ser:

**AT.- Ataque:** verbales o físicos ; incluir también las **Amenazas de ataque.**

**CO.- Coge** o intenta coger un objeto a sus compañeros o se apropia de más de los que necesita. Incluir cuando exige de forma imperiosa.

**OBS.- Obstaculización,** conductas que estorban o impiden que el otro realice la tarea

**BU.- Burla,** se ríe del otro por no saber hacerlo o por tardar.

**PR.- Presume.** Señala insistentemente que lo ha hecho bien, que ha sido el primero, etc.

**RE.- Rechazo.** Cuando responde de forma agresiva a la oferta o petición de otro compañero. Tanto verbalmente -Quita, no la quiero, ... con tono de molestia o agresividad- y físicamente -gesto de las manos o del cuerpo que no llega a ser ataque y que tiene como origen la oferta o petición de otro.

## ACOMODATIVA

El niño favorece el acceso de los otros a los recursos en perjuicio de él mismo.

Por tanto acepta sin protestas que los otros cojan piezas, le quiten las suyas o se las den; llega a acuerdos sin competición, pero tampoco actuando activamente para la cooperación. Puede ir unido a "no respuesta" o "respuesta poco clara o ambigua"

## COOPERATIVA-PROSOCIAL

El niño busca una solución mutuamente aceptable que favorezca la utilización de recursos por todos. Incluye conductas como dar piezas, ofrecer piezas, dar pautas verbales. Es decir ayuda y se deja ayudar

Las subcategorías pueden ser:

- **O. Ofrenda -Ayuda:** Ofrece información, tiende un objeto, invita a su amigo a compartir algo enseña, búsqueda de los objetos que necesita...es decir aquellas conductas dirigidas a facilitar las tareas al compañero.

- **DO. Donación:** Cuando el niño **da** (temporal o definitivamente) **u ofrece** (verbal o gestualmente) una pieza.

- **C. Consuelo:** Da ánimos verbales, tranquiliza, hace caricias.

- **D.- Defensa:** Actividades no agresivas dirigidas al niño que agrede, se burla, estorba, riñe, quita espacios etc. para detenerla o evitarla.





## 1. HISTORIA DE DERRAMAR LA LECHE

CONDUCTA	NOMBRE / CÓDIGO
<b>Relacionadas con ensuciar/ derramar</b>	
Recoger o limpiar el suelo o la ropa: Madre Padre Hermano mayor Hermano pequeño Sujeto No especificado	
Cambiar de ropa al niño	
<b>Relacionado con la disciplina</b>	
No darle más zumo	
Reproche / riña suave Madre Padre Niño grita y reprocha	
La madre está enfadada El padre está enfadado	
Niño o niños son castigados: enviados a su habitación, sin helador, chuches.. Madre Padre	
El niño o los niños son pegados Madre Padre	
Se les da más leche Madre Padre No se especifica	
Los padres le piden que tenga cuidado/ que no lo vuelva a hacer	
<b>Volver a representar</b>	
Derramando Madre Padre Hijo mayor Hijo pequeño	
Sin derramar (el niño pequeño)	
<b>No intenta resolverlo</b>	
<b>GLOBAL</b>	

## 2. HISTORIA DE DAÑO EN LA RODILLA

CONDUCTA	NOMBRE / CÓDIGO
<b>Respuesta empática</b>	
Alguien le pone una tirita, pomada, etc. en el parque o marchando a casa para hacerlo Madre Padre Inespecificado	
Llevar al niño al médico o al hospital	
Llevar al niño a casa para acostarlo	
Cogerle, abrazarle, besarlo la madre el padre	
<b>Relacionado con la prudencia, tener cuidado</b>	
Los padres advierten que hay que ser prudente Le avisan si hay otra ocasión en la que pueda hacerse daño La familia le requiere para que no vuelva a hacerlo	
La madre le reprime por subirse a la roca	
<b>Respuesta no empática</b>	
Los padres le sacan del parque (regresan a casa) o le dicen que no juegue Le pegan / le riñen El sujeto se ríe del golpe	
<b>Ignoran el golpe</b>	
Se levanta después del golpe y caída inicial superándolo él solo	
<b>Volver a representar</b>	
El niño representa caída y golpe Con la madre Con el padre Con la madre y el padre Con otro niño Con el niño pequeño Con el mayor y el pequeño	
El niño representa subir a la roca sin caída: Con la madre Con el padre Con la madre y el padre Con otro niño Con el niño pequeño Con el mayor y el pequeño	
No intenta resolverlo	
Todos juegan en el parque	

GLOBAL

### 3. HISTORIA DEL MONSTRUO EN LA HABITACIÓN

CONDUCTA	NOMBRE / CÓDIGO
<b>Cuando el niño llama</b>	
El niño se da cuenta que estaba soñando	
Los padres le dicen que estaba soñando, que se duerma tranquilo	
Uno o varios de los miembros familiares da una respuesta no emática: mentiroso, ...	
EL mismo niño comprueba que no hay un monstruo	
<b>Dstrucción del monstruo</b>	
Los padres o el niño golpean, hieren, tiran , echan , luchan, matan (atacan-destruyen) al monstruo Madre Padre Chico mayor Chico pequeño Sujeto Inespecificado	
Señalar explícitamente que el monstruo está fuera de acción El monstruo se ha ido El monstruo se ha muerto	
Los padres le dicen que no hay ningún monstruo (en algún caso después de perseguirlo)	
Sale de su habitación para ir con sus padres Los padres entonces cierran la habitación El padre salva al familia	
<b>Actividades después de destruir al monstruo o no encontrarlo</b>	
Declarar que su familia puede estar en la habitación ahora	
El niño o los niños se van a dormir El mayor' El pequeño Ambos	
Los padres se van a dormir	
Algún miembro de la familia se queda a dormir con el niño	
El niño se va a dormir a la cama de su padre	
La madre pregunta la padre si se ha deshecho del monstruo	
<b>No resolución del problema</b>	
Inicia resolución pero el monstruo vuelve	
No resolución	
El niño se esconde debajo de la cama... y espera que se haga de día	
<b>Va a decirles a sus padres que hay un monstruo</b>	
<b>GLOBAL</b>	

## 5. HISTORIA DE LA REUNIÓN

CONDUCTA	NOMBRE / CÓDIGO
<b>Durante la reunión</b>	
Leva a los padres a casa (después que se ha colocado el coche en la mesa)	
Coloca a los padres fuera del coche y les coloca cerca de los niño (o les coloca juntos en el coche)	
Representa los saludos de bienvenida Preguntan como les ha ido Preguntan porqué se fueron Preguntan como se han portado Saludos muy afectivos: besos, abrazos, ¡!	
Niega la vuelta de los padres	
Elimina-quita a la abuela inmediatamente de la escena	
<b>Después de la reunión</b>	
Representa actos o actividades familiares El niño o la familia se van a dormir La familia hace algo juntos o se ocupa en alguna actividad común (ir a comer,... El niño se queda en casa con su madre (el padres se va) El niño se va a casa con sus padres La abuela se va a su casa les traen regalos los padres	
Vuelve a representar la separación Los padres se van otra vez (sin los chicos) La abuela se va con u niño o los dos El niño se va sólo	
No sabe que ocurre tras la reunión	
GLOBAL	

#### 4. HISTORIA DE LA SEPARACIÓN

CONDUCTA	NOMBRE / CÓDIGO
<b>Separación</b>	
El sujeto pone a los padres en el coche, hace que ellos se van sin problema	
Les despiden	
El sujeto se resistía a permitir a los padres irse Se esfuerza por incluir al niño en el viaje Coloca a los padres fuera del coche, después inicia la salida o los pone sin conductor dentro	
La familia representa una conducta especial de irse-coger	
<b>Durante la separación</b>	
El sujeto representa o habla sobre actividades del niño o e los padres (sin conexión con la ansiedad de la separación) El niño duerme mientras sus padres se van El niño permanece con su abuela El niño juega El niño anda El niño hace que limpia la casa	
Los padres cenan/ comen en el parque/jardín	
El sujeto representa o habla sobre la ansiedad de la separación o reunión El niño busca, llama o grita por sus padres El sujeto habla sobre o se esfuerza en hacer que sus padres vuelvan a atrás Dicen que están preocupados por ellos La abuela les consuela	
El sujeto no sabe que pueden hacer el niño en ausencia de sus padres	
Les ocurre algún percance: enfermedad, caída, etc.	
La abuela es muy permisiva	
La abuela pega a los niños	
<b>GLOBAL</b>	



## REGISTRO DE PRUEBAS DE LENGUAJE ORAL (USO)

I.- Absurdos de contenido: Puntuación: \_\_\_\_\_

- Ej.: Yo veo con los pies ¿por qué está mal? + -  
 1.- Yo apago la radio para oír música + -  
 2.- Voy al frigorífico y cojo los zapatos + -

II.- Absurdos de forma: Puntuación: \_\_\_\_\_

- Ej.: Los pájaros vuelan ¿por qué está mal? + -  
 1.- Ayer vamos al cine + -  
 2.- Juan cogió una pelota que eran redondas + -

III.- Comprensión de una metáfora: Puntuación: \_\_\_\_\_

El cabello de Susana era de oro. ¿Susana era rubia o morena? + -

IV.- Ordenar y relatar: Puntuación: \_\_\_\_\_

Orden de las figuras: A L S + -

Producción verbal:  
\_\_\_\_\_

V.- Comprensión y adaptación: Puntuación: \_\_\_\_\_

1.- ¿Qué debes hacer si te das cuentas que vas a llegar tarde a la escuela? + -  
\_\_\_\_\_2.- ¿Qué debes hacer si tienes que cruzar la carretera? + -  
\_\_\_\_\_

VI.- Planificación:

1.- ¿Sabes jugar al escondite? . Explícame cómo se juega al escondite.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

VII.- Expresión espontánea ante una lámina

---

---

**OBSERVACIONES:**

Articulación espontánea:

Uso espontáneo del lenguaje a lo largo de la prueba:

Conducta general ante la prueba?



**PERFIL SOCIO - AFECTIVO (PSA): CONDUCTA PROSOCIAL-EGOÍSTA**

Código del alumno: \_\_\_\_\_ Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

Le presentamos una serie de comportamientos sociales de los niños. Le rogamos que valore la frecuencia de estas conductas a partir de las observaciones que usted ha tenido la oportunidad de hacer con sus alumnos y alumnas, siguiendo esta escala:

JAMAS = 1      OCASIONALMENTE = 2 ó 3      A MENUDO = 4 ó 5      SIEMPRE = 6

Si en algún caso raro, considera que es imposible valorar el comportamiento de alguna de las preguntas, debe poner una cruz en NO PUEDO EVALUAR.

**Señale con una cruz el número que, en su opinión, mejor representa la conducta del niño.**

CONDUCTA	JAMÁS	OCASIONAL- MENTE	A MENUDO	SIEMPRE	NO PUEDO EVALUAR
1.- Molesta cuando le presto atención a otro niño/ niña	1	2 3	4 5	6	-
2.- Se preocupa por sus intereses y no reconoce los intereses de los demás	1	2 3	4 5	6	-
3.- Coopera con otros niños/as en las actividades de grupo	1	2 3	4 5	6	-
4.- Consuela o ayuda cuando un niño/a está en dificultad	1	2 3	4 5	6	-
5.- Tiene que ser el primero/a	1	2 3	4 5	6	-
6.- Se niega a compartir los juguetes con otros	1	2 3	4 5	6	-
7.- Comparte los juguetes con otros	1	2 3	4 5	6	-
8.- Tiene en cuenta a los demás o pide disculpas cuando ha hecho una tontería	1	2 3	4 5	6	-
9.- Convierte los juegos en competitivos	1	2 3	4 5	6	-
10.- Ayuda espontáneamente a recoger los objetos que se le han caído a otro/a niño/a.	1	2 3	4 5	6	-



## CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (SSRS).- PROFESORES

Código del alumno: \_\_\_\_\_ Fecha de  
aplicación: \_\_\_\_\_

Por favor lea cada uno de los siguientes ítems y piense en las conductas del alumno durante el último o los dos últimos meses. Señale, en la primera columna con que **frecuencia** el alumno realiza las conductas descritas.

Si el alumno **nunca realiza** la conducta, marque el **0**

Si el alumno **algunas veces** realiza la conducta, marque **1**

Si el alumno **muy a menudo** realiza la conducta, marque **2**

**Por favor no olvide ningún ítem.** En algún caso es posible que no halla observado como desempeña el alumno una determinada conducta entonces haga una estimación del grado con el que usted piensa que probablemente realizaría la conducta.

CONDUCTA	Frecuencia
1.- Sigue las instrucciones del profesor.	0 1 2
2.- Hace amigos fácilmente.	0 1 2
3.- Le dice al profesor de manera correcta que piensa que ha recibido un trato injusto.	0 1 2
4.- Responde adecuadamente a las burlas de sus compañeros.	0 1 2
5.- Discute de manera adecuada las reglas que puedan ser injustas.	0 1 2
6.- Intenta realizar las tareas de clase antes de pedir ayuda al profesor.	0 1 2
7.- Controla el mal genio en las situaciones conflictivas con adultos.	0 1 2
8.- Felicita a sus iguales.	0 1 2
9.- Participa en juegos o actividades de grupo.	0 1 2
10.- Realiza correctamente los trabajos de clase.	0 1 2
11.- Ayuda al profesor sin que se lo pida.	0 1 2
12.- Se presenta a personas nuevas sin que se lo digan.	0 1 2
13.- Acepta las ideas de los compañeros en las actividades de grupo.	0 1 2
14.- Cooperar con los compañeros sin que le inciten a hacerlo.	0 1 2
15.- Espera su turno en los juegos o en otras actividades.	0 1 2
16.- Emplea su tiempo de manera adecuada mientras espera la ayuda del profesor.	0 1 2
17.- Dice cosas agradables de él o de ella cuando es apropiado/conveniente	0 1 2
18.- Emplea el tiempo libre en manera adecuada.	0 1 2
19.- Agradece cumplidos o alabanzas de sus iguales.	0 1 2
20.- Controla su mal genio en situaciones conflictivas con los compañeros.	0 1 2
21.- Sigue las normas cuando juega con otros.	0 1 2
22.- Termina las tareas de clase dentro del tiempo asignado.	0 1 2
23.- En las situaciones de conflicto transige cambiando sus propias ideas con el fin de lograr un acuerdo.	0 1 2
24.- Inicia conversaciones con sus iguales.	0 1 2
25.- Invita a otros a unirse a las actividades.	0 1 2
26.- Acepta bien las críticas.	0 1 2
27.- Guarda los materiales de trabajo o los bienes de la escuela.	0 1 2
28.- Responde adecuadamente a la presión de los compañeros.	0 1 2
29.- Se integra en una actividad que se está desarrollando o en un grupo sin que se lo indiquen.	0 1 2
30.- Se ofrece para ayudar a los compañeros en las tareas de clase.	0 1 2

C	S	A
---	---	---

## CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (SSRS) .- PROFESORES

Curso: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_ Colegio: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Señale el **grado de importancia** que usted concede a cada una de esas conductas para que el alumno tenga éxito en su clase

Si la conducta **no es importante** para el éxito en su clase marque el **0**

Si la conducta **es importante** para el éxito en su clase, marque el **1**

Si la conducta es **muy importante** en su clase, marque el **2**

CONDUCTA	Importancia
1.- Seguir las instrucciones del profesor.	0 1 2
2.- Hacer amigos fácilmente.	0 1 2
3.- Decir al profesor de manera correcta cuando piensa que ha recibido un trato injusto.	0 1 2
4.- Responder adecuadamente a las burlas de sus compañeros	0 1 2
5.- Discutir de manera adecuada las reglas que puedan ser injustas	0 1 2
6.- Intentar realizar las tareas de clase antes de pedir ayuda al profesor.	0 1 2
7.- Controlar el mal genio en las situaciones conflictivas con adultos.	0 1 2
8.- Felicitar a sus compañeros.	0 1 2
9.- Participar en juegos o actividades de grupo.	0 1 2
10.- Realizar correctamente los trabajos de clase.	0 1 2
11.- Ayudar al profesor sin que se lo pida	0 1 2
12.- Presentarse a personas nuevas sin que se lo digan	0 1 2
13.- Aceptar las ideas de los compañeros en las actividades de grupo.	0 1 2
14.- Cooperar con los compañeros sin que lo inciten a hacerlo	0 1 2
15.- Esperar su turno en los juegos o en otras actividades.	0 1 2
16.- Emplear su tiempo de manera adecuada mientras espera su ayuda	0 1 2
17.- Decir cosas agradables sobre sí cuando es apropiado/ conveniente.	0 1 2
18.- Emplear el tiempo libre en manera adecuada.	0 1 2
19.- Agradecer cumplidos o alabanzas de sus iguales.	0 1 2
20.- Controlar su mal genio en situaciones conflictivas con los compañeros.	0 1 2
21.- Seguir las normas cuando juega con otros.	0 1 2
22.- Terminar las tareas de clase dentro del tiempo asignado.	0 1 2
23.- En las situaciones de conflicto transigir cambiando sus propias ideas con el fin de lograr un acuerdo.	0 1 2
24.- Iniciar conversaciones con sus iguales.	0 1 2
25.- Invitar a otros a unirse a las actividades.	0 1 2
26.- Aceptar bien las críticas.	0 1 2
27.- Guardar los materiales de trabajo o los bienes de la escuela.	0 1 2
28.- Responder adecuadamente a la presión de los compañeros.	0 1 2
29.- Integrarse en una actividad que se está desarrollando o en un grupo sin que se lo indiquen	0 1 2
30.- Ofrecerse para ayudar a los compañeros en las tareas de clase.	0 1 2



CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (SSRS)  
NIVEL PREESCOLAR: PADRES

Código del alumno/a: _____ Persona que ha cumplimentado el cuestionario: Padre    Madre    Ambos    Otro/a _____
---

Por favor lea cada uno de los siguientes ítems y piense en las conductas de su hijo de tercero de educación infantil.

Señale en la primera columna con que **frecuencia** su hijo realiza las conductas descritas.

- Si **nunca** realiza la conducta, marque el **0**
- Si **algunas veces** realiza la conducta, marque **1**
- Si **muy a menudo** realiza la conducta, marque **2**

Señale en la segunda columna el **grado de importancia** que usted concede a cada una de esas conductas para el desarrollo de su hijo

- Si la conducta **no es importante** para el desarrollo, marque el **0**
- Si la conducta **es importante** para el desarrollo su clase, marque el **1**
- Si la conducta es **muy importante** en su desarrollo, marque el **2**

Por ejemplo:

Tiene sentido del humor	0	1	2	0	1	2
-------------------------	---	---	---	---	---	---

Los padres consideran que su hijo manifiesta muy a menudo sentido del humor y que en su opinión es importante para el desarrollo de los niños.

No hay respuesta correctas o incorrectas. No se detenga mucho tiempo en cada ítem.  
**Por favor no olvide ningún ítem.**

CONDUCTA	Frecuen.			Importa.		
1.- Sigue las instrucciones de los padres.	0	1	2	0	1	2
2.- Ayuda en las tareas de casa sin que se lo pidan.	0	1	2	0	1	2
3.- Preguntando apropiadamente.	0	1	2	0	1	2
4.- Procura ayudar en el hogar antes de pedirles ayuda.	0	1	2	0	1	2
5.- Cumple con los amigos o con los otros niños de la familia.	0	1	2	0	1	2
6.- Participa en actividades de grupo organizadas.	0	1	2	0	1	2
7.- Rechaza cortésmente las demandas irrazonables por parte de los otros.	0	1	2	0	1	2
8.- Se presenta a gente nueva sin que se lo digan.	0	1	2	0	1	2
9.- Emplea el tiempo libre en casa de una manera aceptable.	0	1	2	0	1	2
10.- Pide permiso antes de usar algo que sea de otro miembro de la familia.	0	1	2	0	1	2
11.- Responde apropiadamente cuando le dan un golpe o le empujan otros niños.	0	1	2	0	1	2
12.- Se ofrece para ayudar a sus familiares en las tareas.	0	1	2	0	1	2
13.- Invita a otros a la casa de sus padres.	0	1	2	0	1	2
14.- Evita situaciones que puedan acabar mal.	0	1	2	0	1	2
15.- Comienza las conversaciones en lugar de esperar a que lo hagan otros primero	0	1	2	0	1	2
16.- Mantiene su habitación limpia y ordenada sin recordárselo.	0	1	2	0	1	2
17.- Realiza las tareas de casa en un tiempo razonable.	0	1	2	0	1	2
18.- Controla su temperamento en situaciones de conflicto con ustedes	0	1	2	0	1	2
19.- Controla su temperamento cuando discute con otros niños.	0	1	2	0	1	2
20.- Expresa adecuadamente sus sentimientos cuando ha hecho algo mal.	0	1	2	0	1	2
21.- Sigue las reglas cuando juega con otros.	0	1	2	0	1	2
22.- Atiende las instrucciones de los padres.	0	1	2	0	1	2
23.- Muestra interés en distintas cosas.	0	1	2	0	1	2
24.- Contesta apropiadamente al teléfono.	0	1	2	0	1	2
25.- Hace amigos fácilmente.	0	1	2	0	1	2
26.- En una situación conflictiva, cambia sus ideas para llegar a un acuerdo.	0	1	2	0	1	2
27.- Guarda juguetes u otros accesorios de la casa	0	1	2	0	1	2
28.- Espera su turno en los juegos u otras actividades.	0	1	2	0	1	2
29.- Recibe bien las críticas.	0	1	2	0	1	2
30.- Felicita a los miembros familiares por sus logros	0	1	2	0	1	2
31.- Cumple las normas de la casa.	0	1	2	0	1	2
32.- Está seguro de sí mismo en situaciones sociales como fiestas o salidas en grupo.	0	1	2	0	1	2
33.- Atiende a la persona que habla en una reunión, como en misa o en grupos juveniles.	0	1	2	0	1	2
34.- Participa en actividades de grupo sin que se lo digan.	0	1	2	0	1	2
35.- Arregla las discrepancias con su padre de forma serena.	0	1	2	0	1	2
36.- Es aceptado por otros.	0	1	2	0	1	2
37.- Pide información o ayuda a los empleados de las tiendas.	0	1	2	0	1	2
38.- Comunica los problemas a los padres	0	1	2	0	1	2
39.- Emplea un tono apropiado de voz en casa.	0	1	2	0	1	2

C	A	R	S
---	---	---	---



## LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

Nombre del niño \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Contestado por: la madre el padre ambos

Las siguientes preguntas se refieren a diferentes puntos de vista a la hora de educar a niños y niñas de 3 a 6 años.

**IMPORTANTE:** Cuando la expresión “mi hijo/a” es empleada, tenga en cuenta que se refiere exclusivamente al hijo/a que está escolarizado en el tercer curso de Educación Infantil.

Responda cada pregunta del cuestionario escogiendo la opción que mejor refleje su parecer, sabiendo que :

1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo	
1.- Debo retener firmemente la atención de mi hijo/a	1	2	3	4	5	6	7
2.- Cuando mi hijo/a hace algo malo, es de suma importancia que comprenda el porqué está mal lo que hizo	1	2	3	4	5	6	7
3.- Impongo un castigo tras haber escuchado los argumentos de mi hijo/a	1	2	3	4	5	6	7
4.- Lo que prioritariamente enseño a mi hijo/a es a pensar por sí mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
5.- Manifiesto mi amor hacia mi hijo/a pero sin excederme ni en abrazos ni en besos	1	2	3	4	5	6	7
6.- Animo a mi hijo/a a que participe en las conversaciones de los adultos pero le impido ser el centro de atención	1	2	3	4	5	6	7
7.- Animo a mi hijo/a a que haga preguntas sin sentirme obligado/a a darle una respuesta completa a todas sus preguntas	1	2	3	4	5	6	7
8.- Cuando le confío pequeñas tareas domésticas a mi hijo/a permanezco a su lado	1	2	3	4	5	6	7
9.- Los padres/madres deberían pensar en las necesidades especiales de los niños/as a la hora de establecer normas de comportamiento	1	2	3	4	5	6	7
10.- Improviso con mi hijo/a en vez de atenerme a un programa o a una rutina	1	2	3	4	5	6	7
11.- Un niño/a bien educado es aquel/aquella al que no hay que decirle las cosas dos veces	1	2	3	4	5	6	7
12.- No pongo limitaciones a lo que mi hijo/a pueda comer	1	2	3	4	5	6	7

13.- Dejo a mi hijo/a mucha libertad para que exprese su cólera	1	2	3	4	5	6	7
14.- Lo más importante que un padre/madre puede enseñar a su hijo/a es que obedezca a sus propios instintos o impulsos	1	2	3	4	5	6	7
15.- No le impongo ninguna tarea doméstica a mi hijo/a por temor a imponerle una carga demasiado pesada para su edad	1	2	3	4	5	6	7
16.- Cuando debo imponer disciplina a mi hijo/a no trato de endulzarlo con simpatía o afecto	1	2	3	4	5	6	7
17.- No cubro de elogios a mi hijo/a cuando hace algo bien por temor a malcriarlo/a	1	2	3	4	5	6	7
18.- Lo más importante que enseñe a mi hijo/a es el respeto a la autoridad	1	2	3	4	5	6	7
19.- Mi hijo/a puede escoger la hora de irse a la cama o puede hacerme esperar hasta que se duerma	1	2	3	4	5	6	7
20.- Dejo responder a mi hijo/a cuando hace un montón de preguntas	1	2	3	4	5	6	7
21.- Cuando le confío a mi hijo pequeñas tareas domésticas espero que las realice sin mis consejos o sin mi presencia	1	2	3	4	5	6	7
22.- En las conversaciones entre adultos animo a mi hijo/a a que se exprese como cualquier otro miembro del grupo	1	2	3	4	5	6	7
23.- Malcriar a mi hijo/a es lo peor que yo podría hacer	1	2	3	4	5	6	7
24.- Siempre felicito a mi hijo/a cuando hace algo bien	1	2	3	4	5	6	7
25.- Animo a mi hijo/a a que haga preguntas acerca de las normas que no comprende	1	2	3	4	5	6	7
26.- Creo que debo preocuparme por los programas televisivos que mi hijo/a mira o por el tipo de juguetes con los que juega	1	2	3	4	5	6	7
27.- Cuando establezco unas normas siempre explico las razones	1	2	3	4	5	6	7
28.- Cuando castigo a mi hijo/a demuestro, a pesar de ello, comprensión y afecto	1	2	3	4	5	6	7
29.- No impongo ninguna norma de comportamiento que trastorne a mi hijo/a	1	2	3	4	5	6	7
30.- Enseño a mi hijo/a a ser discreto ("ser bueno como un santo") cuando está entre adultos	1	2	3	4	5	6	7
31.- Cuando mi hijo/a hace algo realmente malo le muestro mi decepción dándole unos azotes o apartándole de mí	1	2	3	4	5	6	7
32.- Cuando aplico unas normas de comportamiento lo hago sin dar explicaciones	1	2	3	4	5	6	7
33.- Soluciono los problemas a medida que van surgiendo antes que tratar de enseñar a mi hijo/a las normas de comportamiento a seguir	1	2	3	4	5	6	7
34.- Soportó las cóleras de mi hijo hasta cierto límite	1	2	3	4	5	6	7

35.- Lo más importante que enseñe a mi hijo/a es a respetar los derechos de los demás	1	2	3	4	5	6	7
36.- Prefiero educar un niño creativo/a que un niño/a respetuoso u obediente	1	2	3	4	5	6	7
37.- Respondo a cada una de las preguntas de mi hijo/a lo mejor que puedo	1	2	3	4	5	6	7
38.- No permito que a mi hijo/a le den rabietas	1	2	3	4	5	6	7
39.- No pretendo en absoluto influir en el desarrollo de la personalidad de mi hijo/a: dejaré que la naturaleza siga su curso	1	2	3	4	5	6	7

---

## **2. DATOS**

---

Este anexo informa sobre cada uno de los valores por categorías en las distintas variables predictoras en referencia a las variables criterio

### 1. EDAD

	ALTO	MEDIO	BAJO
val. iguales	50,306	50,039	49,780
PSA	11,023	13,450	16,440
cooperar	50,080	50,063	49,825
competir	49,786	50,022	50,155
acomodarse	50,084	49,850	50,177
ayuda a adulto	49,890	50,064	49,975

### 2. GÉNERO

	ALTO	MEDIO
val. iguales	49,842	50,206
PSA	9,012	17,678
cooperar	50,125	49,888
competir	50,136	49,873
acomodarse	49,810	50,170
ayuda a adulto	50,042	49,954

### 3. CENTRO

	C.UNO	C.DOS	C.TRES	C.CUATRO	C.CINCO
val. iguales	49,829	49,519	50,548	48,311	50,051
PSA	7,778	33,176	14,149	10,833	10,045
cooperar	49,785	50,333	50,083	50,174	49,914
competir	49,672	50,671	49,914	50,793	49,984
acomodarse	50,294	49,916	49,945	49,877	49,719
ayuda a adulto	50,291	49,552	49,945	50,027	49,890

#### 4. GRUPO CLASE

	A	B	C	D	E	F	G	H
val. iguales	49,998	49,652	49,519	50,140	50,578	50,910	50,051	48,311
PSA	12,696	2,636	33,176	21,250	5,840	15,863	18,337	10,833
cooperar	49,687	49,888	50,333	49,968	49,902	50,373	49,859	50,174
competir	49,519	49,831	50,671	49,942	49,832	49,968	49,984	50,793
acomodarse	50,358	50,228	49,916	50,010	49,946	49,882	49,719	49,877
ayuda a adulto	50,318	50,263	49,552	49,993	49,956	49,890	49,890	50,027

#### 5. GRUPO CLASE - VALORACIÓN DEL PROFESOR

	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS	SIEMPRE
A	0	5	12	4	3
B	6	4	6	2	5
C	0	1	8	7	3
D	0	6	7	2	10
E	0	10	7	7	1
F	0	8	10	6	1
G	0	7	6	9	1
H	0	4	1	6	1

#### 6. NÚMERO DE HERMANOS

	ÚNICO	DOS	TRES	MÁS DE TRES
val. iguales	50,152	50,098	49,909	49,565
PSA	11,956	12,544	14,000	22,158
cooperar	49,949	50,053	50,070	49,867
competir	49,949	49,860	50,462	50,366
acomodarse	50,081	50,010	49,810	49,926
ayuda a adulto	50,163	49,990	49,685	49,890

### 7. LUGAR EN LA FRATRÍA

	PRIMERO	ÚLTIMO	OTRO
val. iguales	50,179	49,951	49,684
PSA	11,610	13,586	22,722
cooperar	49,938	50,163	49,710
competir	49,938	50,101	50,163
acomodarse	50,108	49,850	50,099
ayuda a adulto	50,060	49,949	49,890

### 8. AUTOCONCEPTO

	ALTO	MEDIO	BAJO
val. iguales	63,833	61,354	59,267
PSA	61,821	61,398	61,097
cooperar	60,824	61,943	60,729
competir	60,750	61,703	61,525
acomodarse	61,656	61,680	60,765
ayuda a adulto	60,939	62,000	61,605

### 9. APEGO

	CLARAMENTE SEGURO	RELATIVAMENT E SEGURO	RELATIVAMENT E INSEGURO	CLARAMENTE INSEGURO
val. iguales	50,245	49,843	50,182	49,853
PSA	15,800	10,308	18,793	14,667
cooperar	50,123	49,995	49,778	50,120
competir	50,006	49,949	50,017	50,037
acomodarse	49,894	50,092	50,010	49,743
ayuda a adulto	50,069	49,974	49,918	49,843

**10. COMPETENCIA COMUNICATIVA – VALORACIÓN IGUALES**

	ALTO	MEDIO	BAJO
orden	0,867	0,772	0,759
contenido	0,800	0,675	0,793
forma	0,633	0,465	0,379
metáfora	0,700	0,702	0,552
comprensión	1,000	0,855	0,810
planificación	0,717	0,671	0,690
TOTAL USO	4,717	4,140	4,017

**11. COMPETENCIA COMUNICATIVA – AYUDA A ADULTOS**

	ALTO	MEDIO	BAJO
orden	0,836	0,774	0,747
contenido	0,701	0,774	0,707
forma	0,493	0,452	0,480
metáfora	0,657	0,742	0,667
comprensión	0,888	0,839	0,873
planificación	0,746	0,661	0,633
TOTAL USO	4,321	4,242	4,120

**12. COMPETENCIA COMUNICATIVA – COMPARTIR COOPERATIVO**

	ALTO	MEDIO	BAJO
orden	0,882	0,830	0,667
contenido	0,706	0,708	0,750
forma	0,235	0,575	0,375
metáfora	0,529	0,717	0,625
comprensión	0,941	0,877	0,833
planificación	0,706	0,689	0,656
TOTAL USO	4,000	4,406	3,906

**13. COMPETENCIA COMUNICATIVA – COMPARTIR COMPETITIVO**

	ALTO	MEDIO	BAJO
orden	0,75	0,838	0,780
contenido	0,625	0,649	0,754
forma	0,438	0,324	0,542
metáfora	0,688	0,595	0,695
comprensión	0,750	0,865	0,890
planificación	0,500	0,662	0,712
TOTAL USO	3,750	3,932	4,381

**14. COMPETENCIA COMUNICATIVA – ACOMODARSE**

	ALTO	MEDIO	BAJO
orden	0,719	0,806	0,824
contenido	0,812	0,699	0,676
forma	0,500	0,505	0,412
metáfora	0,531	0,699	0,735
comprensión	0,828	0,888	0,853
planificación	0,609	0,723	0,618
TOTAL USO	4,000	4,330	4,118

**15. COMPETENCIA COMUNICATIVA – PERFIL SOCIOAFECTIVO (PSA)**

	ALTO	MEDIO	BAJO
orden	0,793	0,805	0,677
contenido	0,690	0,735	0,645
forma	0,448	0,504	0,387
metáfora	0,690	0,673	0,677
comprensión	0,862	0,876	0,839
planificación	0,586	0,681	0,742
TOTAL USO	4,069	4,274	4,000

**16. COMPETENCIA COMUNICATIVA – VALORACIÓN PROFESOR**

	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS	SIEMPRE
orden	0,833	0,651	0,772	0,837	0,920
contenido	0,500	0,651	0,807	0,651	0,760
forma	0,333	0,372	0,544	0,488	0,520
metáfora	0,500	0,651	0,614	0,744	0,760
comprensión	0,833	0,837	0,868	0,872	0,920
planificación	0,750	0,721	0,675	0,605	0,720
TOTAL USO	3,750	3,907	4,281	4,198	4,600

**17. FRECUENCIA HH SS PROFESOR - VALORACION IGUALES**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. cooperación	13,67	13,940	13,000
frec. aserción	13,330	13,700	13,350
frec. autocontrol	13,670	12,620	11,500
total frecuencias	40,670	40,270	37,850

**18. FRECUENCIA HH SS PROFESOR - AYUDA ADULTOS**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. cooperación	13,46	13,910	13,910
frec. aserción	13,590	13,360	13,800
frec. autocontrol	12,080	12,590	12,660
total frecuencias	39,140	39,860	40,370

**19. FRECUENCIA HH SS PROFESOR – COMPARTIR COOPERATIVO**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. cooperación	14	14,400	12,270
frec. aserción	14,560	14,510	11,670
frec. autocontrol	12,440	12,700	12,100
total frecuencias	41,000	41,600	36,030

**20. FRECUENCIA HH SS PROFESOR – COMPARTIR COMPETITIVO**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. cooperación	13,8	13,580	13,670
frec. aserción	13,400	14,210	13,430
frec. autocontrol	11,100	12,420	12,710
total frecuencias	38,300	40,210	39,810

**21. FRECUENCIA HH SS PROFESOR - ACOMODARSE**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. cooperación	13,11	13,720	14,180
frec. aserción	13,680	13,520	14,000
frec. autocontrol	13,110	12,390	12,060
total frecuencias	39,890	39,630	40,240

**22. FRECUENCIA HH SS PROFESOR – VALORACIÓN DEL PROFESOR**

	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS	SIEMPRE
frec. cooperación	15,500	12,211	12,194	14,000	17,583
frec. aserción	13,167	11,368	12,194	14,357	17,667
frec. autocontrol	14,667	9,684	11,484	13,107	15,333
total frecuencias	43,333	32,263	35,871	41,464	50,583

**23. FRECUENCIA HH SS PADRES - VALORACIÓN IGUALES**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. aserción	12,83	13,980	13,050
frec. cooperación	11,310	11,130	10,820
frec. responsabilidad	12,660	12,450	11,410
frec. autocontrol	12,410	11,860	11,230
total frecuencias	49,310	49,380	47,050

**24. FRECUENCIA HH SS PADRES - AYUDA ADULTOS**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. aserción	14,24	13,000	13,300
frec. cooperación	11,280	10,580	11,180
frec. responsabilidad	12,650	12,250	12,110
frec. autocontrol	11,980	11,960	11,750
total frecuencias	50,240	47,790	48,430

**25. FRECUENCIA HH SS PADRES – COMPARTIR COOPERATIVO**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. aserción	13,79	13,820	12,940
frec. cooperación	11,290	10,990	11,380
frec. responsabilidad	11,710	12,480	12,180
frec. autocontrol	11,640	11,760	12,300
total frecuencias	48,430	49,090	49,000

**26. FRECUENCIA HH SS PADRES – COMPARTIR COMPETITIVO**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. aserción	13,73	13,850	13,510
frec. cooperación	11,130	11,450	10,990
frec. responsabilidad	12,200	11,790	12,550
frec. autocontrol	12,600	11,330	11,950
total frecuencias	50,130	48,390	49,090

**27. FRECUENCIA HH SS PADRES - ACOMODARSE**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. aserción	13,54	13,380	14,430
frec. cooperación	11,960	10,900	10,890
frec. responsabilidad	12,790	12,280	11,960
frec. autocontrol	12,210	11,760	11,860
total frecuencias	50,620	48,420	49,110

**28. FRECUENCIA HH SS PADRES - PSA**

	ALTO	MEDIO	BAJO
frec. aserción	14,957	13,266	13,615
frec. cooperación	12,000	10,957	10,808
frec. responsabilidad	12,870	12,277	11,808
frec. autocontrol	12,609	11,894	11,070
total frecuencias	52,391	48,553	47,308

**29. FRECUENCIA HH SS PADRES - VALORACIÓN PROFESORES**

	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS	SIEMPRE
frec. aserción	13,667	13,595	13,091	13,205	15,286
frec. cooperación	10,667	10,297	10,432	12,128	11,905
frec. responsabilidad	11,667	11,432	11,841	13,051	13,429
frec. autocontrol	12,000	11,595	11,114	12,538	12,476
total frecuencias	48,000	46,919	46,477	51,103	53,429

**30. IMPORTANCIA HH SS PROFESORES - VALORACIÓN IGUALES**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. cooperación	13,57	12,500	12,130
imp. aserción	11,930	12,270	11,700
imp. autocontrol	12,930	13,580	14,130
total importancia	38,430	38,350	37,970

**31. IMPORTANCIA HH SS PROFESORES - AYUDA A ADULTOS**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. cooperación	12,39	11,530	13,260
imp. aserción	12,220	12,270	11,950
imp. autocontrol	13,850	13,670	13,280
total importancia	38,460	37,470	38,490

**32. IMPORTANCIA HH SS PROFESORES – COMPARTIR COOPERAR**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. cooperación	12,53	12,920	11,790
imp. aserción	11,820	12,220	11,940
imp. autocontrol	13,710	13,580	13,450
total importancia	38,060	38,710	37,170

**33. IMPORTANCIA HH SS PROFESORES - ACOMODARSE**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. cooperación	12,59	12,450	13,090
imp. aserción	12,310	12,150	11,650
imp. autocontrol	13,970	13,550	12,970
total importancia	38,880	38,150	37,710

**34. IMPORTANCIA HH SS PROFESORES - PSA**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. cooperación	13,207	12,675	11,871
imp. aserción	12,586	11,965	12,226
imp. autocontrol	14,241	13,404	13,548
total importancia	40,034	38,044	37,645

**35. IMPORTANCIA HH SS PROFESORES - VALORACIÓN PROFESORES**

	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS	SIEMPRE
imp. cooperación	12,000	12,356	12,714	12,535	13,040
imp. aserción	13,000	11,844	12,464	11,698	12,400
imp. autocontrol	14,000	13,200	14,000	13,256	13,840
total importancia	39,000	37,400	39,179	37,488	39,280

**36. IMPORTANCIA HH SS PADRES - VALORACIÓN IGUALES**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. aserción	13,930	14,160	13,000
imp. cooperación	13,210	13,640	12,820
imp. responsabilidad	13,140	12,830	11,680
imp. autocontrol	14,620	14,950	13,820
total importancia	54,900	55,450	51,320

**37. IMPORTANCIA HH SS PADRES - AYUDA A ADULTOS**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. aserción	14,000	14,710	13,600
imp. cooperación	13,220	14,080	13,350
imp. responsabilidad	12,670	13,540	12,450
imp. autocontrol	14,810	15,540	14,300
total importancia	54,700	58,000	53,450

**38. IMPORTANCIA HH SS PADRES – COMPARTIR COOPERATIVO**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. aserción	14,07	14,060	13,650
imp. cooperación	13,640	13,400	13,440
imp. responsabilidad	13,930	12,620	12,560
imp. autocontrol	14,710	14,640	15,030
total importancia	56,360	54,610	54,640

**39. IMPORTANCIA HH SS PADRES - COMPARTIR COMPETITIVO**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. aserción	11,93	15,180	13,860
imp. cooperación	12,530	14,910	13,060
imp. responsabilidad	11,800	13,670	12,550
imp. autocontrol	13,670	15,970	14,470
total importancia	49,930	59,390	53,940

**40. IMPORTANCIA HH SS PADRES - ACOMODARSE**

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. aserción	13,96	13,900	14,110
imp. cooperación	13,080	13,340	14,000
imp. responsabilidad	13,120	12,580	12,790
imp. autocontrol	14,580	14,830	14,610
total importancia	54,750	54,540	55,390

**41. IMPORTANCIA HH SS PADRES - VALORACIÓN PROFESORES**

	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS	SIEMPRE
imp. aserción	13	13,865	13,864	13,359	15,524
imp. cooperación	15,333	13,351	13,136	13,282	13,952
imp. responsabilidad	13,667	12,432	12,636	12,821	13,000
imp. autocontrol	15,333	14,444	14,409	14,923	15,143
total importancia	57,333	54,139	54,045	54,179	57,333

#### 42. IMPORTANCIA HH SS PADRES - PSA

	ALTO	MEDIO	BAJO
imp. aserción	14,174	14,054	13,154
imp. cooperación	12,826	13,624	12,885
imp. responsabilidad	12,565	12,774	12,385
imp. autocontrol	14,217	14,903	14,115
total importancia	53,522	55,301	52,538

#### 43. ESTILO PADRES

	FIRME	INDEFINIDO	FIRME-SEVERO	FIRME-LASO
val. iguales	50,160	50,041	50,256	50,197
PSA	12,563	13,460	14,167	11,500
cooperar	50,189	49,866	50,121	50,070
competir	49,949	50,15	50,036	50,130
acomodarse	49,875	50,106	50,143	50,010
ayuda a adulto	49,959	50,070	50,300	49,822

---

## **3. PROTAGONISMO**

---

Este anexo recoge la relación entre las variables criterio y las predictoras ordenadas por el índice de significatividad.

<b>VARIABLE</b>	<b>Significación</b>
1. Acomodarse - Centro	p=0,0511
2. Acomodarse - Planificación	p=0,0565
3. Acomodarse - Imp. Prof. Aserción	p=0,0618
4. Acomodarse - Imp. Prof .Autocontrol	p=0,0932
5. Acomodarse - Metáfora	p=0,1480
6. Acomodarse - Número Hermanos	p=0,1593
7. Acomodarse - Edad	p=0,1679
8. Acomodarse - Frec. Padres Cooperación	p=0,2758
9. Acomodarse - Frec. Padres Aserción	p=0,3353
10. Acomodarse - Total USO-6	p=0,3535
11. Acomodarse - Frec. Prof. Autocontrol	p=0,3550
12. Acomodarse - Contenido	p=0,3966
13. Acomodarse - Sexo	p=0,4014
14. Acomodarse - Imp. Prof. Cooperación	p=0,4176
15. Acomodarse - Imp. Padres Aserción	p=0,4352
16. Acomodarse - Total Prof. Importancia	p=0,4788
17. Acomodarse - Comprensión	p=0,4861
18. Acomodarse - T. Perspec. afectiva	p=0,4866
19. Acomodarse - Orden	p=0,5087
20. Acomodarse - Autoconcepto	p=0,5185
21. Acomodarse - Frec. Padres Autocontrol	p=0,5600
22. Acomodarse - Total Padres Frecuencia	p=0,6332
23. Acomodarse - Forma	p=0,6352
24. Acomodarse - Lugar Fratría	p=0,6569
25. Acomodarse - Apego	p=0,6660
26. Acomodarse - Imp. Padres Responsabilidad	p=0,7300
27. Acomodarse - Frec. Prof. Aserción	p=0,7741
28. Acomodarse - T. Perspec. cognitiva	p=0,8521
29. Acomodarse - Frec. Padres Responsabilidad	p=0,8623
30. Acomodarse -Total. Prof. Frecuencia	p=0,8797
31. Acomodarse - Imp. Padres Autocontrol	p=0,9102
32. Acomodarse - Total Padres Importancia	p=0,9291
33. Acomodarse - Imp. Padres Cooperación	p=0,9524
34. Acomodarse - Estilo Paterno	p=0,9634
35. Acomodarse - Frec. Prof. Cooperación	p=0,9940

Tabla 7: Variable criterio Acomodarse

<b>VARIABLE</b>	<b>Significación</b>
1. Ayuda Adultos - Imp. Prof. Cooperación	p=0,0027
2. Ayuda Adultos - Planificación	p=0,0618
3. Ayuda Adultos - Centro	p=0,1437
4. Ayuda Adultos - Total. Padres Importancia	p=0,1809
5. Ayuda Adultos - Frec. Padres Aserción	p=0,1809
6. Ayuda Adultos - Imp. Prof. Autocontrol	p=0,1871
7. Ayuda Adultos - Imp. Padres Autocontrol	p=0,2224
8. Ayuda Adultos - Imp. Padres Responsabilidad	p=0,3042
9. Ayuda Adultos - Imp. Prof. Aserción	p=0,3137
10. Ayuda Adultos - Imp. Padres Aserción	p=0,3221
11. Ayuda Adultos - Número Hermanos	p=0,3624
12. Ayuda Adultos - Imp. Padres Cooperación	p=0,4267
13. Ayuda Adultos - Orden	p=0,4309
14. Ayuda Adultos - Sexo	p=0,4469
15. Ayuda Adultos - Total Prof. Importancia	p=0,4504
16. Ayuda Adultos - Autoconcepto	p=0,4661
17. Ayuda Adultos - Total Padres Frecuencia	p=0,4968
18. Ayuda Adultos - Frec. Padres Responsabilidad	p=0,5582
19. Ayuda Adultos - Estilo Paterno	p=0,6038
20. Ayuda Adultos - Total USO-6	p=0,6253
21. Ayuda Adultos - Frec. Padres Cooperación	p=0,6350
22. Ayuda Adultos - Edad	p=0,6628
23. Ayuda Adultos - Comprensión	p=0,6866
24. Ayuda Adultos - Metáfora	p=0,6881
25. Ayuda Adultos - Lugar Fratría	p=0,7349
26. Ayuda Adultos - Contenido	p=0,7376
27. Ayuda Adultos - Frec. Prof. Autocontrol	p=0,7398
28. Ayuda Adultos - Total Prof. Frecuencia	p=0,8659
29. Ayuda Adultos - Frec. Prof. Cooperación	p=0,8717
30. Ayuda Adultos - Apego	p=0,9028
31. Ayuda Adultos - Frec. Prof. Aserción	p=0,9298
32. Ayuda Adultos - Forma	p=0,9325
33. Ayuda Adultos - Frec. Padres Autocontrol	p=0,9328
34. Ayuda Adultos - T. Perspec. afectiva	p=0,9397
35. Ayuda Adultos - T. Perspec. cognitiva	p=0,9880

Tabla 4: Variable criterio Ayuda a Adultos

<b>VARIABLE</b>	<b>Significación</b>
1. Ayuda Iguales - Centro	p=0,0001
2. Ayuda Iguales - Autoconcepto	p=0,0006
3. Ayuda Iguales - Comprensión	p=0,0088
4. Ayuda iguales - Edad	p=0,0262
5. Ayuda Iguales - Sexo	p=0,0340
6. Ayuda Iguales -Total USO-6	p=0,0464
7. Ayuda Iguales - Imp. Prof. Autocontrol	p=0,0485
8. Ayuda Iguales - Imp. Prof. Cooperación	p=0,0538
9. Ayuda Iguales - Imp. Prof. Aserción	p=0,0596
10. Ayuda Iguales - Apego	p=0,0792
11. Ayuda Iguales - Número Hermanos	p=0,1145
12. Ayuda Iguales - Lugar Fratría	p=0,1189
13. Ayuda Iguales -Forma	p=0,1297
14. Ayuda Iguales - T. Perspec. cognitiva	p=0,1320
15. Ayuda Iguales - Frec. Padres Aserción	p=0,1745
16. Ayuda Iguales - Frec. Padres Responsabilidad	p=0,2191
17. Ayuda Iguales - Total. Padres Importancia	p=0,2375
18. Ayuda Iguales - Contenido	p=0,2479
19. Ayuda Iguales - Imp. Padres Aserción	p=0,2879
20. Ayuda Iguales - Metáfora	p=0,2945
21. Ayuda Iguales - Imp. Padres Autocontrol	p=0,2969
22. Ayuda Iguales - Imp. Padres Responsabilidad	p=0,2969
23. Ayuda Iguales - Frec. Prof. Autocontrol	p=0,3388
24. Ayuda Iguales - Imp. Padres Cooperación	p=0,4038
25. Ayuda Iguales - T. Perspec. afectiva	p=0,4564
26. Ayuda Iguales - Frec. Padres Autocontrol	p=0,4905
27. Ayuda Iguales - Total Padres Frecuencia	p=0,6050
28. Ayuda Iguales -Total Prof. Frecuencia	p=0,6141
29. Ayuda Iguales - Frec. Prof. Cooperación	p=0,6593
30. Ayuda Iguales - Orden	p=0,7060
31. Ayuda Iguales - Planificación	p=0,7396
32. Ayuda Iguales - Estilo Paterno	p=0,8019
33. Ayuda Iguales - Frec. Padres Cooperación	p=0,8495
34. Ayuda Iguales - Total Prof. Importancia	p=0,8764
35. Ayuda Iguales - Frec. Prof. Aserción	p=0,9401

Tabla 1: Variable criterio Ayuda a iguales

<b>VARIABLE</b>	<b>Significación</b>
1. Valoración profesor - Imp. Padres Autocontrol	p=0,8429
2. Valoración profesor - Frec. Prof. Autocontrol	p=0,0001
3. Valoración profesor- Frec. Prof. Aserción	p=0,0004
4. Valoración profesor - Frec. Prof. Cooperación	p=0,0005
5. Valoración profesor - Total Prof. Frecuencia	p=0,0016
6. Valoración profesor - Imp. Prof. Aserción	p=0,0029
7. Valoración profesor - Total Prof. Importancia	p=0,0239
8. Valoración profesor - Frec. Padres Responsabilidad	p=0,0248
9. Valoración profesor - Frec. Padres Cooperación	p=0,0272
10. Valoración profesor - Padres Total Frecuencia	p=0,0338
11. Valoración profesor - Orden	p=0,0917
12. Valoración profesor - Orden	p=0,0917
13. Valoración profesor - Imp. Padres Aserción	p=0,1245
14. Valoración profesor - Frec. Padres Aserción	p=0,1248
15. Valoración profesor - Imp. Prof. Autocontrol	p=0,1640
16. Valoración profesor - Contenido	p=0,2288
17. Valoración profesor - Contenido	p=0,2288
18. Valoración profesor - Total USO	p=0,3609
19. Valoración profesor - Total USO	p=0,3609
20. Valoración profesor - Padres Frec. Autocontrol	p=0,3718
21. Valoración profesor - Planifiación	p=0,4068
22. Valoración profesor - Planifiación	p=0,4068
23. Valoración profesor - Metáfora	p=0,4614
24. Valoración profesor - Metáfora	p=0,4614
25. Valoración profesor - Forma	p=0,4664
26. Valoración profesor - Forma	p=0,4664
27. Valoración profesor - Imp. Padres Cooperación	p=0,6001
28. Valoración profesor - T. Perspec. cognitiva	p=0,6395
29. Valoración profesor - T. Perspec. afectiva	p=0,6946
30. Valoración profesor - Comprensión	p=0,7189
31. Valoración profesor - Comprensión	p=0,7189
32. Valoración profesor - Total Padres Importancia	p=0,7456
33. Valoración profesor - Imp. Prof. Cooperación	p=0,7884
34. Valoración profesor - Imp. Padres Responsabilidad	p=0,9303

Tabla 2: Variable criterio Valoración ayuda por el profesor

<b>VARIABLE</b>	<b>Significación</b>
1. PSA - Frec. Prof. Autocontrol	p=0,0001
2. PSA - Centro	p=0,0002
3. PSA - Sexo	p=0,0030
4. PSA - Total Prof. Frecuencia	p=0,0439
5. PSA - Total Prof. Importancia	p=0,0439
6. PSA - Imp. Prof. Aserción	p=0,0583
7. PSA - Frec. Padres Aserción	p=0,0853
8. PSA - Lugar Fratría	p=0,1029
9. PSA - Imp. Prof. Cooperación	p=0,1063
10. PSA- Planificación	p=0,1162
11. PSA - Imp. Prof. Autocontrol	p=0,1246
12. PSA - Apego	p=0,1862
13. PSA - Frec. Prof. Aserción	p=0,2527
14. PSA - Imp. Padres Cooperación	p=0,2894
15. PSA - Frec. Padres Cooperación	p=0,2917
16. PSA - Orden	p=0,3120
17. PSA - Frec. Padres Autocontrol	p=0,3135
18. PSA - Número Hermanos	p=0,3352
19. PSA - Imp. Padres Aserción	p=0,3827
20. PSA - Imp. Padres Autocontrol	p=0,3835
21. PSA - Edad	p=0,4040
22. PSA - Frec. Prof. Cooperación	p=0,4137
23. PSA - Frec. Padres Responsabilidad	p=0,4251
24. PSA - Total Padres Frecuencia	p=0,4447
25. PSA - Total USO-6	p=0,4885
26. PSA - Forma	p=0,4925
27. PSA - T. Perspec. cognitiva	p=0,5493
28. PSA - Contenido	p=0,6043
29. PSA - T. Perspec. afectiva	p=0,6254
30. PSA - Total Padres Importancia	p=0,7514
31. PSA - Comprensión	p=0,7877
32. PSA - Imp. Padres Responsabilidad	p=0,8246
33. PSA - Autoconcepto	p=0,8381
34. PSA - Estilo Paterno	p=0,9521
35. PSA - Metáfora	p=0,9849

Tabla 3: Variable Perfil Socio-Afectivo: Egoísta - Prosocial

<b>VARIABLE</b>	<b>Significación</b>
1. Compartir Cooperativo - Forma	p=0,0062
2. Compartir Cooperativo - Frec. Prof. Aserción	p=0,0087
3. Compartir Cooperativo - Imp. Prof. Autocontrol	p=0,0302
4. Compartir Cooperativo - Total Prof. Frecuencia	p=0,0403
5. Compartir Cooperativo - Orden	p=0,0428
6. Compartir Cooperativo - Total USO-6	p=0,0480
7. Compartir Cooperativo - Frec. Prof. Cooperación	p=0,0674
8. Compartir Cooperativo - Imp. Prof. Cooperación	p=0,0811
9. Compartir Cooperativo - Sexo	p=0,1227
10. Compartir Cooperativo - Lugar Fratría	p=0,1499
11. Compartir Cooperativo - T. Perspec. afectiva	p=0,1898
12. Compartir Cooperativo - Metáfora	p=0,2234
13. Compartir Cooperativo - Centro	p=0,2371
14. Compartir Cooperativo - Imp. Prof. Aserción	p=0,2802
15. Compartir Cooperativo - Imp. Padres Autocontrol	p=0,2866
16. Compartir Cooperativo - Comprensión	p=0,3227
17. Compartir Cooperativo - Edad	p=0,3601
18. Compartir Cooperativo - Frec. Padres Autocontrol	p=0,3844
19. Compartir Cooperativo - Autoconcepto	p=0,4274
20. Compartir Cooperativo - Estilo Paterno	p=0,4384
21. Compartir Cooperativo - T. Perspec. cognitiva	p=0,4695
22. Compartir Cooperativo - Apego	p=0,5233
23. Compartir Cooperativo - Frec. Padres Responsabilidad	p=0,5973
24. Compartir Cooperativo - Frec. Padres Aserción	p=0,7237
25. Compartir Cooperativo - Frec. Prof. Autocontrol	p=0,7316
26. Compartir Cooperativo - Planificación	p=0,7633
27. Compartir Cooperativo - Imp. Padres Aserción	p=0,7919
28. Compartir Cooperativo - Imp. Padres Responsabilidad	p=0,8177
29. Compartir Cooperativo - Total. Padres Importancia	p=0,8350
30. Compartir Cooperativo - Contenido	p=0,8579
31. Compartir Cooperativo - Frec. Padres Cooperación	p=0,8712
32. Compartir Cooperativo - Total Prof. Importancia	p=0,8754
33. Compartir Cooperativo - Número Hermanos	p=0,8800
34. Compartir Cooperativo - Imp. Padres Cooperación	p=0,9558
35. Compartir Cooperativo - Total Padres Frecuencia	p=0,9735

Tabla 5: Variable criterio Compartir Cooperativo

<b>VARIABLE</b>	<b>Significación</b>
1. Compartir Competitivo - Centro	p=0,0003
2. Compartir Competitivo - Imp. Padres Cooperación	p=0,0014
3. Compartir Competitivo - Imp. Padres Aserción	p=0,0024
4. Compartir Competitivo - Total Padres Importancia	p=0,0042
5. Compartir Competitivo - Imp. Prof. Aserción	p=0,0049
6. Compartir Competitivo - Imp. Padres Autocontrol	p=0,0172
7. Compartir Competitivo - Planificación	p=0,0206
8. Compartir Competitivo - Total USO-6	p=0,0411
9. Compartir Competitivo - Número Hermanos	p=0,0531
10. Compartir Competitivo - Forma	p=0,0634
11. Compartir Competitivo - Imp. Prof. Autocontrol	p=0,0766
12. Compartir Competitivo - Sexo	p=0,0796
13. Compartir Competitivo - Imp. Padres Responsabilidad	p=0,0816
14. Compartir Competitivo - Comprensión	p=0,1325
15. Compartir Competitivo - Edad	p=0,2076
16. Compartir Competitivo - Lugar Fratría	p=0,3038
17. Compartir Competitivo - Contenido	p=0,3154
18. Compartir Competitivo - T. Perspec. afectiva	p=0,3492
19. Compartir Competitivo - Imp. Prof. Cooperación	p=0,3591
20. Compartir Competitivo - Frec. Padres Responsabilidad	p=0,3776
21. Compartir Competitivo - Frec. Padres Autocontrol	p=0,4856
22. Compartir Competitivo - Autoconcepto	p=0,5090
23. Compartir Competitivo - Metáfora	p=0,5254
24. Compartir Competitivo - Total Prof. Importancia	p=0,5361
25. Compartir Competitivo - T. Perspec. cognitiva	p=0,5867
26. Compartir Competitivo - Frec. Prof. Autocontrol	p=0,5876
27. Compartir Competitivo - Orden	p=0,6950
28. Compartir Competitivo - Frec. Padres Cooperación	p=0,7137
29. Compartir Competitivo - Frec. Prof. Cooperación	p=0,7347
30. Compartir Competitivo - Estilo Paterno	p=0,7864
31. Compartir Competitivo - Total Padres Frecuencia	p=0,8549
32. Compartir Competitivo - Frec. Padres Aserción	p=0,8628
33. Compartir Competitivo - Frec. Prof. Aserción	p=0,9211
34. Compartir Competitivo - Apego	p=0,9639
35. Compartir Competitivo - Total. Prof. Frecuencia	p=0,9753

Tabla 6: Variable criterio Compartir Competitivo